

# INHALT

<b>1</b>	<b>ERGEBNISSE UND FÖRDERPOLITISCHE ZIELE .....</b>	<b>5</b>
1.1	Die Ganztagschule zwischen programmatischen Zielen und empirischer Wirklichkeit .....	5
1.2	Die PIN-Studie im Überblick .....	6
1.3	Die Ergebnisse zu den 4 Leitfragen der PIN-Studie.....	7
1.3.1	Wie verändern sich Peernetzwerke und Freundschaften von Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen über die Zeit? .....	7
1.3.2	Wie entwickeln sich die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen? .....	8
1.3.3	Helfen Peerbeziehungen bzw. Freundschaften dabei, die emotionalen und sozialen Kompetenzen zu verbessern? .....	8
1.3.4	Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können? .....	9
1.4	Empfehlungen für eine „peer-freundliche“ Sekundarschule .....	10
<b>2</b>	<b>WISSENSCHAFTLICHE ERGEBNISSE .....</b>	<b>11</b>
2.1	Ganztagschule im Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen .....	11
2.1.1	Die historischen Ursprünge der Ganztagschule in Deutschland .....	11
2.1.2	Die reformpädagogischen Wurzeln der Ganztagschule.....	12
2.1.3	Die Zielsetzung der modernen Ganztagschule .....	16
2.1.4	Zum Begriff der Ganztagschule .....	16
2.1.5	Peerbeziehungen in der Ganztagsbeschulung .....	18
2.1.6	Ein wenig beachteter Punkt in der Diskussion über die Ganztagschule: die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im informellen Setting .....	19
2.1.7	Die PIN-Studie im Überblick: Ziele, Schulauswahl und Befragte.....	21
2.2	Peerbeziehungen und Freundschaften am Beginn des Jugendalters.....	28
2.2.1	Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters .....	28
2.2.2	Peerbeziehungen im Jugendalter .....	32
2.2.3	Lose Peerbeziehungen .....	34
2.2.4	Jugendfreundschaften .....	36
2.2.5	Soziale Unterstützung durch Netzwerke.....	40
2.2.6	Erwartungen zu Geschlechtsunterschieden .....	45
2.2.7	Das Lüneburger Netzwerkinterview für Kinder und Jugendliche (LüNIK).....	46
2.2.8	PIN-Ergebnisse: Strukturelle Merkmale der gesamten persönlichen unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke .....	50
2.2.9	PIN-Ergebnisse: Die Zusammensetzung der unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke außerhalb der Schule.....	55
2.2.10	PIN-Ergebnisse: Die Zusammensetzung der ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke innerhalb der Schule .....	56
2.2.11	PIN-Ergebnisse: Reziproke Beziehungen Jugendlicher innerhalb der Schule .....	57
2.2.12	Zusammenfassung: Die vier in der PIN-Studie untersuchten Beziehungsarten .....	62
2.2.13	PIN-Ergebnisse: Das soziale Netzwerk zum Einüben von Hilfenehmen und Hilfegeben .....	63
2.2.14	Zusammenfassende Diskussion zur Bedeutung der Unterstützungsnetzwerke.....	66

<b>2.3</b>	<b>Der Übergang in die Sekundarstufe I.....</b>	<b>92</b>
2.3.1	Der Übergang aus ökologischer Sicht.....	92
2.3.2	Der Übergang als kritisches Lebensereignis.....	93
2.3.3	Besondere Herausforderungen beim Übergang in die Sekundarschule.....	94
2.3.4	Unterstützung durch Freundschaften beim Übergang – Theorien und Forschungsergebnisse aus Nordamerika.....	97
2.3.5	Ergebnisse zu den Beziehungen aus der Grundschulzeit.....	100
2.3.6	Ergebnisse zu den neu in der Sekundarschule geschlossenen Beziehungen.....	104
2.3.7	Zusammenfassende Diskussion.....	107
<b>2.4</b>	<b>Peerbeziehungen und Freundschaften in Ganztagschulen und Halbtagschulen – Veränderungen über das Schuljahr.....</b>	<b>112</b>
2.4.1	Die Schulformfrage: Fördert oder behindert die Ganztagsbeschulung Peerbeziehungen und Freundschaften?.....	112
2.4.2	PIN-Ergebnisse zur Schulformfrage.....	116
2.4.3	Diskussion der PIN-Ergebnisse zur Frage der Schulform.....	126
2.4.4	Die Entwicklungsfrage: Wie verändern sich die Unterstützungsbeziehungen und Freundschaften über das siebte Schuljahr?.....	130
2.4.5	PIN-Ergebnisse zur Entwicklungsfrage.....	134
2.4.6	Diskussion der PIN-Ergebnisse zur Entwicklungsfrage.....	137
2.4.7	Vertiefende Ergebnisse zu den Veränderungen der Interaktionsqualität in der Untergruppe der Jugendlichen mit stabil reziproken Freundschaften.....	140
2.4.8	Diskussion der PIN-Ergebnisse zu den Veränderungen der Interaktionsqualität in den stabilen Freundespaaren.....	145
2.4.9	Vertiefende Ergebnisse zu Stabilität und Wandlungen der einzelnen Beziehungsarten.....	147
2.4.10	Diskussion der PIN-Ergebnisse zu Stabilität und Wandlungen der verschiedenen Beziehungsarten.....	152
<b>2.5</b>	<b>Soziale und emotionale Kompetenzen der Jugendlichen in Ganztagschulen und Halbtagschulen – Geschlechtsunterschiede und Veränderungen über die Zeit.....</b>	<b>154</b>
2.5.1	Soziale und emotionale Kompetenzen.....	154
2.5.2	Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Jugendalter.....	158
2.5.3	Instrumente und Skalen zur Erfassung sozialer und emotionaler Kompetenz.....	160
2.5.4	PIN-Ergebnisse zu Veränderungen bei der sozial-emotionalen Kompetenz über das siebte Schuljahr und zum Einfluss von Geschlecht und Organisationsform der Schule.....	163
2.5.5	PIN-Ergebnisse zur Stabilität sozialer und emotionaler Kompetenzen über das siebte Schuljahr.....	173
2.5.6	Diskussion der PIN-Ergebnisse.....	175
<b>2.6</b>	<b>Freundschaft als Kontext für den Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen.....</b>	<b>180</b>
2.6.1	Freundschaften und soziale und emotionale Kompetenzen.....	180
2.6.2	Aufbereitung der Skalen zur Messung der sozialen und emotionalen Kompetenzen.....	186
2.6.3	Operationalisierung des Einflusses der reziproken (neuen) Freundschaften auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen.....	188
2.6.4	PIN-Ergebnisse: Korrelative Zusammenhänge zwischen den reziproken (neuen) Freundschaften und den sozial-emotionalen Kompetenzen.....	190
2.6.5	PIN-Ergebnisse zu den zeitlichen Veränderungen bei den sozial-emotionalen Kompetenzen unter dem Einfluss von reziproken Freundschaften.....	194
2.6.6	Vertiefende Analysen in der Untergruppe der reziprok befreundeten Jugendlichen.....	197
2.6.7	Zusammenfassende Diskussion des Einflusses der reziproken Freundschaften auf die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen.....	203
2.6.8	Ausblick.....	207
<b>2.7</b>	<b>Die peer-freundliche Schule als Lebensort: Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst?.....</b>	<b>209</b>
2.7.1	Zur Relevanz der pädagogischen Gestaltung von Zeiten und Orten als Gelegenheiten für Peerkontakte in der (Ganztags)Schule.....	209
2.7.2	Erhebungsmethode.....	210
2.7.3	Auswertungsmethode.....	211

2.7.4	Durchführung der Erhebung und Auswertung zu Beginn des Schuljahres .....	211
2.7.5	PIN-Ergebnisse: Die Traumschule zu Beginn des Schuljahres: Die Wünsche der Jugendlichen ....	213
2.7.6	Wie soll die Traumschule aussehen – Zusammenfassung vom Schuljahresbeginn .....	220
2.7.7	Veränderung der offenen Frage zum Schuljahresende.....	220
2.7.8	PIN-Ergebnisse: Vorschläge der Jugendlichen für die peer-freundliche Schule am Ende des Schuljahres – Zusammenfassung .....	224
2.7.9	Was Jugendlichen am Herzen liegt .....	224
<b>2.8</b>	<b>„Schule ist nicht für Freundschaften da“!? Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen der PIN-Studie .....</b>	<b>226</b>
2.8.1	Was ist das Besondere an der PIN-Studie? .....	226
2.8.2	Was sind die Hauptergebnisse der PIN-Studie?.....	228
2.8.3	Weitere Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Ganztags- und Halbtags- schulen feststellen? .....	232
2.8.4	Schule ist auch für Freundschaften da! Empfehlungen für eine peer-freundliche Sekundarschule .....	235
<b>3</b>	<b>LITERATUR.....</b>	<b>243</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>267</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>269</b>

# **1 Ergebnisse und förderpolitische Ziele**

## **1.1 Die Ganztagschule zwischen programmatischen Zielen und empirischer Wirklichkeit**

Die Ganztagsbeschulung schreitet in Deutschland voran. Seit im Jahr 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ begonnen hat, verändert sich die Bildungslandschaft hierzulande. An die Ganztagschule werden dabei viele politische Hoffnungen geknüpft, die sich grundsätzlich auf vier Bereiche richten: Sie soll Heranwachsende für den Arbeitsmarkt qualifizieren, für Eltern die Balance zwischen Erwerbstätigkeit und Familie erleichtern, den Kompetenzaufbau der Heranwachsenden besser fördern und optimale Entwicklungsbedingungen schaffen. Diese umfassenden Ziele der Ganztagsbeschulung sind zunächst einmal programmatisch zu verstehen. Eine ganz andere Frage ist, ob das, was die Ganztagschule soll, auch faktisch erzielt bzw. empirisch erreicht werden kann.

Was die Ganztagschule erreicht, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie zu „Peers in Netzwerken“ (PIN). Sie ging der Frage nach, welche Auswirkungen die Ganztagsbeschulung auf die Netzwerke von Jugendlichen hat und ob Merkmale der Netzwerke bzw. die ihrer Mitglieder deren emotionale und soziale Kompetenzen fördern. Den Ausgangspunkt der Studie bildet die Überlegung, dass die Gleichaltrigen (Peers) ein ganz eigenes und nicht zu ersetzendes Lernfeld darstellen, in dem wegen der Gleichrangigkeit und der Aufkündbarkeit der Beziehungen untereinander die Regeln des sozialen Miteinanders besonders gut gelernt werden können – und auch müssen. Da ein solches Lernen im Jugendalter weitgehend ohne die Beteiligung von Erwachsenen auskommt, lässt sich fragen, ob nach dem längeren Schultag noch ausreichend Zeit und Energie bleibt, um Erfahrungen in informellen Peerbeziehungen zu sammeln oder ob in der Ganztagschule selbst Räume und Zeitstrukturen für dieses Lernen „von Gleich zu Gleich“ vorhanden sind. Pointiert gesagt: Nutzt die Ganztagschule das soziale Potenzial, das ihr im Rahmen des verlängerten gemeinsamen Schultags zur Verfügung steht, um dem Ziel einer Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen durch optimale Entwicklungsbedingungen näher zu kommen?

Eine solche Frage lässt sich natürlich keineswegs einfach beantworten. Zum einen ist dazu ein methodischer Aufwand erforderlich. Zum anderen umfasst eine solche Fragestellung mehrere separate Fragen; von denen hat sich die PIN-Studie die folgenden vier gestellt:

1. Wie verändern sich Peernetzwerke und Freundschaften von Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen über die Zeit? Wird der Aufbau von unterstützenden Peer- und Freundschaftsbeziehungen durch den langen gemeinsamen Schultag in der Ganztagschule gefördert oder eher behindert?
2. Wie hängen die unterschiedlichen Beziehungsstrukturen von Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen mit den sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zusammen?
3. Helfen Peerbeziehung bzw. Freundschaften den Jugendlichen dabei, ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen zu verbessern?
4. Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können?

## **1.2 Die PIN-Studie im Überblick**

Um diese vier Fragen zu beantworten, hat die PIN-Studie dieselben 380 Brandenburger Jugendlichen zweifach befragt, die nach der sechsjährigen Primarschule in die Sekundarschule gewechselt waren. Die Jugendlichen wurden sowohl zu Beginn als auch zum Ende der siebten Klasse im Schuljahr 2008/2009 gebeten, Fragebögen mit Selbstbeurteilungen und Fremdbeurteilungen auszufüllen, zusätzlich kamen Lehrerfragebögen zur Verhaltensbeurteilung zum Einsatz. Um die „Effekte“ der Ganztagschule bestimmen zu können, war zum einen eine Wiederholungsbefragung (Längsschnittdesign) nötig. Zum anderen musste die Befragung in strukturell möglichst ähnlichen Halbtagschulen durchgeführt werden, um auf diese Weise die Unter- oder Überlegenheit der Ganztagschule zweifelsfrei festzustellen. Deshalb sind im Sample der Studie in etwa gleich viele Jugendliche aus Halbtags- und Ganztagschulen vertreten. Zugleich wurden bei der Auswahl der Schulen diverse Merkmale berücksichtigt, um so eine Vergleichbarkeit der Schülerschaft herzustellen.

Eines der wichtigsten Instrumente bei der Befragung war das modifizierte „Lüneburger Netzwerkinterview für Kinder und Jugendliche“ (LüNIK). Mit diesem schriftlichen Interview wurde das individuelle Unterstützungsnetzwerk aus Gleichaltrigen ermittelt, zugleich ließen sich Merkmale der Beziehungen und Interaktionen mit den genannten Peers festhalten. Das LüNIK offeriert einen vertieften Blick in die mannigfaltige Beziehungswelt der Jugendlichen und ihrer Peers, die mit anderen Instrumenten in dieser Form nicht zu ermitteln sind. Die Ausprägungen der emotionalen und sozialen Kompetenzen wurden aufgrund von Fremdeinschätzungen durch Klassenkameraden und Lehrkräfte zum prosozialen und aggressiven Verhalten sowie durch Selbstauskünfte auf bewährten Fragebögen erhoben. Die PIN-Studie unterscheidet sechs verschiedene Bereiche oder auch Fähigkeitsbündel, die auf emotionale und soziale Kompetenzen verweisen: a) die prosoziale Orientierung, b) das konstruktive Lösen sozialer Probleme, c)

die Bewusstheit und Klarheit fremder Emotionen, d) der Austausch über Emotionen in der Freundschaft, e) die Klarheit und Bewusstheit eigener Gefühle und f) die Selbstregulation bei Ärger.

### **1.3 Die Ergebnisse zu den 4 Leitfragen der PIN-Studie**

Die folgende Darstellung der Ergebnisse aus der PIN-Studie orientiert sich an den vier Leitfragen, die nacheinander behandelt werden.

#### **1.3.1 Wie verändern sich Peernetzwerke und Freundschaften von Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen über die Zeit?**

Die PIN-Studie hat sich auf das erste Schuljahr in der Sekundarstufe konzentriert und die Veränderungen der Gleichaltrigenbeziehungen mit mehr als zwanzig Variablen erfasst. In den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen ließen sich durchgehende Entwicklungen nachweisen, wobei Geschlechtseffekte und wenige Unterschiede in der Schulorganisationsform belegt werden konnten. Einige Anhaltspunkte lassen die Ganztagschulen als überlegen erscheinen.

Wie nach jedem Schulwechsel zu erwarten, nahmen die unterstützenden inner-schulischen Peerkontakte zu. Zu beiden Zeitpunkten nannten die ganztägig beschulten Schüler/innen mehr Unterstützungspartner/innen aus ihrer Schule als ihre halbtägig beschulten Altersgenossen. Auch die Zahl der wechselseitig bestätigten Freundschaften war sowohl am Anfang wie auch am Ende des Schuljahres an den Ganztagschulen größer. Als Ursache dafür lassen sich die Freundschaften aus der Grundschule benennen, die an Ganztagschulen besser erhalten werden konnten. Ganztagschüler, und hier vor allem die Mädchen, nannten außerdem mehr Problembereiche, in denen sie Hilfe erhalten bzw. geben würden. Jungen aus Halbtagschulen berichteten häufiger als solche aus Ganztagschulen von lockeren „Kumpelbeziehungen“. Bei den verbleibenden Variablen wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Halbtags- und Ganztagschülern festgestellt. Diese Nicht-Unterschiede lassen sich auch so verstehen, dass die Ganztagschule die außerschulischen Peerbeziehungen – wie gelegentlich befürchtet – auch nicht mehr einschränkt als die Halbtagschule es tut: Beziehungen aus Grundschultagen verblassten und Jugendliche aus beiden Schulformen verloren übers Jahr im Mittel etwa die gleiche Zahl von außerschulischen Unterstützungspartnern.

Die Antwort auf die Frage nach den Unterschieden zwischen den Peernetzwerken und Freundschaften von Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen fällt demnach vorsichtig aus. Es gibt leichte Tendenzen an der Ganztagschule, mehr Freundschaften mitzubringen und zu erhalten und weibliche Jugendliche nahmen hier mehr Unterstützung wahr. Ob dies an der Ganztagschule an sich oder an der Zusammensetzung der Schülerschaft liegt, lässt sich nicht zweifelsfrei sagen.

### **1.3.2 Wie entwickeln sich die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen aus Halbtags- und Ganztagschulen?**

Im Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenzen ließen sich viele „Lerneffekte“ über das Schuljahr und dabei fast durchgängig Geschlechtsunterschiede nachweisen, die auf ausgeprägtere Fähigkeiten der weiblichen Jugendlichen in diesem Bereich hinweisen. Ein statistisch auffälliger Einfluss der Schulorganisationsform trat nur gelegentlich auf. Bei keinem Indikator für emotionale oder soziale Kompetenzen waren Jugendliche aus Ganztagschulen „unterlegen“, bei einigen erzielten sie jedoch größere Zuwächse als ihre Altersgenossen aus Halbtagschulen.

Erstens verbesserten sich die Ganztagschüler/innen in ihrer emotionalen Fremdaufmerksamkeit. Sie waren also am Ende der siebten Klasse HalbtagschülerInnen darin überlegen, wie sie ihre Aufmerksamkeit auf fremde Emotionen und Stimmungen zu lenken vermochten. Daneben verbesserten sich zweitens Jungen aus Ganztagschulen darin, auch die eigenen Emotionen aufmerksamer zu verfolgen und ähnelten damit am Ende der siebten Klasse in dieser Fähigkeit den Mädchen, während sich an Halbtagschulen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern verstärkten. Drittens wurden Jungen aus Ganztagschulen im Verlauf des Schuljahres als etwas weniger körperlich aggressiv von ihren Klassenmitgliedern wahrgenommen; in der Halbtagschule war das umgekehrt. Es ließen sich mithin ein Effekte feststellen, die für alle Schüler/innen der Ganztagschulen galten, nämlich die Verbesserung in der emotionalen Fremdaufmerksamkeit. Zusätzlich profitierten Jungen an Ganztagschulen davon, dass sie anders als Jungen aus Halbtagschulen in ihrer Klasse als weniger aggressiv galten und ihre Gefühle aufmerksamer wahrnahmen. Diese Unterschiede sprechen – wenn sie sich replizieren lassen – für eine leichte Überlegenheit der Ganztagschule in diesem Bereich.

### **1.3.3 Helfen Peerbeziehungen bzw. Freundschaften dabei, die emotionalen und sozialen Kompetenzen zu verbessern?**

Die beiden vorherigen Forschungsfragen widmeten sich den Effekten der Schulorganisationsform auf die Entwicklung von Peerbeziehungen einerseits und Merkmalen sozialer und emotionaler Kompetenzen andererseits. Die dritte Frage konzentriert sich darauf, welchen Beitrag Freundschaften beim Aufbau von emotionalen und sozialen Kompetenzen leisten, weil die auf psychische Intimität und Wechselseitigkeit beruhende Freundschaft vielfältige Impulse für den Kompetenzerwerb in diesem Bereich bietet.

In besonderen Analysen wurde bestimmt, ob Quantität und Qualität der Freundschaften oder bestimmte Eigenschaften der Freunde einen Beitrag zum Anwachsen der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen zum Ende der siebten Klasse hin leisten. Dazu wurden die Ausgangswerte der Kompetenzen und die Geschlechtsunterschiede statistisch berücksichtigt. Jugendliche mit mehr gegenseitigen Freundschaften am Anfang des Schuljahres öffneten sich

im Verlauf des Jahres mehr und mehr und verminderten ihre depressiven Rückzugstendenzen. Jugendliche, denen es am Beginn des Schuljahres gelang, mehr neue Freundinnen und Freunde zu gewinnen, legten an sozialer Bewusstheit insofern stärker zu, dass sie am Ende die Emotionen ihrer Mitmenschen besser verstehen konnten und sich nach Auskunft ihrer Klassenkameraden und Lehrkräfte auch prosozialer verhielten. Aber auch die Eigenschaften des Freundes oder der Freundin spielten eine wichtige Rolle: So trugen aggressive Freunde zu einer Verstärkung des aggressiven Verhaltens der Jugendlichen bei. Weiterhin wurde bestätigt, dass die Art des Umgangs innerhalb der Freundschaft von Bedeutung war. Jugendliche, die mehr emotionale Nähe in ihren Freundschaften verspürten, waren über das Jahr eher bereit, sich bei Problemen anderen anzuvertrauen, was eine Grundvoraussetzung für den Empfang von sozialer Unterstützung ist. Unterstützende Freundinnen und Freunde zu haben, half den Jugendlichen dabei, ihre Aufmerksamkeit stärker auf fremde und eigene Emotionen zu lenken und Ärger in der Freundschaft konstruktiv zu bewältigen. Enge Freundschaften bilden somit einen Rahmen, in dem Jugendliche produktive Konfliktaushandlungen lernen können.

Insgesamt gibt es Hinweise, dass verschiedene Aspekte von Freundschaften bei Jugendlichen dazu beitragen, sich in den emotionalen und sozialen Kompetenzen zu verbessern. Dass diese Effekte unter Berücksichtigung der Ausgangswerte und des Geschlechts moderat ausfallen, mindert angesichts des kurzen Untersuchungszeitraums von acht Monaten nicht den Erkenntniswert. Vielmehr lassen die Ergebnisse berechtigt hoffen, dass Jugendliche in ihren Freundinnen und Freunden wertvolle und entwicklungsförderliche Partner finden. Es ließe sich demnach dafür plädieren, dass die (Halb- und Ganztags-)Schule, in der bekanntlich nur ein Teil der Fähigkeiten erworben wird, die Heranwachsende für ihr Leben benötigen, „peer-freundlicher“ werden sollte. In der PIN-Studie wurden die Jugendlichen mit offenen Fragen dazu aufgefordert, ihre Ideen für eine Schule zu formulieren, die der Beziehungsaufnahme und -pflege förderlich ist.

#### **1.3.4 Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können?**

Jugendliche sind Experten für ihr Leben, und welche Bedürfnisse sie in der Schule haben, können sie vermutlich selbst am besten artikulieren. In der PIN-Studie wurde ihnen deshalb Raum dafür gegeben. Am Anfang des Schuljahres sollten sie bis zu drei Wünsche nennen, wie die Schule sein sollte, damit sie sich mit ihren Freunden dort wohl fühlen. Zum Ende des Schuljahres wurden sie gebeten, Maßnahmen zu benennen, die sie in der Rolle eines Schulleiters oder einer Schulleiterin ergreifen würden, um den Aufbau und den Erhalt von Freundschaft zu ermöglichen. Die höchst individuellen Angaben der Jugendlichen wurden zu Kategorien verdichtet, wobei sich deutliche Geschlechterunterschiede feststellen

ließen. An dieser Stelle steht jedoch der Vergleich der Halbtags- und Ganztags-schuljugendlichen im Vordergrund.

Zum Schuljahresbeginn fiel auf, dass Ganztags-schüler/innen sich längere Pausen und mehr Freiräume in der Schule wünschten. Damit korrespondiert, dass sie sich stärker über den Druck in der Schule beklagten. Halbtagsschüler/innen monierten häufiger als Ganztags-schüler wenig einladende Schulgebäude und -höfe. Sie wünschten sich außerdem mehr positive soziale Beziehungen zu den Mitschülern und eine allgemeine positive Atmosphäre an der Schule. Damit kristallisierten sich zum Beginn der Sekundarstufe unterschiedliche Bedürfnismuster heraus: Die Ganztags-schüler/innen thematisierten stärker Aspekte, die die Organisation des gemeinsamen Schultags („Räume und Zeiten“) betreffen, während die Altersge-nossen aus Halbtagsschulen das soziale Miteinander und den Bauzustand kritisierten. Interessanterweise war der Wunsch nach einem kürzeren Schultag unter Halb- und Ganztags-schuljugendlichen ähnlich weit verbreitet. Erst am Ende der siebten Klasse hoben die Ganztags-schüler/innen diesen Aspekt häufiger hervor.

#### **1.4 Empfehlungen für eine „peer-freundliche“ Sekundarschule**

Die PIN-Studie hat empirisch nachgewiesen, dass eine allenfalls leichte Überlegenheit der Ganztags-schule bei der Veränderung von vielfältigen Peerbeziehungen und dem Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen besteht, die wiederum miteinander zusammenhängen. Das soziale Potenzial, das der Ganztags-schule zugestanden wird, nämlich in Hinsicht auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen positive Wirkungen zu entfalten, kann die Ganztags-schule im Lichte der Befunde der PIN-Studie sicher noch besser nutzen. Da die PIN-Studie dezidiert von dem entwicklungsförderlichen Einfluss der Peerbeziehungen und Freundschaften auf emotionale und soziale Fertigkeiten ausgeht und diese Sicht durch empirische Belege stützt, werden abschließend Empfehlungen ausgesprochen, wie die Sekundarschule – ganz gleich ob Halbtags- oder Ganztags-schule – gestaltet werden sollte, um den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen und dem Lernfeld Peers besser gerecht zu werden. Der Katalog umfasst insgesamt fünf Punkte, die allesamt von Gruppen von Jugendlichen selbst geäußert wurden und wie folgt lauten:

Es wird empfohlen,

1. durch Einbeziehung von Freundschaften bei der Klassenzusammenstellung Jugendlichen den Wechsel in die Sekundarschule zu erleichtern,
2. zu Beginn der Sekundarstufe den Jugendlichen viele Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme zu geben,
3. förderliche Bedingungen für die Pflege neuer Peerbeziehungen und Freundschaften zu schaffen,
4. Raum für den Aufbau von qualitätsvollen Freundschaften zu geben,
5. Geschlechter-Eigenheiten zu berücksichtigen, ohne eine Seite zu stigmatisieren.

## **2 Wissenschaftliche Ergebnisse**

### **2.1 Ganztagsschule im Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen**

Das vorliegende Kapitel hat die Aufgabe aufzuzeigen, wie komplex die Aufgabe ist, eine Ganztagsschule aufzubauen, welche den an sie gerichteten gesellschaftlichen Anforderungen genügt, ohne dabei die Entwicklungsbedürfnisse der Jugendlichen zu vernachlässigen, die sie als Schülerinnen und Schüler besuchen. Bei diesem Unterfangen kann die moderne Ganztagsschule aus den reichhaltigen Erfahrungen ihrer Vorgänger-Institutionen vom Anfang des letzten Jahrhunderts schöpfen. Daher wird in diesem Kapitel zunächst aufgezeigt, wo die Wurzeln der jetzigen Ganztagsschule liegen und welcher Bezug zur Fragestellung der PIN-Studie daraus abzuleiten ist. Daran knüpft sich die Erwägung an, welche Ideen aus der Geschichte es wert sind, aufgenommen und weiterentwickelt zu werden. Danach werden die Zielsetzungen der Ganztagsschule in der Gegenwart kurz beleuchtet und der Begriff der Ganztagsschule problematisiert. Diese Klärungen bilden die Grundlage, um das Problemfeld der Peerbeziehungen in der Ganztagschule zu erörtern und den Zusammenhang zwischen Peerbeziehungen und der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im informellen Setting der Gleichaltrigen herzustellen. Damit sind die zentralen Themen der PIN-Studie schon benannt, die anschließend vorgestellt und in Stichprobe und Durchführung beschrieben werden. Abschließend wird der Aufbau dieses Berichts vorgestellt.

#### **2.1.1 Die historischen Ursprünge der Ganztagsschule in Deutschland**

Die Organisationsform der Schule als Ganztagsschule hat in Deutschland eine lange Tradition. Bereits im 19. Jahrhundert war die Ganztagsschule eine verbreitete Schulform. Der Schultag war durch das zu Hause eingenommene Mittagessen in zwei Teile gegliedert: Unterricht am Vormittag von 8 bis 12 und ab 14 Uhr mit anschließenden Hausaufgaben. Diese Schulorganisation entsprach der Zeitaufteilung in der Arbeitswelt der Erwachsenen, dabei war die Schule eine reine Unterrichtsschule. Die Erziehung wurde als eine Angelegenheit der Familie angesehen. Schon hier wird das deutlich, was Ludwig (1993, S. 19) den „konstitutiven dialektischen Zusammenhang von sozialer Herausforderung und pädagogischer Initiative“ nennt: Die Schulorganisation ist zu jedem Zeitpunkt eine Antwort auf eine sozial-ökonomische Notwendigkeit. Die Entwicklung zur Industriegesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts beanspruchte die Familien soweit, dass diese auf die Mitarbeit ihrer Kinder angewiesen waren. Entsprechend wurde die Schule zu einer Vormittagsschule umorganisiert. Die Erziehung blieb eine Angelegenheit der Familie, die Schule ein Ort des Unterrichts.

Mit dem Fortschreiten der Industrialisierung wurden die finanziellen Mittel der Familien und des Staates frei gesetzt, die eine ganztägige Beschulung der Kinder ermöglichten. Gleichzeitig war die Gesellschaft auf die Übernahme der erzieherischen Aufgaben durch die Schule angewiesen, waren doch nun häufig beide Elternteile ganztägig berufstätig, so dass sie sich nicht mehr um die Erziehung der Kinder kümmern konnten. Den sozial-ökonomischen Umständen entsprechend entwickelte sich die Schule zurück zu einer Ganztagschule. Die umfassende Aufgabe, Bildung und Erziehung zu verbinden, erforderte ebenso ein umfassendes pädagogisches Programm, da die Menschenbildung nicht im Unterrichtstakt gestaltet werden konnte. Neue pädagogische Ideen waren gesellschaftlich erwünscht und ihre Entwicklung und Umsetzung vorbereitet und zugelassen. Reformpädagogische Schulen wurden bewusst in Gegenposition zu der damals herrschenden „Paukschule“ gegründet; sie folgten einem humanistischen Menschenbild. Die pädagogische Diskussion im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts war von einer kultur- und gesellschaftskritischen Haltung geprägt, die sich in der Neugründung privater Reformschulen wie den Landerziehungsheimen niederschlug. Bis in die 1920er Jahre setzte man, vornehmlich innerhalb einer sozialkritischen Szene, große Hoffnung in die Erziehung von jungen Menschen zu verantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern einer neuen Gesellschaft.

Ein zentraler Gedanke verbindet alle Richtungen der Reformpädagogik, unabhängig davon, wer der Gründer oder die Gründerin einer konkreten Schule gewesen war oder ist: die Anerkennung des Rechts der Kinder auf die freie Entfaltung ihrer natürlichen Kräfte. Hier werden nur die reformpädagogischen Ideen kurz vorgestellt, die einen Zusammenhang mit den Fragestellungen der PIN-Studie aufweisen. Einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung der Reformpädagogik geben z. B. Scheuerl (1991), Ludwig (1993) sowie Seyfarth-Stubenrauch und Skiera (1996).

### **2.1.2 Die reformpädagogischen Wurzeln der Ganztagschule**

Eines der wichtigsten Beispiele für die Umsetzung reformpädagogischer Ideen stellt die Landerziehungsheimbewegung dar. Ludwig (1993) stellt die These auf, dass die Landerziehungsheimbewegung für die Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland von grundlegender Bedeutung ist. Um diese These zu untermauern, skizziert er den Ursprung und die Struktur der Landerziehungsheime am Beispiel der Heimgründungen durch Hermann Lietz. Dieser Pädagoge sah die Aufgabe der Schule nicht allein in der Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses. Vielmehr war für ihn der „Hauptzweck der Schule (...) Charakterbildung.“ (Ludwig, 1993, S. 57). Diesem Ziel sollte nicht nur der „erziehende Unterricht“ dienen. Lietz sah die entscheidende Grundbedingung für eine verbesserte erzieherische Wirkung der Schule „in der Ermöglichung vertiefter personaler Beziehungen“ (Ludwig, 1993, S. 58). Die Schule sollte nach Lietz eine Lebensstätte werden. Das Hauptgewicht wurde auf die „Art des Schullebens“ gelegt (Lietz, 1906, S. 290). Lietz brachte die einzelnen Elemente des Schullebens in einen rhythmischen Tagesablauf. Dieser Tagesplan berücksichtigte die physiologische Leis-

tungskurve. Der Vormittag wurde dem Unterricht gewidmet, wobei mehrere, längere Pausen vorgesehen waren, eine davon sollte für eine sportliche Betätigung (wie Dauerlauf) genutzt werden. Das Mittagessen nahmen Lehrer und Schüler gemeinsam ein. Am frühen Nachmittag zwischen 14 und 16 Uhr standen Sport und Spiel sowie praktische Arbeit auf dem Programm. Diese Zeitspanne entspricht dem physiologischen Tiefpunkt. Am späten Nachmittag folgte nach einer Zwischenmahlzeit eine Arbeitsstunde, die für verschiedene Altersstufen unterschiedlich lang sein sollte. Nach dem Abendessen verfügten die Schüler über Freizeit, die neben dem Sport und dem Spiel auch den künstlerischen Betätigungen gewidmet werden konnte. Um der pädagogischen „Verplanung“ der Zeit der Kinder und Jugendlichen entgegenzuwirken, forderte Lietz freie Zeit, die Jugendliche nach ihrem eigenen Ermessen verbringen konnten. Diese Zeit sollte am Sonntag und auch an zwei bis drei Nachmittagen in der Woche eingeräumt werden. In diesen Zeiten sollte sich die „Eigenart“, also die Persönlichkeit des Kindes, entwickeln, es sollte auch lernen seine Zeit sinnvoll zu nutzen. In dem Schulentwurf von Hermann Lietz war innerhalb eines rhythmisierten Tagesablaufs ausreichend Zeit für Spiel, Sport, Arbeit und einfach Freizeit mit anderen Gleichaltrigen vorgesehen, was in seiner Konzeption eine wichtige Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher spielte.

Ein weiterer prominenter Vertreter der Reformpädagogik, Gustav Wyneken, verstand die Aufgabe der Erziehung darin, junge Menschen zu befähigen, die bestehende Kultur weiter zu entwickeln. Wyneken sah die Jugend und die Jugendlichen als eine Art „Verbindung zwischen Gestern und Morgen der Menschheit“ und forderte dazu auf, diese fundamentale Bedeutung der Lebensphase „Jugend“ nicht zu verkennen. Er kritisierte die vorherrschende Tradition, die Jugend den Zwecken des Erwachsenenlebens unterzuordnen. Gustav Wyneken dagegen verstand Jugend nicht als eine Zeit der Unfertigkeit und der Vorbereitung auf das Leben als Erwachsener, sondern als eine Lebensphase mit eigenen und unersetzlichen Werten. Der Pädagoge erkannte die Bedeutung der Gesellschaft von Gleichaltrigen für die Erziehung und versuchte in seiner Schule eine „Jugendkultur“ aufleben zu lassen. Wyneken zollte Hermann Lietz seine Anerkennung als großer Innovator, kritisierte aber laut Ludwig (1993), dass er „auf dem halben Weg stehen geblieben“ (S. 92) war und stellte die Forderung auf, der Jugend im Rahmen der Schule ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen. Seine Idee der Jugendkultur öffnete den Jugendlichen Möglichkeiten eines intensiven Mitwirkens bei der Gestaltung des Schullebens.

Erziehung wurde von Wyneken als Erziehung im Dienste der Gemeinschaft verstanden, als Erziehung „in der sich selbst erziehenden Gemeinschaft“ (Wyneken, 1913, S. 86). Einige Ideen Gustav Wynekens, wie die Idee der Unterwerfung des Individuums unter die Interessen der Gemeinschaft, können aus heutiger Sicht durchaus kritisiert werden. Schaut man aber genauer hin, wird deutlich, dass die Ziele, die Wyneken für seine Schule formulierte, nicht ohne die Entwicklung der Persönlichkeit der einzelnen Schüler erreicht werden konnten. Mehr noch: Die Erziehung Jugendlicher zu Gemeinschaftswesen, die Wyneken anstrebte, förderte gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen.

Offensichtlich wird dies, wenn wir die verschiedenen Institutionen betrachten, die es in der Schule Wynekens gab: Der „Schülersausschuss“ war beispielweise ganz den Schülern vorbehalten; er bestand aus Schülerinnen und Schülern, die von ihren Klassen mit Zweidrittelmehrheit gewählt wurden. Der „Ausschuss“ betreute jüngere Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Tutorenverhältnisses. Jedem Ausschussmitglied wurden von der Schulleitung ein bis drei jüngere Schüler zugewiesen, um die er oder sie sich in vielerlei Hinsicht kümmern sollte. Des Weiteren übernahmen die Ausschussmitglieder verschiedene Ordnungs- und Aufsichtsdienste. Sie fungierten auch als Schiedsrichter bei Konflikten, wobei sie kein Recht auf Erteilung der Strafen hatten. Alle diese Aufgaben erfordern einerseits ein besonderes Maß an sozialen und emotionalen Fähigkeiten, gleichzeitig fördern sie diese aber auch. So gesehen, verwirklichte Wyneken nicht nur sein explizites Ziel, Jugendliche als Mitglieder einer Gemeinschaft zu erziehen, sondern förderte durch die Art und Weise, wie er dies bewerkstelligte, zugleich implizit die Individualität der einzelnen Schüler.

Ein starker Förderer der Erziehung in der Gesellschaft der Gleichaltrigen war der Reformpädagoge Paul Geheeb. Jedes Kind, so schrieb Geheeb, „muß unbedingt in der Gemeinschaft anderer Kinder aufwachsen und zwar in einer möglichst großen Gemeinschaft, in der beide Geschlechter und alle Altersstufen vertreten sind“ (Geheeb, 1970, S. 105f). Eine solche Gemeinschaft bietet den Kindern und Jugendlichen einen sozialen Erfahrungsraum, den die moderne Familie nicht mehr bieten kann. Erziehung vollzieht sich laut Geheeb im Spannungsfeld zwischen dem Individuum und der Gemeinschaft, in dem immer wieder eine Balance zwischen den beiden Polen zu suchen ist (Ludwig, 1993, S. 115). Geheeb erkannte die Gefahr der Vernachlässigung der Individualität einerseits und den Nutzen der Persönlichkeit für die Entwicklung der Gemeinschaft andererseits: „Bilde dich selbst; und (...) wirke auf die anderen durch das, was du bist!“ (Geheeb, 1970, S. 109).

Geheeb erkannte ferner die Bedeutung der Koedukation für die Erziehung von Jugendlichen. Er verstand die Koedukation als „Erziehung der jungen Menschenkinder verschiedenen Geschlechts zu der Kunst, einander richtig zu verstehen und einzuschätzen, richtig zueinander zu stehen und als Kameraden miteinander zu leben“ (Geheeb, 1915, S. 159, zit. nach Ludwig, 1993, S. 122). Die Erfahrungen in der Gemeinschaft sind, so Geheeb, nur dann vollständig, wenn dort auch Erfahrungen im Umgang mit dem anderen Geschlecht gemacht werden können. Zusammenfassend lässt sich die Position von Paul Geheeb wie folgt darstellen: Kinder und Jugendliche machen ihre Erfahrungen in und durch die Gemeinschaft der Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts. Sie lernen von einander und mit einander. Sie werden durch soziale Erfahrungen in ihrer Entwicklung beeinflusst und beeinflussen gleichzeitig die Entwicklung anderer. Diese Wechselwirkungen bilden den Motor, der sowohl die Weiterentwicklung der Gemeinschaft als auch die Weiterentwicklung der einzelnen Jugendlichen in Gang hält.

Mag dieser kurze Überblick über die Grundintentionen der Reformpädagogik aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts auch unvollständig sein, so lenkt er das Augenmerk doch auf jene Ideen, die für die Analyse und die Gestaltung der

Peerbeziehungen im Rahmen der modernen Ganztagschule besonders bedeutsam sind:

- Hervorzuheben ist zuallererst die Kindzentrierung, die die Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden zum Angelpunkt der Schule machte.
- Dabei stand die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen.
- Die Reformpädagogen erkannten die Rolle der (Peer-)Gemeinschaft für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden und nutzten diese Erkenntnisse bei der pädagogischen Gestaltung ihrer Schulen.
- Erfahrungen mit anderen Gleichaltrigen außerhalb des Unterrichts zu sammeln, wurde ausdrücklich als wichtig anerkannt und im Tagesablauf umfassend ermöglicht.
- Zugleich wurden den Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten zur Partizipation am Schulleben eröffnet, die ihrerseits, wenn auch implizit, ebenfalls als Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung dienten.

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden reformpädagogische Schulen unterdrückt oder von den Ideengeführern des Nationalsozialismus missbraucht. Viele Pädagogen gingen ins Exil (wie etwa Paul Geheeb oder Max Bondy) oder wurden zu Opfern des Regimes (wie etwa Janusz Korczak). Andere dagegen, wie zum Beispiel Peter Petersen, entwickelten ihre Ansätze im Einklang mit den NS-Ideen weiter. In der Zeit nach 1945 gerieten die reformpädagogischen Schulen in Deutschland beinahe in Vergessenheit. Seit Ende der achtziger Jahre erleben sie in Deutschland eine zweite Blütezeit.

Die reformpädagogischen Schulen der Gegenwart knüpfen an die reichhaltigen Erfahrungen ihrer historischen Vorbilder an und interpretieren sie neu. Bei der Gestaltung des Schullebens geht es ihnen darum, den Kindern und Jugendlichen die bestmöglichen Entwicklungs- und Entfaltungschancen zu geben und das Leben dieser Jugendlichen mit vielen positiven Erfahrungen zu bereichern. Dazu zählen auch Erfahrungen im Umgang und in der Kooperation mit Gleichaltrigen, durch die das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten wächst, Konflikte friedlich in der Diskussion lösen und Kompromisse schließen zu können (Hasenclever, 1993). Der Gründer der Laborschule Bielefeld, Hartmut von Hentig, setzte sich zum Ziel, eine Schule zu entwickeln „in der Kinder und Jugendliche von klein auf lernen (sollen), wie man gemeinsame Angelegenheiten vernünftig miteinander regeln kann. Die Schule (sollte) ein Lebens- und Erfahrungsraum sein, eine Gesellschaft im Kleinen, eine Polis, wo die Verhaltensweisen, die wir von mündigen Bürgerinnen und Bürgern erwarten, täglich gelebt und gelernt werden“, wie der Webseite der Laborschule zu entnehmen ist.

Zahlreiche pädagogische Elemente reformpädagogischer Schulen findet man heute auch im staatlichen Schulsystem: Klassenrat, SMV (Schülermitverantwortung), Streitschlichter, Patenschaften usw. Das Wichtigste aber, was die moderne Ganztagschule mit ihren reformpädagogischen Wegbereitern verbindet, ist die „erzieherische Ausweitung schulischer Aufgaben“ (Ludwig, 1993, S. 17). Die

moderne (Ganztags)schule soll von einer Unterrichtsanstalt (Bönsch, 2000) zu einem Lebensort entwickelt werden, in dem über den Unterricht hinaus ausreichend Platz für soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen geschaffen wird.

### 2.1.3 Die Zielsetzung der modernen Ganztagsschule

Die aktuelle Entwicklung der Ganztagsschule ist in erster Linie durch das Inkrafttreten des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) (BMBF, 2003a, 2003b) bestimmt, das vier Milliarden Euro für die Länder bereit stellte, mit dem Ziel, den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen in Jahren 2003 bis 2007 zu verwirklichen. 2005 wurde der Förderzeitraum bis zum Ende des Jahres 2009 kostenneutral verlängert (BMBF, 2007). Diese politische Entscheidung wurde vor dem Hintergrund der Anpassung des deutschen Schulsystems an die vorherrschenden europäischen und außereuropäischen Standards getroffen, welche die Ganztagsschule zur praktisch alleinigen Schulungsform erheben. Schule bedeutet in den meisten Referenzländern, dass Schülerinnen und Schüler ganztägig unterrichtet und betreut werden. Gleichzeitig machte die der Einführung der Ganztagsschule vorausgehende Diskussion deutlich, dass die Ganztagsbeschulung eine aktuelle sozial- und arbeitsmarkt- sowie bildungspolitische Notwendigkeit darstellt. Allgemein werden hohe Erwartungen an die Ganztagsschule gestellt, die sich in den Worten des Zwölften Kinder- und Jugendberichts wie folgt fassen lassen:

- *„Jugendpolitisch* sollen optimale Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche geschaffen werden.
- *Bildungspolitisch* sollen ganztägige Angebote eine bessere Entwicklung der Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen sowie einen Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen ermöglichen.
- *Familienpolitisch* soll durch ein bedarfsgerechtes, ganztägiges Angebot eine bessere Balance von Familie und Beruf erreicht werden.
- *Arbeitsmarktpolitisch* soll mit einem verlässlichen System der ganztägigen Förderung und Betreuung von Kindern das vorhandene Qualifikationspotential, insbesondere von Frauen, besser zum Tragen kommen.“ (BMFSJ, 2005, S. 487).

### 2.1.4 Zum Begriff der Ganztagsschule

Wie diese Aufzählung der Erwartungen veranschaulicht, sind im Ganztagschuldiskurs des 21. Jahrhunderts unterschiedliche, historisch entstandene Zielsetzungen, Definitionen und Konzeptionen der Ganztagsschule präsent. Deutlich ist, dass es „die Ganztagsschule“ in Deutschland nicht gibt. „In der deutschsprachigen Literatur finden sich Bezeichnungen wie *Ganztagsschule, Tagesschule, Tagesheimschule, Tagesschulheim, Schule mit Tagesheim, offene Schule, erweiterte Schule* usw., die für verschiedene Formen (...) der ganztägigen schulischen Betreuung verwendet werden“ (Radisch & Klieme, 2003, S. 4). Über verschiedene

konzeptionelle Zuschnitte, Organisationsmodelle und Intentionen kann ausführlich bei Radisch und Klieme (2003) und Oelerich (2007) nachgelesen werden.

Auch der durch die Politik gesetzte Rahmen ist recht weit. Die Definition der Kulturministerkonferenz weist beispielsweise einer Ganztagschule die folgenden drei Merkmale zu:

- Ein ganztägiges, über den vormittäglichen Unterricht hinausgehendes Angebot an mindestens 3 Tagen in der Woche mit täglich mindestens 7 Zeitstunden;
- eine Mittagsversorgung an allen Tagen des Ganztagsbetriebes;
- die nachmittäglichen Angebote stehen unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht (KMK, 2004).

Die KMK unterscheidet drei Formen der Ganztagschule: *voll gebundene*, *teilgebundene* und *offene* Ganztagschule. In einer *voll gebundenen* Ganztagschule wird eine verpflichtende Teilnahme *aller* Schülerinnen und Schüler einer Schule an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden vorausgesetzt. Diese Verpflichtung gilt an einer *teilweise gebundenen* Form von Ganztagschule nur für *einen Teil* der Schülerschaft, z. B. für einzelne Jahrgangsstufen oder einzelne Klassen. An einer *offenen* Ganztagschule können *einzelne* Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Schulklasse oder Jahrgangsstufe freiwillig in definiertem Umfang (drei Tage pro Woche mit jeweils sieben Zeitstunden) das ganztägige Angebot der Schule wahrnehmen (KMK, 2004).

Die Definition der KMK berücksichtigt damit ausschließlich die den Lebensalltag prägende, zeitliche Bindung der Schüler an ihre Schule und ordnet der Schule die Verantwortung für die Ausgestaltung des nachmittäglichen Angebotes zu. Von zentraler Bedeutung dabei ist, dass die KMK keinen pädagogischen Anspruch an die Unterrichtskonzeption oder an die sonstige Gestaltung der Schule erhebt. Dies eröffnet einen weiten Raum für die konkrete pädagogische Arbeit in den einzelnen Schulen.

Etwas weiter in der inhaltlichen Ausfüllung gehen die jeweiligen Bundesländer, die in Deutschland Bildungshoheit haben. Beispielhaft sei der niedersächsische Erlass zur „Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule“ erwähnt, in dem es unter 1.2 heißt, die Ganztagschule habe „zum Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeit zu einem eigenverantwortlich geführten Leben, ihre sozialen Fähigkeiten und ein aktives Freizeitverhalten zu fördern“ (KMK, 2004). Insbesondere auf die Verbesserung der sozialen Fähigkeiten sind laut Bittlingmayer und Bauer (2008) die Bemühungen der Ganztagschule gerichtet. Hier wird vor allem den außerunterrichtlichen Aktivitäten, die ein bedeutendes Werbe-Argument der Ganztagschule bilden, das Potenzial zugestanden, eine förderliche Wirkung zu entfalten. Wie groß die zugestandene Wirkung ist, zeigt unter anderem die Aussage des Autoren-Duos Bittlingmayer und Bauer, dass die gebundene Ganztagsbeschulung sogar dazu führen könnte, her-

kunftsbedingte Disparitäten bei der sozialen Kompetenz auszugleichen (Bittlingmayer & Bauer, 2008).

Mit diesen ehrgeizigen Zielsetzungen, die auf das soziale Potential der Ganztagschule abheben, knüpft die moderne Ganztagschule an die reformpädagogisch geprägten Traditionen vom Anfang des 20. Jahrhunderts an. Denn wie einleitend aufgezeigt wurde, erkannten viele Reformpädagogen, wie bedeutsam die Beziehungen zu den Mitschüler/innen für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden sind. Die Peerbeziehungen bilden das Umfeld, in dem soziale Erfahrungen gesammelt und umfassende soziale und emotionale Kompetenzen entwickelt werden können. Vor diesem Hintergrund soll nun das Problemfeld der *Peerbeziehungen in der Ganztagschule* kurz ausgeleuchtet werden.

### **2.1.5 Peerbeziehungen in der Ganztagsbeschulung**

Aus Sicht der Entwicklungspsychologie sind Jugendliche neben den Anforderungen der Schule mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die sich zum einen Teil aus der biologischen Entwicklung (Pubertät), zum anderen Teil aus den gesellschaftlichen Erwartungen und zum dritten auch aus den Wünschen und Zielen der Jugendlichen selbst ergeben (Oerter & Montada, 2002). Konkret äußern sich diese Entwicklungsaufgaben u. a. in dem Wunsch nach Eigenständigkeit, nach Peerbeziehungen und romantischen Beziehungen sowie nach Abgrenzung von Eltern und anderen Erwachsenen. Tiefere und intensivere Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln, stellt sich dabei als eine eigene Entwicklungsaufgabe dar. Zugleich können die meisten der anderen Entwicklungsaufgaben mittels der sozialen Unterstützung von Peers und Freunden sehr viel besser bewältigt werden als ohne. Freundinnen und Freunde stehen sich gegenseitig insbesondere bei den körperlichen Veränderungen der Pubertät, bei der Gewinnung eines romantischen Partners, bei der Ausbildung eines Wertekanons, eines Konzepts der Geschlechtsrolle und der eigenen Identität bei. Die Tatsache, dass Gleichaltrige vor vergleichbaren Entwicklungsaufgaben stehen und auf Augenhöhe miteinander kommunizieren, macht sie zu besonders wertvollen „Entwicklungshelfern“ (Krappmann, 1994; von Salisch, 2000a). Dies gilt umso mehr als Eltern (und viele andere Erwachsene) in vielen Fragen von den Teenagern als Ratgeber abgelehnt werden (Seiffge-Krenke, 2004).

In der Ganztagschule ist es für Heranwachsende einerseits möglich, an jedem Schultag bis in den Nachmittag hinein Zeit mit Gleichaltrigen zu verbringen. 61,2 % der von StEG 2005 befragten Dritt- bis Neuntklässler gaben an, dass sie sich für die Teilnahme am Ganztagsangebot entschieden hatten, weil sie gerne mit ihren Freunden zusammen sein wollten. Andererseits begründeten 86 % der Schüler ihre Ablehnung des Ganztagsangebots mit Angst vor der Einschränkung ihrer frei verfügbaren, selbst zu bestimmenden Zeit, die sie lieber mit Freunden außerhalb der Schule verbringen würden (Arnoldt & Stecher, 2007). Eine zunehmende Institutionalisierung des Alltags der Jugendlichen durch die Ganztagsbeschulung führt tatsächlich zwangsläufig dazu, dass ihre frei verfügbare Zeit eingeschränkt wird. Damit verringert sich auch die Zeitspanne, die Adoleszente

mit ihren Peers und Freunden verbringen können. Die Ganztagschule steht somit im Spannungsfeld zwischen der Schulorganisation und den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen, die auf jeden Fall mit einer Intensivierung der Peerbeziehungen einhergehen. Oder anders gesagt: Sozial- und bildungspolitisch motivierte Überlegungen zu einer Verstärkung der Gelegenheiten formellen Lernens in der Sekundarschule treffen auf Jugendliche, die neben der Schule eine Reihe von Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen und dabei die Hilfe ihrer Freunde und Peers gut gebrauchen können.

Die Einführung der Ganztagschule wird durch eine Reihe von Forschungsprojekten begleitet und evaluiert. In der ersten Phase der Evaluation der Ganztagschule lag das Augenmerk primär auf den Fragen nach der Veränderung der Schule und der Unterrichtskultur. Vor allem die Frage nach dem Beitrag der Ganztagschule zur Steigerung der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler genießt die Aufmerksamkeit der Forschung. Welche Auswirkung die Ganztagsbeschulung auf die soziale und emotionale Entwicklung der Heranwachsenden hat, wurde dagegen nur selten beleuchtet. Dazu gehören unter anderem auch Fragen nach der Entwicklung der sozialen Beziehungen Jugendlicher unter dem Einfluss der Ganztagsbeschulung und nach der Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen in diesem informellen Setting, denen die vorliegende Studie nachgegangen ist.

### **2.1.6 Ein wenig beachteter Punkt in der Diskussion über die Ganztagschule: die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im informellen Setting**

Die Frage nach dem Erwerb sozialer Kompetenzen wurde in der Forschung bislang kaum systematisch und methodisch angemessen, also längsschnittlich mit einem (quasi-)experimentellen Design, untersucht (Radisch, Klieme, 2003; Stecher; Radisch, Fischer, Klieme, 2007). Bisherige nordamerikanische Studien, die den Effekten und der Qualität von außerunterrichtlichen, von Erwachsenen offerierten Angeboten (wie Sport oder Theaterspielen) nachgingen, konnten laut der Literaturübersicht von Stecher et al. (2007) insgesamt zeigen, dass die Teilnahme daran mit positiven Befunden einherging, die aber nicht immer konsistent ausfielen. Beispielsweise hatten Heranwachsende, die an den organisierten Freizeitangeboten teilgenommen hatten, bessere Noten, schwänzten seltener die Schule, wiesen höhere Bildungsaspirationen auf, griffen seltener zu Drogen und brachen alles in allem seltener die Schule ab. Diese zunächst positiv stimmenden Ergebnisse werfen die Frage auf, welche Mechanismen hinter ihnen stehen, da die reine Dichotomie, Teilnahme vs. Nicht-Teilnahme an den Angeboten zu simpel und wenig erklärungsstark ist.

Anhand vorhandener Analysen für Deutschland kommen Stecher et al. (2007) zu dem Schluss, dass es nicht die Beschulung im Sinne der reinen Dichotomie, Ganztags- vs. Halbtagschule ist, die für den Erwerb von Kompetenzen entscheidend ist, sondern dass hier komplexere Wirkmechanismen zum Tragen kommen, die zu untersuchen sind. Entsprechend stellen sie ein Modell vor (S. 349-354),

das nicht von einer reinen Wirkung der Schulqualität ausgeht, sondern die Wirkung der vornehmlich außerunterrichtlichen Angebote durch Prozessmerkmale einerseits und die tatsächliche Nutzung andererseits beeinflusst sieht. Dieser Zusammenhang findet sich in den Daten der ersten StEG-Welle wieder, denn hier sprachen die Ergebnisse von Mehr-Ebenen-Analysen deutlich für den Lernnutzen, d. h. die Schüler schätzten die positiven Effekte der außerunterrichtlichen Ganztagsangebote: Sie hatten Erfolg im Unterricht und bessere Noten. Es fanden sich wenige Merkmale auf der Schulebene, die erklärungsstark für den Lernnutzen waren (eine Ausnahme bildeten dabei nur die Schüler mit Migrationshintergrund). Entscheidender war hingegen, wie häufig die Schüler die Nachmittagsangebote nutzten, wie positiv sie die Beziehungen zu den Betreuern dieser Angebote beschrieben und ob die Lehrkräfte die Belange der Schüler im Unterricht berücksichtigen (Stecher et al., 2007).

Bei der Erforschung der Effekte von Ganztagsangeboten werden bisher insbesondere schulnahe Variablen in den Fokus genommen (Stecher et al., 2007). Es geht mithin um Verhaltensweisen, von denen die Heranwachsenden in der Schule profitieren bzw. von denen die Schule wiederum profitiert. Schulisches Lernen bildet aber angesichts der vielfältigen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nur einen Bildungskontext. Es ließe sich angesichts der erstarkenden Aufmerksamkeit, die dem so genannten informellen Lernen, d. h. dem beiläufigen, alltäglichen Lernen in nicht formalisierten Umgebungen mehr und mehr zukommt (BMFSJ 2005; Büchner und Brake, 2006; Grunert und von Wensierski, 2008; Harring, Rohlfes und Palentien, 2007, 2009; Rauschenbach, Düx und Sass, 2006; Rohlfes, Harring und Palentien, 2008, Tully 2006), eine andere, auf den ersten Blick unbequem wirkende Frage ableiten. Angesichts des Ausbaus der Ganztagschule ließe sich fragen, ob der verlängerte Schultag es Familien, Vereinen, Freunden und Medien erschwert, ihre spezifischen Bildungsleistungen zu erbringen. Wie wichtig diese Leistungen erscheinen, mag ein Zitat von Thomas Rauschenbach (2007) verdeutlichen: „Kinder, die nur durch den Bildungsort Schule auf das Leben vorbereitet würden, wären zu einem kläglichen Scheitern verurteilt“ (S. 447). Und damit ließe sich allgemein fragen, was denn die eingangs als Ziel formulierten optimalen Entwicklungsbedingungen sind oder sein können, die ein zentrales Ziel der Ganztagschule darstellen.

Schule, ob Ganztags- oder Halbtagschule, offeriert nur einen bestimmten Ausschnitt zu erlernender Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dominiert die Schule den ganzen Tag, könnte es zu der ungewollten Nebenwirkung kommen, dass andere Bereiche in der Entwicklung zu kurz kommen. Dieses Problem stellt sich unseres Erachtens bei der sozialen und emotionalen Entwicklung in besonderer Dringlichkeit. Wir halten die Gleichaltrigen (peers) für die Entwicklung sozialer und emotionaler Fertigkeiten für äußerst wichtig, denn diese befriedigen nicht nur das Bedürfnis der Heranwachsenden nach Geselligkeit und Kommunikation, sie schaffen – vor allem in der Freizeit – einen sozialen Raum, in dem Kinder und Jugendliche informell lernen, ihre Entwicklungsaufgaben bearbeiten und so ihre Kompetenzen erweitern können. Für diesen Bereich gibt es kein Schulcurriculum.

Auf diese „soft skills“ werden die Heranwachsenden später vor allem im Beruf und in der Familie angewiesen sein, aber es sind auch für die Schule unverzichtbare Fähigkeiten. Für die von uns untersuchten Schülerinnen und Schüler, die mehrheitlich einen Haupt- und Realschulabschluss anstreben, sind emotionale und soziale Kompetenzen überdies elementar für ihre Ausbildungsreife. Dies zeigt eine Studie, die im Berufsbildungsbericht (2005) angeführt wurde. Eine im Herbst 2005 durchgeführte Online-Befragung von 482 Expertinnen und Experten aus der beruflichen Bildung ging der Frage nach, welche Fähigkeiten bereits zu Lehrbeginn zwingend erforderlich seien. Dazu wurden 38 Merkmale vorgelegt, von denen die Experten auswählen und dabei mehrere benennen konnten. Neben den erwartenden Attributen Zuverlässigkeit (98 %), Leistungs- und Lernbereitschaft (98 % bzw. 95 %) sowie Verantwortungsgefühl (94 %), welche die Liste anführten, sind nach Meinung der Experten auch soziale und emotionale Fähigkeiten gefragt. Dazu zählen Rücksichtnahme (89 %), Höflichkeit (87 %), Toleranz (85 %), Fähigkeit zur Selbstkritik (85 %), Konfliktfähigkeit (83 %), Frustrationstoleranz (76 %), Kommunikationsfähigkeit (68 %) und Teamfähigkeit (56 %).

Die auf Freiwilligkeit und Gegenseitigkeit basierenden Gleichaltrigenbeziehungen fordern und fördern eine Vielzahl von Fähigkeiten, die man in etwas veränderter Form auch im Katalog der Ausbildungsreife finden kann (Asher, Parker und Walker, 1996). Solche Fertigkeiten üben Heranwachsende im Laufe der Zeit ein, wobei wichtig ist, dass sie es selbstorganisiert und ohne pädagogische Beeinflussung tun. Nur wenn beispielsweise ein Streit nicht vorschnell durch die Intervention von Erwachsenen geschlichtet wird, sondern eine Lösung, weil man aushandeln, schmollen und aus freien Stücken verzeihen kann, aus eigener Kraft zustande kommt, erscheint unseres Erachtens ein wirklicher Entwicklungsfortschritt möglich. Ob ein solcher entwicklungsfördernder Einfluss von Gleichaltrigen unter den Gegebenheiten des Ganztagsschulbesuchs möglich ist, ist der zentrale Gegenstand der vorliegenden Studie „PIN: Peers in Netzwerken“.

## **2.1.7 Die PIN-Studie im Überblick: Ziele, Schulauswahl und Befragte**

### **Ziele und Fragestellungen**

Das Hauptziel der PIN-Studie ist, im Rahmen einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Entwicklungspsychologie und Schulpädagogik vertiefend zu ergründen, welchen *Einfluss die Ganztagsbeschulung auf Quantität und Qualität der Peernetzwerke und Freundschaften von Jugendlichen* nimmt. Ein weiteres Anliegen ist es, die *Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der sozialen Netzwerke Jugendlicher und der Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen* zu untersuchen. Daraus leitet sich als drittes Ziel ab, *Empfehlungen für eine „peer-freundliche“ Ausgestaltung der (Ganztags)schule* abzugeben.

Im Mittelpunkt der gesamten PIN-Studie steht die subjektive Sicht der Jugendlichen, ihre Entwicklungsaufgaben, Interessen und Bedürfnisse, denn an diesen Punkten muss eine gelingende Pädagogik anknüpfen.

## **Fragestellungen**

- 1. Wie verändern sich Peernetzwerke und Freundschaften in Ganztagschule und Halbtagsschule über das Schuljahr? Wird der Aufbau von unterstützenden Peer- und Freundschaftsbeziehungen durch den langen gemeinsamen Schultag in der Ganztagschule gefördert oder eher behindert?**

Diese Fragen lenken das Augenmerk auf die „Wirkung“ der Schulorganisation (also Ganztagschule vs. Halbtagsschule) auf die Gestalt der Peernetzwerke und Freundschaften von Jugendlichen, die sich nur in einem Längsschnittdesign methodisch angemessen überprüfen lässt. Daher wird in Kapitel 2.3 und 2.4 untersucht, ob sich unter dem Einfluss der (beginnenden) Ganztagsbeschulung Peerbeziehungen und Freundschaften der Heranwachsenden in anderer Weise verändern als die einer Vergleichsgruppe von altersgleichen Jugendlichen, die eine (vergleichbare) Halbtagsschule besuchen.

- 2. Wie hängen die unterschiedlichen Beziehungsstrukturen in Ganztagschule und Halbtagsschule mit den sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zusammen?**

Anzunehmen ist, dass Peernetze und Freundschaften Gelegenheiten für Jugendliche bieten, in denen sie durch informelle Bildungsprozesse soziale und emotionale Kompetenzen erwerben können. Krappmann (1993) bezeichnete Freundschaften entsprechend als „Rahmen für produktive Auseinandersetzungen“. Insofern gehen wir davon aus, dass die Gleichrangigkeit unter den Peers besondere Bedingungen für Aushandlungen schafft. Enge, dauerhafte und intime Freundschaften fordern darüber hinaus zu gegenseitiger sozialer und emotionaler Unterstützung auf – angesichts des Schulübergangs und der rasanten entwicklungsbedingten Veränderungen in der Präadoleszenz ein nicht zu unterschätzender Aspekt sozialen Kapitals. In der PIN-Studie wird geprüft, ob verschiedene Aspekte der Peernetzwerke mit nur in Gruppen zu erwerbenden sozialen Kompetenzen (wie etwa Kooperation) zusammenhängen (von Salisch & Seiffge-Krenke, 2007). Darüber hinaus werden wir in Kapitel 2.5 erkunden, ob Qualität und Quantität der Freundschaften der Jugendlichen im Zusammenhang mit deren emotionalen Kompetenzen, genauer mit deren Fähigkeiten in punkto Emotionserkennen, Empathie und Ärgerregulierung in engen Beziehungen stehen (von Salisch, 2002a).

- 3. Helfen Peerbeziehung bzw. Freundschaften dabei, die emotionalen und sozialen Kompetenzen zu verbessern?**

Hierbei soll überprüft werden, wie Freundschaften beim Aufbau von emotionalen und sozialen Kompetenzen helfen. Bisher existierten dazu kaum längsschnittlich

angelegte Studien, in denen die Ausgangswerte der Kompetenzen kontrolliert wurden. Außerdem lag das Hauptaugenmerk oft auf den negativen Folgen von Peerbeziehungen und Freundschaften. Selbst jene Forschungsüberblicke, die die positiven Folgen der Peerbeziehungen und Freundschaften thematisieren, wissen wenig über die Effekte von Freundschaften für die emotionalen und sozialen Kompetenzen zu berichten. Diese Frage geht nun die PIN-Studie in Kapitel 2.6 an.

#### **4. Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können?**

Die in Frage 1 bis 3 erzielten Ergebnisse werden angereichert durch Vorschläge, die die Jugendlichen selbst zu diesem Thema äußern. Dies ist Gegenstand von Kapitel 2.7. Zusammen bilden beide die Grundlage für die in Kapitel 2.8 abgedruckten Empfehlungen zu einer „peer-freundlichen“ Gestaltung von Ganztagschule (und evtl. Halbtagschule) in der Sekundarstufe.

### **Schulauswahl**

Um die Frage nach dem Effekt der Ganztagsbeschulung auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen durch Gleichaltrige fundiert beantworten zu können, dürfen nicht nur Ganztagschüler/innen befragt werden. Vielmehr bedarf es einer Vergleichs- bzw. einer Kontrollgruppe, die eine Halbtagschule besucht, um so „urwüchsige“ Effekte von solchen zu trennen, die auf den Besuch einer anderen Schulorganisationsform zurückzuführen sind. Wichtig bei dieser „Zwillingbildung“ ist, dass die Halbtags- und Ganztagschulen sich in allen Punkten außer der Organisationsform der Schule möglichst ähnlich sind.

Um die Gruppe von Halbtags- und Ganztagschülern vergleichbar zu halten, haben wir zunächst eine Auswahl der Bundesländer getroffen, in denen eine sechsjährige Primarstufe existiert, so dass man bei dem Wechsel auf eine Halbtags- oder Ganztagschule in der Sekundarstufe Jugendliche und nicht Fünftklässler befragen kann. Drei Bundesländer kamen infrage: Berlin, Brandenburg und eingeschränkt Bremen. Mit Brandenburg haben wir eine Wahl getroffen, die es uns erlaubt, nicht nur Schulen in Großstädten zu untersuchen, sondern auch in kleineren Städten.

In das Sampling der Schulen haben wir eine Vielzahl von Überlegungen einfließen lassen, um vergleichbare Schulen einzubeziehen. Zunächst galt es zu berücksichtigen, dass der Geldgeber, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Auflage machte, dass keine Ganztagschule teilnehmen dürfe, die bereits an der „Studie zur Entwicklung der Ganztagschule“ (StEG) partizipiert hatten. Aus der ursprünglichen Auswahl von 58 Schulen<sup>1</sup> entfielen somit

---

<sup>1</sup> In unserer Auswahl haben wir nur Schulen berücksichtigt, deren Ganztagsangebot entweder voll gebunden oder mindestens teilgebunden, also gebunden für die Jahrgangsstufe 7, war.

22 Schulen, sodass 36 (teil)gebundene Ganztagschulen (nur Oberschulen und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe) als potenzielle Projektpartner übrig blieben. Von diesen wurden 4 nicht berücksichtigt, weil sie z. T. Schulpreise gewonnen hatten und damit zu viele Rahmenbedingungen nicht kontrolliert werden konnten. Ein zweiter Grund für die Nichtberücksichtigung war ein spezielles Sport-Profil, bei dem man davon ausgehen konnte, dass durch alltägliches sportliches fair play die Entwicklung von sozialen Kompetenzen positiv beeinflusst wird. Von den 32 im April 2008 angeschriebenen Schulen erklärten sich erfreulich viele, nämlich 18, zu einer Teilnahme bereit (56 %).

In einer zweiten Welle von Anschreiben im Mai 2008 wurden 34 Halbtagschulen angeschrieben. Bereits bei der Recherche wurde deutlich, dass diese Schulen eher im Umland von Berlin oder im ländlichen Raum zu finden sind. 15 Schulen wollten an der Studie teilnehmen (44 %), es handelte sich hierbei ausschließlich um reine Oberschulen. Bei der Auswahl der Schulen versuchten wir, folgende Prinzipien zu berücksichtigen:

1. Die Herkunft der Halb- und Ganztagschülerschaft sollte v. a. bezüglich des *sozioökonomischen Status* vergleichbar sein. Hierbei ist auf eine Segregation zwischen Oberschulen und Gymnasien hinzuweisen. Die Schulleiter von infrage kommenden Oberschulen (ohne gymnasiale Oberstufe) berichteten mehrheitlich davon, dass ihre SchülerInnen hauptsächlich Hauptschüler/innen seien, deren familiäre Situation als problematisch anzusehen ist, (Arbeitslosigkeit, Hartz IV, Alleinerziehende, Alkoholismus der Eltern), während „bildungsbefflissenerere“ Eltern ihre Kinder auf Gymnasien schickten.
2. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationsanteil sollte nach Möglichkeit gering sein, nämlich maximal 20 %. Dieses Kriterium war gut zu erfüllen, denn Ausländer machten zum Jahresende 2007 nur 6,6 % der Bevölkerung von Brandenburg aus.
3. Die Schulen sollten in einem *urbanen Raum* liegen, d. h. in unserem Fall in Orten mit mindestens 10.000 Einwohnern. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass kein allzu großer Teil der Schülerinnen und Schüler mit (Überland-) Bussen zur Schule fahren muss und so auch noch am Nachmittag die Chance hat, Freundinnen und Freunde zu treffen.
4. Die Jugendlichen sollten sich nach Möglichkeit nicht aus der Primarstufe kennen. Deshalb wurden Oberschulen mit Grundschulteil nicht berücksichtigt.
5. Zu guter Letzt sollten die Schulen so *wenig wie möglich Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen* ergreifen bzw. institutionell und/oder curricular verankert haben, wie etwa regelmäßige Kompetenztrainings. Dieses Kriterium ist realiter schwer einzuhalten, da nicht alle Maßnahmen ohne weiteres aus Schulporträts oder durch Gespräche mit den Schulleitern zu eruieren waren. So wurden zum Beispiel in einer Schule sämtliche Schülerinnen und Schüler mit ADS, AHDS oder LRS in einer Klasse unterrichtet, um so möglichst viele Förderstunden für diese

Jugendliche nutzen zu können. Nicht auszuschließen ist, dass diese Variable die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen in einer Schulklasse beeinflusst.

In Telefonaten wurden neben der Bereitschaft an der Teilnahme auch die Prinzipien *Herkunft der Schüler*, *Migrationsanteil* bei den SchülerInnen und vorhandene *Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Kompetenz* der Schülerschaft erfragt. Zugleich dienten die Schulporträts im Internet als weitere Datenquelle für die Auswahl. Die finale Auswahl der Schulen erfolgte im Team im Juni 2008. Dabei stellte sich als das größte Problem heraus, dass nicht alle oben formulierten Bedingungen gleichermaßen berücksichtigt werden konnten.

- So ist zum Beispiel der soziale Status der Eltern bei der Vorauswahl schwer zu kontrollieren. Die Schulen verfügen in der Regel kaum über solche Daten, sondern bekommen erst bei Anträgen für Übernahme der Kosten von Schulbüchern einen Einblick, ob die Eltern sozial schwach gestellt sind. In einigen Gegenden, schätzten die Schulleitungen am Telefon, seien mehr als die Hälfte der Eltern Empfänger von Hartz IV; betroffen sind davon insbesondere Landkreise, die nicht im ‚Speckgürtel‘ rund um Berlin liegen. Bei der Auswahl der Schulen haben wir uns an den amtlichen Statistiken des Landesamts für Statistik orientiert. Insofern entfielen bereits ganze Landkreise mit einer allzu hohen Arbeitslosenzahl systematisch.<sup>2</sup>
- Viele der teilnahmebereiten Halbtagschulen liegen im eher ländlichen Raum, sodass es schwierig war, bei den Ganztagschulen einen passenden „Zwilling“ zu finden. Hinzu kommt, dass sich die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe eher auf größere Städte konzentrieren, während reine Oberschulen vor allem in kleineren Städten zu finden sind.
- Kaum eine Schule hat keine Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen ihrer Schülerschaft ergriffen. Gerade nach dem Start der „Initiative Oberschule“ (IOS) im Jahr 2007, die auf unterrichtsergänzende Maßnahmen zur Verbesserung der Schulabschlüsse und der Ausbildungsfähigkeit zielt, sind viele Projekte entstanden. In diesen geht es laut Telefon-Auskünften um Berufsorientierung und Praxislernen. Hier ist nicht ausgeschlossen, dass die Elaboration sozialer und emotionaler Kompetenzen nicht auch zumindest tangiert ist. Hinzu kommt, dass viele Schulen bereits über Streitschlichtungsprogramme, Kennenlernwochen und Schulsozialarbeiter/innen verfügen. Anders gesagt: Es existieren nur wenige Schulen, die nicht auf die eine oder andere Art und Weise bereits aktiv dabei sind, die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerschaft zu verbessern.

---

<sup>2</sup>Dabei ist relativierend anzumerken, dass auch in gut situierten Landkreisen sozial schwächere Eltern ihre Kinder in die Oberschulen schicken, während besser gestellte Eltern oder solche mit Bildungsaspirationen ihren Nachwuchs (zunächst) am Gymnasium anmelden.

## Die Stichprobe der PIN-Studie

In der endgültigen Auswahl der Schulen wurden vier Halbtags- und drei Ganztagschulen berücksichtigt. Jeder Ganztagschule wurden eine oder zwei Halbtagschulen zugeordnet, die in möglichst vielen Kriterien zueinander passten. In der PIN-Studie konnten bei der ersten Erhebung im Herbst 2008  $N = 427$  Jugendliche aus 21 Klassen befragt werden (Tabelle 1). Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen (Jungen: 49 %, Mädchen: 51 %). 222 Jugendliche besuchten eine Halbtagschule (52 %), 205 gingen zur Ganztagschule (48 %). Neun von zehn Befragten waren 12 bis 13 Jahre alt ( $M = 12,6$  Jahre,  $SD = 6$  Jahre). In der zweiten Befragung im Juli 2009, also neun Monate nach der ersten, waren 47 Personen (11 %) aus dem ursprünglichen Sample ausgeschieden. Damit konnten 89 % des Anfangssamples oder  $N = 380$  Jugendliche im Alter von mehrheitlich 13 Jahren über das gesamte Schuljahr befragt werden. Die häufigsten Ursachen für das Ausscheiden bei der Wiederholungsbefragung waren Schulwechsel oder Krankheit. Die Analyse der Dropouts und Survivors ergab, dass etwas mehr Mädchen ( $\chi^2_{(2)} = 12,940$ ;  $p = ,002$ ) und etwas mehr Halbtagschüler ( $\chi^2_{(2)} = 6,096$ ;  $p = ,046$ ) ausgeschieden sind. Weiterhin lösten die ausgeschiedenen Jugendlichen ihre Konflikte in Freundschaften öfter mit Humor ( $t = 2,275$ ;  $p = ,023$ ) und seltener körperlich aggressiv ( $t = -2,364$ ;  $p = ,021$ ), sie legten aber nach Auffassung ihrer Mitschüler ein etwas stärker relational aggressives Verhalten an den Tag ( $t = 2,067$ ;  $p = ,044$ ). Die ausgeschiedenen Jugendlichen unterschieden sich demnach nur in fünf Variablen überzufällig von denen, die wiederholt befragt werden konnten, was insgesamt wie auch die geringe Zahl der Dropouts ein erfreulicher Befund ist. In Tabelle 1 sind die Stichprobengröße der PIN-Studie zum ersten Messzeitpunkt sowie das gesamte Längsschnittsample tabellarisch dargestellt:

	Jungen		Mädchen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
<b>HTS, t1</b>	113	51	109	49	222	52,0
<b>GTS, t1</b>	98	48	107	52	205	48,0
<b>Gesamt, t1</b>	211	49	216	51	427	100,0
<b>HTS, t1+t2</b>	103	53	92	47	195	51
<b>GTS, t1+t2</b>	92	50	93	50	185	49
<b>Gesamt, t1+t2</b>	195	51	185	49	380	100

Tabelle 1: Befragte in der PIN-Studie: Verteilung nach Schulorganisationsform und Geschlecht (absolut und in Prozent)

Das Gesamtsample, das wiederholt befragt werden konnte, zeichnet sich durch eine Gleichmäßigkeit sowohl in der Verteilung der Geschlechter als auch in der Verteilung auf die beiden Schulorganisationsformen aus: Jeweils die Hälfte besuchte eine Halbtags- oder Ganztagschule. Mit Ausnahme der Halbtagschulen,

an denen Jungen eine leichte Mehrheit bildeten, waren die Geschlechter in aller Regel gleich stark in unserem Sample repräsentiert.

Dass die Befragten sich gleichmäßig auf die beiden Geschlechter und Organisationsformen der Schule verteilen und dass 89 % der anfänglich befragten Schülerinnen und Schüler sich auch an der zweiten Befragung am Ende des siebten Schuljahres beteiligten, bietet einen methodisch befriedigenden Ausgangspunkt für die Beantwortung der Fragen der PIN-Studien nach dem Einfluss der Ganztagsbeschulung auf die sich entwickelnden Peerbeziehungen und Freundschaften. Welche Bedeutung diese informellen Gleichaltrigenbeziehungen haben und wie sich diese bei Jungen und Mädchen unterscheiden, ist das Thema von Kapitel 2.2. Darauf aufbauend schildert Kapitel 2.3, wie die aus der Grundschule mitgebrachten Freundschaften mit der psycho-sozialen Anpassung der Jugendlichen zum ersten Messzeitpunkt zwei Monate nach Übertritt in die Sekundarschule einhergehen. Vor dem Hintergrund der Veränderungen in den Peernetzwerken und Freundschaften übers Jahr beantwortet Kapitel 2.4 die zentrale Frage der PIN-Studie, ob die Ganztagsbeschulung die aufkeimenden Peerbeziehungen und Freundschaften eher fördert oder behindert. Kapitel 2.5 geht auf die sich parallel entwickelnden sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Schuljahres ein und überprüft den Einfluss der Ganztagsbeschulung auf die Ausbildung dieser Kompetenzen. Kapitel 2.6 führt beide Stränge zusammen und analysiert ganz grundlegend, ob bestimmte Aspekte von Freundschaften einen eigenen Beitrag zur Entwicklung von ausgewählten sozialen und emotionalen Kompetenzen leisten. Die von den Schülern geäußerten Wünsche zu mehr „Peer-Freundlichkeit“ in der Schule sind Gegenstand der qualitativen Analysen von Kapitel 2.7. Sowohl die Schülerwünsche als auch die quantitativen Ergebnisse der vorherigen Kapitel bilden die Grundlage für die Diskussion und die daraus abgeleiteten Empfehlungen für eine „peerfreundlichere“ Gestaltung der Sekundarschule, die in Kapitel 2.8 abgedruckt sind.

## **2.2 Peerbeziehungen und Freundschaften am Beginn des Jugendalters**

Zwischenmenschliche Beziehungen unter Gleichaltrigen und die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen stehen in einem engen wechselseitigen Zusammenhang: Wer sozial und emotional kompetent ist, ist einerseits ein gesuchter Beziehungspartner. Andererseits hat derjenige, der auf ein größeres Netz an gleichaltrigen Bekannten und einige tiefe Freundschaften blicken kann, mehr Gelegenheiten soziale und emotionale Kompetenzen zu erwerben, als jemand, der in punkto Peerbeziehungen weniger reich beschenkt ist. In der PIN-Studie verfolgen wir vor allem die zweite Lesart dieses Zusammenhangs. Wir nehmen an, dass Peerbeziehungen die Grundlage für den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen bilden, welche sowohl für gelungene private Beziehungen als auch für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung von Bedeutung sind, da Globalisierung und gesellschaftlicher Wandel dem Individuum eine immer größere Flexibilität abverlangen. Zudem spielen soziale Kompetenzen (Stichwort „Teamfähigkeit“) beim Ausbau der Dienstleistungen in Arbeitswelt und Gesellschaft eine immer größer werdende Rolle.

Doch zunächst wollen wir bei den Jugendlichen anfangen, genauer gesagt bei ihren Entwicklungsaufgaben, bei ihren Peerbeziehungen und Freundschaften und bei der sozialen Unterstützung, die sie in ihren Peernetzwerken erleben. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse zu den Beziehungen der Teilnehmer der PIN-Studie zu Peers und Freunden beiderlei Geschlechts präsentiert, die auf der Grundlage des Lüneburger Netzwerkinterviews für Kinder und Jugendliche (LüNIK) zum ersten Messzeitpunkt ermittelt wurden.

### **2.2.1 Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters**

#### **Jugendalter**

Grob und Jaschinski (2003, S. 12) verwenden die Termini Jugend und Adoleszenz synonym für den Lebensabschnitt zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenenalters, nämlich in etwa für das Alter von 10 bis 20 Jahren. Remschmidt (1992) setzt engere zeitliche Grenzen für diese Lebensphase, die er als „Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter“ kennzeichnet, nämlich für das Kindesalter bis zum Ende des 13. Lebensjahres. Als Jugendalter bezeichnet er das Alter von 14 bis 18 Jahren. Flammer und Alsaker (2002) differenzieren noch stärker:

„Feinere Unterscheidungen innerhalb der Adoleszenzstufe kennzeichnen wir mit den Ausdrücken frühe, mittlere und späte Adoleszenz. Die frühe Adoleszenz (ca. 10 bis 13) ist gekennzeichnet durch die Pubertät. Die mittlere Adoleszenz (ca. 14 bis 16) ist am deutlichsten gekennzeichnet durch das geläufige adoleszente Erscheinungsbild (jugendlicher Lebensstil, Kleider, Frisur). Die späte Adoleszenz

(ca. 17 bis 20) zeigt Übergangsphänomene zum Erwachsenenstatus (Berufsorientierung, erste Freundschaften mit Perspektiven auf Lebenspartnerschaft, erste Übernahme von ökonomischer Verantwortung)“ (S. 34).

An den beiden Befragungen der PIN-Studie haben Schüler und Schülerinnen der siebten Jahrgangsstufe teilgenommen, deren Alter zwischen 12 und 14 Jahren liegt. Somit handelt es sich bei unseren Untersuchungsteilnehmern um junge Menschen, welche sich am Anfang des Jugendalters, also in der frühen Adoleszenz befinden. Daher beschränken wir uns auf eine genauere Schilderung der Entwicklungsaufgaben, die vor allem in diesem Lebensabschnitt, der am Beginn des Jugendalters steht, anfallen.

### **Entwicklungsaufgaben in der frühen Adoleszenz**

Die Entwicklungsaufgaben, die Robert Havighurst 1948 erstmalig formulierte, sind als Herausforderungen oder Lernaufgaben zu verstehen, die die gesamte Lebensspanne umfassen. Welche Entwicklungsaufgaben zu einem bestimmten Zeitpunkt anstehen, ergibt sich aus der körperlichen Reifung eines Menschen, den Erwartungen, die die Gesellschaft für Menschen dieses Alters bereit hält, sowie mit beiden verbunden auch aus den Zielen, die ein Mensch sich selbst für den nächsten Lebensabschnitt steckt. Im Jugendalter werden die Entwicklungsaufgaben daher ganz wesentlich von der Pubertät als physischer Reifung und den gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf die Entwicklung Jugendlicher bestimmt. Während die physische Reifung kulturunabhängig abläuft, hängen gesellschaftliche Erwartungen oft mit altersgebundenen Normen zusammen, die dem historischen Wandel unterliegen. Gleichwohl ist es das Individuum, das sich zwischen diesen Polen bewegt und seine eigenen Ziele formuliert, die die persönliche Gestaltung des eigenen Lebensweges in die Zukunft hinein prägen (Oerter & Dreher, 2008, S. 279). Havighurst (1952) definierte die Entwicklungsaufgaben wie folgt:

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society and difficulty with later tasks.“ (S. 2).

Moderne Aspekte der havighurstschen Ideen zeigen sich in der Auffassung, dass „die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbunden ist mit Prozessen lebenslangen Lernens und auf der Interaktion eines aktiv Lernenden mit einer aktiven Umwelt“ (Dreher & Dreher, 1985, S. 57) beruht. Als klassische Entwicklungsaufgaben für die 12- bis 18-Jährigen finden sich bei Havighurst (1952) die folgenden zehn Herausforderungen:

1. „Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter,
2. Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle,
3. seinen eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen,
4. Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen,
5. Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit,
6. Berufswahl und Berufsausbildung,
7. Vorbereitung auf Heirat und Familie,
8. Erwerb von Begriffen und intellektuellen Fähigkeiten zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte,
9. Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Verhaltens,
10. Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens“ (S. 33f).

Auch wenn diese Entwicklungsaufgaben zum großen Teil so oder so ähnlich immer noch für die Jugendlichen in unserer Gesellschaft Gültigkeit haben, so deuten doch manche Formulierungen auch den zeitgeschichtlichen Aspekt an. Dreher und Dreher (1985) formulierten daher weitere Entwicklungsaufgaben für Jugendliche am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts, die um die ersten Erfahrungen mit romantischen Beziehungen, mit Sexualität und um den Entwurf einer eigenen Identität kreisen.

## **Identität**

Von Havighurst nicht erwähnt, aber nach Erikson (1964) als übergeordnet zu betrachten „ist die Erarbeitung der Identität (...). Diese Aufgabe beinhaltet, ein bewusstes Verhältnis zu sich und der Umwelt zu gewinnen mit dem Resultat, sich in der vorgegeben (sic) Kultur zu verorten“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 28-29). Bei der Identitätsbildung Jugendlicher spielen soziale Beziehungen sowie Zielsetzungen und Pläne für die Zukunft eine zentrale Rolle. Da Identität sich nur auf der Basis der anderen Entwicklungsaufgaben entwickeln lässt, ist die Identitätsentwicklung zwar von der Bedeutung her den anderen übergeordnet, aber ohne die „Lösung“ der anderen Entwicklungsaufgaben ist auch die Identitätsentwicklung nicht denkbar. Der Austausch mit anderen Jugendlichen spielt eine entscheidende Rolle bei der Erarbeitung der Identität, die wiederum eine Voraussetzung für die Bewältigung der folgenden Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf darstellt.

## **Pubertät**

In der Alltagssprache wird mit dem Begriff der Pubertät das gesamte Jugendalter bezeichnet, im entwicklungspsychologischen Sinne wird dieser Terminus ausschließlich für die biologischen Veränderungsprozesse (inklusive ihrer sozialen

und psychologischen Verarbeitung) verwendet. Die biologischen Ereignisse konfrontieren Jugendliche mit einer Reihe von Entwicklungen, die bewältigt werden müssen. Oerter und Montada (2008) führen die folgenden Veränderungen während der Pubertät an:

„die Beschleunigung des Skelettwachstums, der Verlangsamung und Stillstand folgen, Anwachsen und Neuverteilung des Fett- und Muskelgewebes, Entwicklung des Kreislauf- und Atemsystems, Reifung der sekundären Geschlechtsmerkmale und der Reproduktionsorgane, Veränderungen im hormonellen und endokrinen System, die die pubertären Wachstumsereignisse regulieren und koordinieren“ (S. 289).

Diese körperlichen Veränderungen laufen für weibliche und männliche Jugendliche zu unterschiedlichen Zeitpunkten ab, denn bei den Mädchen treten die Entwicklungen meist circa zwei Jahre früher ein. Auch wird das Höhenwachstum meist zwei Jahre früher bei ihnen eingestellt. Ihre Muskelmasse, zunächst ähnlich groß wie die von Jungen, fällt im Lauf der Pubertät hinter der ihrer männlichen Altersgenossen zurück, während sie bei den Jungen unter dem Einfluss von Testosteronausschüttungen anwächst. Bei Mädchen wird die erste Menstruation und die damit verbundene Eireifung als Menarche bezeichnet, der erste Samenerguss von Jungen als Ejakularche. Diesen Ereignissen vorgelagert ist die Entwicklung der Geschlechtsorgane. Kommt es bei Mädchen im Alter von 11 bis 14 Jahren zu einem leichten Tieferwerden der Stimme, so erleben Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren ihren Stimmbruch und später einen markanten Stimmwechsel. Mädchen und Jungen wachsen gleichermaßen Schamhaare und folgend Achselhaare. Bei männlichen Jugendlichen kommt es ab dem Alter von 16 Jahren zum Bartwuchs (Oerter & Montada, 2008, S. 290-292).

Mit dem Längenwachstum, der Ausbildung von Muskeln, „weiblichen Rundungen“ und Brüsten im frühen Jugendalter entstehen wichtige Merkmale der körperlichen Identität, die von den jungen Jugendlichen psychologisch verarbeitet werden müssen und immer in Wechselwirkung mit der Ausbildung der Geschlechtsrolle und der Sexualität sowie den Veränderungen in den Sozialbeziehungen gesehen werden müssen (Fend, 1994).

## **Geschlechtsrolle**

Die körperlichen Veränderungen in der Pubertät setzen die Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle im Selbstverständnis der Jugendlichen auf die Tagesordnung. Die deutlich sichtbaren Veränderungen des Körpers indizieren sowohl bei Gleichaltrigen als auch bei Erwachsenen veränderte Verhaltensweisen gegenüber den Pubertierenden. Für die Jugendlichen damit einhergehend sind die Änderungen des Verhaltens gegenüber dem anderen Geschlecht. Die Wertigkeit der Peerbeziehungen bzw. die Aufnahme einer Beziehung mit einem gegengeschlechtlichen romantischen Partner oder einer Partnerin gewinnt an Bedeutung, zunächst in der Phantasie, später im realen Leben. Aber auch die Auseinanderset-

zung mit Homosexualität ist ein Aspekt, mit dem sich manche Jugendliche in diesem Lebensabschnitt zuerst befassen.

Deutlich wird aus diesen Beschreibungen, dass Teenager im frühen Jugendalter neben der Schule noch eine ganze Reihe von Anforderungen zu bewältigen haben, die vor allem um ihre individuell ganz unterschiedlich fortgeschrittene körperliche Entwicklung, ihre Geschlechtsrolle und ihr Selbstkonzept oder ihre Identität kreisen. Die körperlichen und seelischen Umbauprozesse in den einzelnen Jugendlichen spielen sich im stetigen Kontakt mit ihren Altersgleichen ab, die diese Veränderungen kommentieren und begleiten. Peers sind auch insofern für die Jugendlichen wichtig, weil sie sich mit ihnen vergleichen können und geeignete von ihnen als Modellpersonen für ihr eigenes Verhalten wählen können.

Lange ist die besondere Bedeutung von Jugendlichen für die gegenseitige Unterstützung nicht anerkannt worden, da kein großer Erfahrungsvorsprung vorhanden ist. Bereits ein minimaler Entwicklungsvorsprung wird bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen zum Vorbild genommen. Er ist groß genug, um die nächste Steigerung in der persönlichen Kompetenz zu beschreiben und doch klein genug, um nicht zu überfordern (Oerter & Dreher, 2008, S. 321). Peers spielen insofern eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

### **2.2.2 Peerbeziehungen im Jugendalter**

„Neue und reifere“ Peerbeziehungen aufzubauen, stellt eine eigene Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz dar. Zugleich bilden die Beziehungen zu den Gleichaltrigen, wie eben angedeutet, auch die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der meisten anderen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Doch was genau ist mit diesen Peerbeziehungen gemeint? Hier werden zunächst die Peerbeziehungen und ihre Funktionen bei der Entwicklung im Jugendalter dargestellt.

Der Terminus „Peer“ entstammt dem Englischen, er steht ursprünglich für ein Mitglied des englischen Oberhauses und impliziert somit Gleichrangigkeit im sozialen Status, welche aber nicht zwangsläufig aus derselben Altersstufe resultiert. Laut von Salisch (2000a) wird Gleichheit oder Ebenbürtigkeit durch folgende Umstände gefördert, die zugleich die verschiedenen und sich zum Teil überlappenden Facetten des Peerbegriffs ausleuchten: Peers sind einander gleich oder ähnlich in Hinblick auf ihre Stellung gegenüber Institutionen wie der Schule und ihrem Personal, in Hinblick auf den Stand ihrer kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung, in Hinblick auf ihre Entwicklungsaufgaben und (normativen) Lebensereignisse, in Hinblick auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Jugendkultur sowie in Hinblick auf die Anerkennung der Ebenbürtigkeit (von Salisch, 2000a, S. 347). Somit beinhaltet der Begriff „Peers“ nicht alle Heranwachsenden gleichen Alters, sondern unter Berücksichtigung der sozialen Unterschiede nur diejenigen, deren Ebenbürtigkeit anerkannt wird, auch wenn sie an Jahren etwas älter oder jünger sind. Laut Hartup und Stevens (1997) befinden sich Peers auf

derselben Entwicklungsstufe und können sich gegenseitig besondere Entwicklungsimpulse geben.

Interaktionen und Kommunikationen unter Gleichaltrigen laufen laut Youniss (1982) für alle Peers auf symmetrisch-reziproker Ebene ab. Youniss beschreibt symmetrische Reziprozität wie folgt: „Zwei Personen können gleichartige Handlungen zu einer Interaktion beitragen. Hier ist die Kontrolle bilateral oder wechselseitig. Wenn der eine anbietet, Süßigkeiten zu teilen, steht dem anderen das Angebot frei, ein Spielzeug zu teilen“ (S. 79). Diese Interaktionen sind im Gegensatz zu denen mit Erwachsenen durch Freiwilligkeit und Gleichrangigkeit geprägt und ermöglichen u. a. Aushandlungsprozesse „auf Augenhöhe“, die wiederum die Ko-Konstruktion von Wissen erleichtern. In der Schule haben alle Jugendlichen die Möglichkeit, sich gegenseitig Hilfe zu geben und zu nehmen, auch wenn diese unterstützenden Leistungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Auch wenn es in der Schule immer wieder zu Dominanzbestrebungen einzelner Heranwachsender kommt, so sind die Beziehungen unter den Peers doch prinzipiell als symmetrisch-reziprok anzusehen, während die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu den Erwachsenen durch komplementäre Reziprozität gekennzeichnet sind. Peerbeziehungen sind Beziehungen mit einem einzigartigen Entwicklungspotential, denn Gleichaltrige können einander andere und nicht von Erwachsenen zu ersetzende Anstöße für ihre Entwicklung geben (Krappmann, 1994; von Salisch, 2000a).

In den meisten Forschungen wird ganz undifferenziert von der Gruppe der Gleichaltrigen oder der Peergroup gesprochen. „Definitionen der Peergroup führen neben der Gleichaltrigkeit der Mitglieder meist die Freiwilligkeit und Informalität des Zusammenschlusses und die Unabhängigkeit von Erwachsenen an“, so Hans Oswald (2008, S. 321). Krappmann und Oswald (1995) weisen daraufhin, dass „diese Gruppen gelegentlich ‚spontan‘ genannt werden: damit ist gemeint, dass sie sich frei bilden und dass keine formalisierten Zugangsregeln bestehen“ (S. 43). Oswald (2009) betont ausdrücklich, dass Peergroup nicht als Gruppe im sozialpsychologischen Sinne verstanden werden darf, da dieser Struktur „eine klare Außengrenze und Wir-Gefühl, rollenmäßige Binnendifferenzierung einschließlich gemeinsamer Normen und Werte“ (S. 5) fehlen. Er tendiert eher zu dem Begriff „Geflecht“, den er allerdings nicht eindeutig definiert, sondern nur beschreibt: „Die Zugehörigkeit zu Geflechten ist zwar recht klar, aber die Grenzen sind weniger eindeutig und intern gibt es weniger Binnendifferenzierung, auch weniger Hierarchisierung“ (S. 5) als es bei einer Gruppe der Fall ist.

Oerter und Dreher (2008) beschreiben die typischen Funktionen jugendlicher Peergroups. Wir sprechen neutraler von Peerbeziehungen. Danach unterstützen gleichaltrige Gleichrangige die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben und die Identitätsfindung, indem sie konkret diese vier folgenden Bereiche der sozialen Unterstützung abdecken:

**Orientierung und Stabilisierung:** Werden gleichaltrige Jugendliche als sympathisch wahrgenommen, können sie als Maßstab der Orientierung in ihrem Kleidungsstil oder Freizeitverhalten dienen. Ist der persönliche Stil eines Einzel-

nen noch nicht entwickelt oder gefestigt, entsteht hier ein Gefühl von Geborgenheit und Vertrauen, von Statusgewinn, Schutz und Anerkennung durch eine Gruppe.

**Unterstützung bei der Bewältigung von Belastungen und Problemen:** Eltern eignen sich bei den Problemen, die Jugendliche belasten, nicht immer als Ansprechpartner. Da die Ablösung vom Elternhaus sogar eine eigene Entwicklungsaufgabe des Jugendalters darstellt, sind Gespräche unter Peers – auch über die Unterschiedlichkeit der Elternhäuser – für die individuelle Entwicklung sehr wichtig. Bei Jugendlichen finden Jugendliche zudem Ratschläge, Informationen und Hilfe bei Problemen. Die Mehrheit einer Gruppe besitzt einen normierenden Charakter, den Jugendliche zur Rate ziehen können, um sich gegenüber Eltern und anderen Erwachsenen zu behaupten.

**Sozialer Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten:** Experimentelles Verhalten, das dazu dient, sich selbst zu erfahren, können Jugendliche vor allem in den weniger eingefahrenen Peerkontexten zeigen. Hier werden auch Themen in Gespräche eingebracht, die Erwachsene möglicherweise ablehnen oder peinlich finden, wie etwa Sexualität.

**Identitätsfindung:** Peergroups dienen im Wesentlichen der Darstellung und Bestätigung der eigenen Persönlichkeit (Oerter & Montada, 2002).

Im Beziehungsgefüge der Gruppe, die aus einem verwobenen Netz von Dyaden besteht (Selman, 1984), sind andere soziale Kompetenzen gefordert und werden anders gelagerte psychische Bedürfnisse der Jugendlichen, vor allem nach Geselligkeit, Akzeptanz, Selbstwertstützung befriedigt als in engen Freundschaften (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, S. 92f). Insofern erscheint es sinnvoll, die Peerbeziehungen in lose Peerbeziehungen und in einfache sowie enge Freundschaften zu unterteilen, auch wenn die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Formen zum Teil sicher fließend sind. Die genauen Definitionen der einzelnen Freundschaftsformen finden sich in den Abschnitten 2.2.3 und 2.2.4.

### 2.2.3 Lose Peerbeziehungen

Hier soll zunächst auf die Kumpelbeziehungen eingegangen werden. Lose Peerbeziehungen haben im Gegensatz zu Freundschaften keinen Nachhaltigkeitsanspruch und können leicht gekündigt werden. Bekanntschaften (von den Jugendlichen auch als Kumpel benannt) sind von der Reziprozität der Wahl unabhängige, vergleichsweise lose Beziehungen, in der sich die nicht notwendig ähnelnden Beteiligten vor allem instrumentell unterstützen, das heißt in Form von nicht immer beidseitig ausgetauschten Informationen. Da die Reziprozität nicht zwingend ist, sind die emotionale Intensität, das Vertrauen, der Grad an Intimität sowie die Multiplexität nicht stark ausgeprägt. Damit geht eine geringere Verpflichtung der Beteiligten einher, diese Form der Beziehung aufrecht zu erhalten und auf eine Ausgewogenheit im Geben und Nehmen zu bestehen. Lose Peerbeziehungen „repräsentieren einen Beziehungstyp eigener Dignität, der sich ebenfalls entwickelt, und zwar hin zu den kollegialen, genossenschaftlichen oder interessenorientierten Beziehungen Erwachsener. Sie repräsentieren ein eigenes Muster dauerhafter

Kooperation von Menschen, das keineswegs als defiziente Freundschaft anzusehen ist, sondern als eigenständige Beziehungsform mit Regeln und Moral“ (Krappmann, 1998, S. 367). Daher untersuchen wir in der PIN-Studie auch diese losen Beziehungen unter Gleichaltrigen, die zudem ein Reservoir für die Entwicklung von Freundschaften und anderen engeren Beziehungen darstellen können (siehe Kap. 2.4).

### **Geschlechtsunterschiede bei losen Peerbeziehungen**

Als geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der Beziehungen zu Gleichaltrigen lassen sich – pointiert gesagt – die folgenden anführen: Mädchen bevorzugen Freundschaften, während Jungen sich lieber in Gruppen bewegen (Petillon, 1993). Oder noch einfacher: Weibliche Heranwachsende präferieren intensive Beziehungen, während männliche Herauswachsende extensive Beziehungen bevorzugen. Jungen möchten in Peergruppen stärker Hierarchien aushandeln. Wettkämpfe, vor allem durch sportliche Aktivitäten oder Spiele, schätzen Jungen sehr. Die Beziehungen untereinander sind eher kameradschaftlich und weniger eng als bei Mädchen. Diese spielen eher auf kooperative Weise miteinander und strukturieren auch ihre Gruppen weniger hierarchisch (Enders-Drägässer & Fuchs, 1993). Kein Wunder dann, dass männliche Jugendliche den Aufbau von Peerbeziehungen (zu denen auch die losen Beziehungen gehören) an erste Stelle setzen, wenn sie nach der Bedeutsamkeit der einzelnen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter gefragt wurden, während dieser Punkt für ihre weiblichen Altersgenossen erst an zweiter Stelle steht (Oerter & Montada, 2008).

### **Funktionen von losen Peerbeziehungen (unter Jugendlichen)**

Granovetter (1973) beschreibt die Funktionen von losen Beziehungen unter Erwachsenen, welche sich auf Jugendliche übertragen lassen. Demzufolge besitzt jede Person neben ihren engen Beziehungen eine Sammlung loser Bekanntschaften, unter denen sich nur wenige gegenseitig kennen, wobei jeder von diesen eine eigene Sammlung von engen Beziehungen hat. Die schwachen Beziehungen zwischen der Zielperson und ihren Bekannten bilden eine Brücke zwischen zwei dichten Sammlungen von engen Freunden. Menschen mit wenigen schwachen Beziehungen erhalten keine Informationen aus weit entfernten Teilen eines sozialen Systems und ihre Informationen sind auf die Informationen und Meinungen von engen Freundinnen und Freunden beschränkt. Schwache Beziehungen zu ihrem Kumpels sind insofern auch für die Integration von Jugendlichen unter ihren Peers bedeutsam.

Darüber hinaus bieten schwache Beziehungen den Jugendlichen die Möglichkeit, kommunikative Kompetenzen im Umgang mit weniger vertrauten Personen auszubilden. Zudem werden die sozialen Kompetenzen durch das Üben von Kommunikation mit anderen gefördert, so kann z. B. das Geben und Nehmen von Unterstützung selten ohne Kommunikation ablaufen (Granovetter, 1973). Auch die Fähigkeit, soziale Probleme konstruktiv zu lösen, bedarf kommunikativer Kompetenzen. Die Förderung der kommunikativen Kompetenzen geht mit einer

Steigerung kognitiver Fähigkeiten einher (Baltzell, 1958; Halberstamm, 1972). Außerdem ermöglichen lose Beziehungen unter Jugendlichen durch unverbindliche, häufig zufällige Kontakte das Entdecken von neuen Interessen, eröffnen aber auch den Zugang zu neuen Beziehungspartnern/innen. Im Jugendalter stellt das Gewinnen von Beziehungen zum anderen Geschlecht eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar. Lose Beziehungen gestatten Zugänge zu potentiellen Freunden und romantischen Partnerinnen und Partnern. Diese lernt man beispielsweise auf Partys oder anderen gemeinsamen Unternehmungen kennen. Es kann auch mal der Bruder oder die Schwester eines Kumpels sein. Auch wenn die Kontakte zum Kumpel nicht von Dauer oder wenig tief sind, so spielen sie durch ihre Brückenfunktion eine wichtige Rolle (Granovetter, 1973). Durch den Umgang mit anderen eröffnen sich laut Furman et al. (1979) Möglichkeiten des Erlernens sozialer Kompetenzen.

Unter den Peerbeziehungen lassen sich unterschiedliche Formen von losen und engen Beziehungen zu zweit, zu dritt oder in größeren Gruppen subsumieren. Die Übergänge zwischen den einzelnen Beziehungsformen sind zum Teil fließend und fluktuieren auch gelegentlich. Wer heute mein Kumpel ist, kann morgen meine Freundin werden und umgekehrt (Oswald, 2009). Gleichwohl stellen Freundschaften eine von den losen Bekanntschaften abgegrenzte Form der Peerbeziehungen dar.

## 2.2.4 Jugendfreundschaften

### Was sind Freundschaften?

Ungeachtet der Tatsache, dass sich Philosophen und Schriftsteller schon seit der Antike mit der Bedeutung und Definition von Freundschaft auseinandersetzen (Wagner & Alisch, 2006), hat sich diese „informelle Sozialbeziehung“ (Auhagen, 1993, S. 217) erst seit dem 20. Jahrhundert zu einem zunehmenden Forschungsinteresse entwickelt. Aufgrund zahlreicher Studien und verschiedener Definitionen besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass sowohl die Freundeswahl als auch die Aufrechterhaltung von Freundschaften auf Freiwilligkeit und Gegenseitigkeit beruhen, Freunde sich mögen und die Beziehung überwiegend positiv erlebt wird (Auhagen, 1993; Krappmann, 1993). Auhagen sieht Freundschaften zudem als dyadische Beziehungen, wobei Freundesgruppen aus mehreren Dyaden entstehen können (Auhagen, 1993). Bukowski und Mitarbeiter (1996) definieren Freundschaften im Kindes- und Jugendalter als

„... specific attachments carrying expectations that ‘best friends’ spend more time with one another than ‘ordinary friends’ or acquaintances, that cost-benefit balances in one’s social exchanges with a friend are favourable; and, among older children and adolescents, that friends are loyal, trusting, and intimate with one another” (S. 1).

Wie in obigem Zitat angedeutet, können sich Freundschaften auch im Grad ihrer Intimität unterscheiden. Während eine lose Bekanntschaft oder Kumpelbeziehung

sich weder zwingend auf Gegenseitigkeit begründen, noch eine größere Verpflichtung oder Intimität mit sich bringen, sind diese Kriterien für eine Freundschaft erfüllt. Valtin und Fatke definieren gute und beste Freunde als „diejenigen, mit denen man – unabhängig von der Regelmäßigkeit oder Häufigkeit des Zusammentreffens – intime Gedanken oder Gefühle austauscht und durch eine ganz besondere emotionale Qualität verbunden“ ist (Valtin & Fatke, 1997, S. 30). Intimität in Freundschaften ist nach Youniss und Smollar (1985) unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass Freunde offen miteinander reden, sich Zweifel und Ängste mitteilen und ihre wahren Gefühle preisgeben, die sie im Kreise ihrer Peers vielleicht nicht offenbart hätten.

### **Psychologische Intimität als Teil des Freundschaftskonzepts von Jugendlichen**

Fragt man Menschen in verschiedenen Altersstufen, was sie unter Freundschaften verstehen, so wird man vermutlich sehr unterschiedliche Antworten erhalten. Es wird davon ausgegangen, dass das Freundschaftsverständnis einer Entwicklung unterliegt, die unterschiedlich schnell verlaufen kann (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996). Das von Selman entwickelte Modell des sozialen Verstehens basiert unter anderem auf Piagets strukturalistischer Theorie der kognitiven Entwicklung, eigenen Studien mit Kindern sowie den Theorien und Untersuchungen von G. H. Mead. Aus diesen leitete er ab, dass die Koordination oder Übernahme sozialer Perspektiven zentral für die Entwicklung des Freundschaftsverständnisses ist (Wagner, 1991). Das Denken entwickelt sich nach Selman (1984) in einer hierarchisch untergliederten Sequenz sozial-kognitiver Stufen, die immer in der gleichen Reihenfolge ablaufen und keine Regression zulassen.

Im Alter von etwa drei bis sieben Jahren, auf Stufe null, sehen Kinder Freundschaften „als momentane physische Interaktion“ an. Körperliche Attribute stehen bei der Freundeswahl im Vordergrund. Freunde sind Spielkameraden, die günstigerweise in der Nähe wohnen. Auf der ersten Stufe, im Alter von etwa vier bis neun Jahren, werden Freundschaften „als einseitige Hilfestellung“ angesehen. Gedanken, Motive und Gefühle werden als innere Prozesse begriffen, die die beobachtbaren Handlungen von Personen steuern oder beeinflussen. Freunde werden nach Eigenschaften ausgesucht, die vom Kind bewundert und gewünscht werden und entstehen, wenn beide Vorlieben und Abneigungen des anderen beachten. Zwischen sechs und zwölf Jahren und ab der zweiten Stufe werden enge Freundschaften „als Schönwetter-Kooperation“ betrachtet. Kinder sehen nun ein, dass Freunde auch unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben können, diese aber koordiniert werden müssen. Das Kind ist bei seinen Handlungen aber noch immer am eigenen Vorteil orientiert. Erst ab etwa neun Jahren, auf Stufe drei, werden enge Freundschaften zunehmend als „intimer gegenseitiger Austausch“ und als stabiles System angesehen. Das Kind versteht, dass Freundschaften sich über gemeinsame Erfahrungen entwickeln und durch den Austausch von intimen Informationen Nähe entsteht. Da beide Parteien an der Aufrechterhaltung der Freundschaft interessiert sind, können sich Dritte nicht mehr so leicht einmi-

schen und Konflikte werden nicht mehr nur negativ gesehen, sofern sie sich lösen lassen. Auf der vierten und letzten Stufe, von ungefähr zwölf bis fünfzehn Jahren an, weiß der Jugendliche um die vielseitigen psychischen Bedürfnisse von Menschen und dass diese durch unterschiedliche Beziehungsformen befriedigt werden können. Freundschaften werden jetzt im Sinne von „Autonomie und Interdependenz“ wieder offener gesehen, da sie sich idealerweise in einem Prozess befinden und sich sowohl verändern als auch entwickeln können. Freunde werden nach komplexeren Eigenschaften beurteilt und dürfen Schwächen haben, solange sie mit der Persönlichkeit des anderen vereinbar sind. Wünsche nach Unterstützung oder Autonomie werden anerkannt (Selman, 1984, S. 153-161). Selmans Ergebnisse bestätigten sich auch in deutschen Untersuchungen mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern (Valtin, 2006; Keller, 1996). Nicht alle Erwachsenen erreichen jedoch die dritte oder vierte Stufe des Freundschaftskonzeptes (Wagner & Alisch, 2006).

### **Geschlechtsunterschiede bei Freundschaften**

In vielen Arbeiten hat sich gezeigt, dass Heranwachsende bis ins Jugendalter Freunde ihres eigenen Geschlechts bevorzugen. Gleichgeschlechtliche Freundschaften machen demnach zwischen 62 und 81 Prozent aller Freundschaften aus (Schmidt-Denter, 2005). Geschlechtsunterschiede wurden in den Interaktionen innerhalb der gleichgeschlechtlichen Dyaden festgestellt. Befreundete Mädchen im Jugendalter zeigten in Diskussionen positivere Gefühle, gingen mehr aufeinander ein, öffneten sich stärker, äußerten weniger Kritik und hatten weniger Konflikte als befreundete Jungen (Brendgen, Markiewicz, Doyle & Bukowski, 2001). Dies bedeutet jedoch nicht, dass in Mädchenfreundschaften generell weniger Konflikte auftreten (Wagner & Alisch, 2006). Mädchen empfinden darüber hinaus mehr Unterstützung in ihren Freundschaften, was vermutlich durch den größeren Austausch von Ängsten und Sorgen bedingt ist (Furman & Buhrmester, 1985; Berndt, 1996; Youniss und Smollar, 1985). In ihren engen Freundschaften sind weibliche Jugendliche eher geneigt, sich selbst zu enthüllen und intime Diskussionen zu suchen, aber auch Rat und Hilfe zu geben und zu nehmen (Youniss & Smollar, 1985). Ob eine andere Art von Intimität in Jungenfreundschaften durch gemeinsame Aktivitäten entsteht, ist eine offene Frage. Bezüglich der Zeit, die Jungen und Mädchen in Freundschaften miteinander verbrachten, finden sich keine Geschlechterunterschiede (Wagner & Alisch, 2006).

### **Die Bedeutung von Jugendfreundschaften für die Entwicklung**

Sullivan und Piaget nahmen an, dass Peerbeziehungen eine große und positive Macht auf die Entwicklung ausüben und Kinder durch ihre Peers und insbesondere Freunde lernen, zwischenmenschliche Sensibilität zu entwickeln, mit Intimität umzugehen und gegenseitiges Verstehen zu erreichen (Youniss, 1980). Nach Sullivan gehört der Aufbau einer engen Freundschaft, die er als „Busenfreundschaft“ bezeichnet, zudem zu den zentralen Errungenschaften des frühen Jugendalters (Sullivan, 1983).

Freundschaften unter Kindern sind eine besondere Form der Peerbeziehungen, da sie zum Teil Funktionen erfüllen können, die die größere Peergroup nicht zu leisten vermag. Während in der Peergroup die Integration in eine Gruppe gelernt werden kann, stellen Freundschaften Beziehungen dar, in denen enger und intimer kommuniziert wird (Kolip, 1993). Freundschaften bieten zudem einen Rahmen für produktive Aushandlungen, welche die soziale, kognitive und moralische Entwicklung unterstützen (Krappmann, 1993). Die Möglichkeit zum sozialen Vergleich und die Rückmeldung von Freunden können zudem zu einer besseren Selbsteinschätzung und einem höheren Selbstwertgefühl beitragen (Wehner, 2006). Piaget zufolge bieten Freundschaften zudem die Grundlage für das Ausbilden einer reifen Moral. Ob Kinder aufgrund freundschaftlicher Aushandlungen sozial und kognitiv weiter entwickelt sind oder ob Kinder, die bereits weit entwickelt sind es leichter haben, Freundschaften zu schließen, bleibt jedoch unklar (Uhlendorff, 2006).

Im Verlauf des Jugendalters werden gleichaltrige Freunde für Jugendliche eine zunehmend wichtige Quelle sozialer Unterstützung. Dies ist vermutlich besonders dann der Fall, wenn andere Quellen sozialer Unterstützung, wie z. B. die Eltern, nicht verfügbar sind (Kolip, 1993). Da Jugendliche sich zunehmend weniger mit den Eltern identifizieren, sich vom Elternhaus lösen und verstärkt Anschluss außerhalb der Familie suchen (Fend, 1998), tritt die elterliche Unterstützung allmählich in den Hintergrund. In einer Studie von Furman und Buhrmester (1992) zeigte sich, dass Freunde in der vierten Klasse im Vergleich zu den Eltern noch eine untergeordnete Rolle bei der sozialen Unterstützung spielten. In der siebten und zehnten Klasse übertrafen Freunde als Quelle sozialer Unterstützung jedoch die Eltern, insbesondere den Vater. Bezogen auf Freundschaften ließen sich in Studien besonders im Zusammenhang mit der Schule Unterstützungswirkungen feststellen: Freundschaften konnten zu einer positiveren Einstellung zur Schule, zu einer besseren Leistung (Ladd, 1990) und zu mehr schulischem Engagement beitragen, sofern die Freunde selber engagiert und die Beziehung zu ihnen eng war (Berndt & Keefe, 1995). Auch im Zuge der körperlichen Veränderungen des Jugendalters, die oftmals zu Verunsicherungen führen, können Freundschaften unterstützend wirken.

„Besonders in der Präadoleszenz wird deutlich, daß zufriedenstellende Freundschaften das in diesem Alter oft niedrige Selbstwertgefühl steigern und den Jugendlichen Vertrauen ins eigene Aussehen geben können“ (von Salisch, 2000a, S. 385).

Den wichtigsten Beleg für die Bedeutung von engen und dauerhaften Freundschaften bietet eine Längsschnittstudie, die Jugendliche von der fünften Klasse an zwölf Jahre lang begleitete. Teenager die im frühen Jugendalter mindestens eine stabile reziproke Freundschaft pflegten, zeigten zwölf Jahre später als junge Erwachsene einen größeren Zuwachs in ihrem Selbstkonzept und weniger depressive Symptome als die Vergleichsgruppe ohne diese engen Freundschaften. Dieser Befund hatte auch dann Bestand, wenn die Integration der Jugendlichen in die

Peergruppe statistisch kontrolliert worden war (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998).

Nachdem sich in vielen Studien positive Wirkungen von Freundschaften gezeigt haben, bleibt anzumerken, dass Freundschaften auch negative Aspekte haben können. Freundschaften zu Schülern, die in der Schule häufig störten, trugen z. B. dazu bei, dass Schüler selbst von vermehrt störendem Verhalten berichteten (Berndt & Keefe, 1995). Es hat sich überdies gezeigt, dass ein hohes Maß an gemeinsam verbrachter Zeit und Unterstützung durch Freunde im Jugendalter zu stärkerem Risikoverhalten wie Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum sowie zu delinquentem Verhalten beitragen konnten (Wehner, 2006). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Merkmale des Freundes und die Qualität der Freundschaft entscheidend dazu beitragen, ob eine Freundschaft positiv wirkt (Hartup, 1997).

Insgesamt wird deutlich, dass Freunde sich gegenseitig auf vielfältige Weise unterstützen können und allein die Tatsache, Freunde zu haben, sich vermutlich bereits positiv auswirkt. „Unterstützung und Stärkung der Identität stützen sich gerade darauf, dass man einen anderen Menschen für sich gewonnen hat, der frei ist, sich auch abzuwenden“ (Krappmann, 1993, S. 49). Besonders die emotionale Unterstützung durch Freunde scheint ab dem Jugendalter von Bedeutung zu sein, da die immensen physischen und kognitiven Veränderungen in diesem Lebensabschnitt Jugendliche verunsichern und sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl auswirken können. Gleichzeitig wächst das Bedürfnis nach größerer Intimität in Freundschaften, die es dem Jugendlichen ermöglicht, sich einem Freund anzuvertrauen. Neben Freundschaften bleibt die größere Peergroup, die auch weniger enge Kumpelbeziehungen und lose Bekanntschaften umfasst, auch im Jugendalter von großer Bedeutung. Peerbeziehungen scheinen „der Sozialentwicklung der Heranwachsenden eigenständige Impulse zu verleihen“ (Krappmann, 1993, S. 48). Diese Bereicherung würde verloren gehen, wenn Peerbeziehungen neben Freundschaften nicht bestehen blieben (Krappmann, 1993).

### **2.2.5 Soziale Unterstützung durch Netzwerke**

Freundinnen und Freunde sind ein wichtiger Bestandteil des größeren sozialen Netzwerks eines Kindes, zu dem auch Peers, die Familie, Nachbarn und Verwandte zählen. Soziale Netzwerke lassen sich als „das Gesamt an sozialen Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen, Rollen oder Organisationen“ (Röhrle, 1994, S. 1) bezeichnen. Das soziale Netzwerk eines Menschen erweitert sich von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter in der Regel stetig, auch wenn die Netzwerkgröße im höheren Alter wieder abnehmen kann. Soziale Netzwerke sind von großer Bedeutung für die kognitive und affektive Entwicklung und können zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben entscheidend beitragen. Eine der grundlegenden Funktionen sozialer Netzwerke ist es, soziale Unterstützung bereit zu stellen (Röhrle, 1994). In Studien hat sich gezeigt, dass soziale Unterstützung die Belastung durch Stresssituationen oder dauerhaft belastende Ereignisse abmildern und so negative Auswirkungen auf die psychische Ge-

sundheit verringern kann (Thoits, 1986; Cohen & Willis, 1985). Im Zusammenhang mit Gesundheit definiert auch Badura soziale Unterstützung als

„Fremdhilfen, die dem einzelnen durch Beziehungen und Kontakte mit seiner sozialen Umwelt zugänglich sind und die dazu beitragen, daß die Gesundheit erhalten bzw. Krankheit vermieden, psychische oder somatische Belastungen ohne Schaden für die Gesundheit überstanden und die Folgen von Krankheit bewältigt werden“ (S. 157).

In der Forschung über die Wirkung sozialer Unterstützung gibt es zwei unterschiedliche Hypothesen, in denen zwischen einem direkten Effekt und einem Puffereffekt unterschieden wird. Der *direkte Effekt* besagt, dass soziale Unterstützung immer positiv wirkt, auch wenn kein Stressor vorhanden ist. Nach der *Pufferhypothese* kommen dagegen positive Effekte nur in Stresssituationen zum Tragen und können schädigende Auswirkungen dann abfedern (Cohen & Willis, 1985). Bisherige Studien mit Erwachsenen kamen im Hinblick auf die verschiedenen Effekte zu recht inkonsistenten Ergebnissen (Röhrle, 1994). Studien mit Kindern legen jedoch nahe, dass es einen direkten positiven Effekt sozialer Unterstützung gibt, ungeachtet der vorhandenen Stressoren (Compas, 1987).

### **Formen der sozialen Unterstützung**

Soziale Unterstützung wird in verschiedene Kategorien eingeteilt. Anerkannt ist eine Einteilung von Barrera (1986), der zwischen dem sozialen Netzwerk oder der sozialen Einbindung der subjektiv wahrgenommenen und der tatsächlich erhaltenen sozialen Unterstützung unterscheidet (Barrera, 1986). Die soziale Einbindung einer Person bezieht sich auf die Verbindungen, die beispielsweise ein Kind mit seiner Familie, seinen Freunden und einer größeren Gemeinschaft hat. Diese Kategorie beschreibt die Struktur des Netzwerks, nicht aber den Inhalt des Austausches zwischen den Netzwerkmitgliedern. Die wahrgenommene Unterstützung bezieht sich auf die Möglichkeit eines Individuums, Unterstützung zu bekommen und auf die Bewertung dieser. Sie ist somit stark von der Interpretation des Empfängers abhängig. Darüber hinaus wird angenommen, dass die wahrgenommene Unterstützung von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen, Bindungserfahrungen, Bewältigungskompetenzen, vorhandenen Stressoren sowie von bisherigen Erfahrungen des Hilfeempfangens und Hilfesuchens beeinflusst werden (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga & Liu, 1994). Erhaltene Unterstützung bezieht sich dagegen auf objektiv ausgeführte Unterstützungshandlungen. Sie zu ermitteln gestaltet sich als schwierig, da geschulte Beobachter eingesetzt werden müssten und nicht jede Handlung, die unterstützend gemeint ist, auch als solche empfunden wird. Erhaltene Unterstützung steht überdies häufig mit vorausgegangenem Stress in Zusammenhang, da Personen am wahrscheinlichsten Unterstützung erhalten, wenn sie belastet sind.

Aufgrund der Ergebnisse einiger Studien mit Kindern und Erwachsenen wird vermutet, dass die wahrgenommene Unterstützung bei der Vorhersage der Anpassung einen wichtigeren Beitrag leistet als die erhaltene Unterstützung oder die

bloße Netzwerkgröße (Cauce et al., 1994). Letztere hat sich als Kennzeichen der Unterstützungsleistung als wenig aussagekräftig erwiesen (Sarason, Sarason & Pierce, 1990). Zudem hat sich in Untersuchungen gezeigt, dass Messungen wahrgenommener und erhaltener Unterstützung nur wenig korrelierten (Barrera, 1986). Die wahrgenommene Unterstützung und die Strukturmerkmale des Netzwerkes sind Gegenstand der PIN-Studie.

Im Hinblick auf verschiedene Formen oder Funktionen sozialer Unterstützung gibt es keine einheitliche Terminologie. Weitgehend anerkannt ist jedoch eine Klassifikation von Cohen und Willis (1985) in vier Dimensionen.

1. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten umfasst soziale Unterstützung demnach emotionale Unterstützung. Das Selbstwertgefühl einer Person kann gesteigert werden, wenn sie erfährt, dass sie geschätzt und akzeptiert wird, ungeachtet ihrer persönlichen Schwächen. Diese Steigerung des Selbstwertgefühls wird als effektive Unterstützung der Gesundheit im Zusammenhang mit Stress betrachtet (Heller, Dusenbury & Swindle, 1986). Emotionale Unterstützung, die überdies Empathie, Liebe und Vertrauen umfasst, wird daher als besonders wichtige Form der Unterstützung angesehen und in den meisten Definitionen erwähnt (House, 1981). In Freundschaften wurde diese Art der Unterstützung zudem als Intimität bezeichnet (Berndt, 1989).
2. Eine weitere Form sozialer Unterstützung ist die informative Unterstützung und beinhaltet z. B. das Geben von Ratschlägen, welche dabei helfen können, problematische Ereignisse zu bestimmen, zu verstehen und mit ihnen zurechtzukommen (Cohen & Willis, 1985). Auch die Rückmeldung zur eigenen Person und Bestätigung lassen sich dazurechnen, da sie einer Person die Möglichkeit geben, sich selbst besser einschätzen zu können.
3. Eine dritte Dimension ist das Bedürfnis nach Geselligkeit. Indem Personen Zeit miteinander verbringen, kann das Kontaktbedürfnis befriedigt werden. Freizeitaktivitäten mit anderen Personen können darüber hinaus von Sorgen ablenken, zu einer positiveren Stimmung verhelfen und so vor Belastungen schützen (Cohen & Willis, 1985).
4. Die vierte Form der sozialen Unterstützung ist die instrumentelle Unterstützung, welche in Studien mit Kindern auch als prosoziales Verhalten bezeichnet wurde (Berndt & Perry, 1986). Diese Unterstützung umfasst die Bereitstellung von finanziellen und materiellen Hilfen sowie anderen realen Hilfeleistungen.

Damit soziale Unterstützung positiv wirken kann, müssen jedoch bestimmte Kriterien erfüllt sein. Die Hilfe muss nämlich inhaltlich auf die Art des Problems abgestimmt sein, denn nicht jede positive Handlung ist für die Problemlösung gleich gut geeignet. Ferner muss sie der Situation angemessen sein und ist abhängig von persönlichen Bedürfnissen (Wehner, 2006). Personen, zu denen eine engere Bindung besteht, können darüber hinaus vermutlich besser unterstützen als flüchtige Bekannte. Das Erfahren und Geben von sozialer Unterstützung begrün-

det sich überdies oft auf Reziprozität, da es in der Regel einen Aufwand an Zeit, Energie, Geld oder anderen Gütern mit sich bringt (House, 1981). In der PIN-Studie untersuchen wir vorrangig die soziale Unterstützung unter den jugendlichen Peers.

### **Soziale Unterstützung im Lebenslauf: Das Konvoi-Modell**

Als theoretisches Netzwerkmodell wurde das Konvoi-Modell entwickelt, welches zwischenmenschliche Beziehungen über die Lebensspanne aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet (Antonucci & Akiyama, 1994). Das Modell stützt sich unter anderem auf die Bindungstheorie, nach der sichere Bindungsbeziehungen im Kleinkindalter als Basis für das Erlangen grundlegender sozialer und emotionaler Kompetenzen angesehen werden. Angenommen wird, dass sich die meisten bedeutsamen Sozialbeziehungen parallel zu dem Individuum über die Lebensspanne bewegen und einen wichtigen positiven oder negativen Einfluss auf die Person haben (Antonucci & Akiyama, 1994). Der Begriff *convoy* beinhaltet damit sowohl die schützenden Faktoren des Netzwerks als auch dessen Dynamik, da es sich mit dem Individuum über die Lebensspanne bewegt (Levitt, 2005).

Empirisch betrachtet wird der Konvoi als Hierarchie aus drei konzentrischen Kreisen gesehen. Im innersten Kreis befinden sich die Personen, die dem Individuum besonders nahe stehen, wie die engere Familie. Im zweiten und dritten Kreis befinden sich ebenfalls wichtige Personen, die Beziehungen im äußersten Kreis sind jedoch am wenigsten eng. Von den Personen im innersten Kreis, die emotional stark mit dem Individuum verbunden sind, wird angenommen, dass sie ein hohes Maß an Unterstützung leisten und die Beziehung zu ihnen stabil ist (Levitt, 2005), während den Personen, die sich dem zweiten oder dritten Kreis zuordnen lassen, eine geringere Beziehungsstabilität und Unterstützungsfunktion zugesprochen wird (Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1993). Allen genannten Konvoimitgliedern kommt aber in der Regel zumindest eine Unterstützungsfunktion zu.

Im Konvoi eines Jugendlichen befinden sich neben der engeren Familie, den besten Freunden sowie romantischen Partnern im inneren Kreis vermutlich auch weitere Freunde, Kumpel- und andere Beziehungen, die sich dem zweiten und dritten Kreis zuordnen lassen. Das Individuum und seine Beziehungspartner innerhalb eines Konvois beeinflussen sich gegenseitig. Aber auch Merkmale der Person und ihrer Lebenssituation nehmen Einfluss und zwar sowohl auf das Bedürfnis der Person nach Unterstützung, als auch auf ihre Fähigkeit, Unterstützung zu erhalten. Veränderungen in der Zusammensetzung des Konvois werden vor allem für normative Lebensereignisse angenommen, als Reaktion auf nicht-normative Ereignisse oder als Ergebnis individueller Reifung (Levitt, 2005). Besonders für Kinder und Jugendliche lassen sich solche Veränderungen, bedingt durch die schnelle körperliche und kognitive Reifung sowie den Schulübergang, also vermuten. Nach einem solchen Übergang – etwa in die Sekundarschule –

wird der Konvoi einer Person wieder zum Teil neu zusammen gestellt (vgl. Abschnitt 2.3, 2.4 und 2.5).

In einer Längsschnittstudie wurden die Konvois von Schülern der vierten Klasse und erneut in der sechsten Klasse gemessen. Hierbei wurden im Abstand von zwei Jahren Veränderungen in der Zusammensetzung des Konvois gefunden. Während bei den Schülern in der vierten Klasse nur 12,2 % der genannten Freunde dem inneren Kreis zugeordnet wurden, waren dies zwei Jahre später bereits 22,6 %. Dieses Ergebnis unterstreicht die zunehmende Bedeutung von Freundschaften im Jugendalter (siehe Abschnitt 2.2.4). In dieser Studie erlebten außerdem die Kinder insgesamt mehr Unterstützung, die die meiste Unterstützung von der engen Familie und Freunden bekamen. Die Kinder, die die meiste Unterstützung nur von der engeren Familie oder der engeren und weiteren Familie erhielten, erlebten dagegen weniger Unterstützung (Levitt, 2005).

Der schützende Konvoi einer Person kann aus der empirischen Perspektive als ego-zentriertes Unterstützungsnetzwerk erfasst werden. Im folgenden Abschnitt wird auf die entsprechende Definition explizit eingegangen und im weiteren Verlauf das Lüneburger Netzwerkinterview für Kinder und Jugendliche (LüNIK) als Instrument zur Erhebung der ego-zentrierten unterstützenden Netzwerke Gleichaltriger vorgestellt.

### **Ego-zentrierte unterstützende Gleichaltrigen-Netzwerke**

Unter dem Begriff „gesamtes ego-zentriertes unterstützendes Gleichaltrigen-Netzwerk“ werden im Folgenden Unterstützungsnetzwerke verstanden, die sowohl Klassenkameraden, als auch Gleichaltrige, die nicht die gleiche Schule wie die jugendliche Zielperson besuchen, umfassen.

Bei der Untersuchung von strukturellen Merkmalen der gesamten persönlichen Unterstützungsnetzwerke werden zwei Aspekte betrachtet, nämlich die Größe und die Zusammensetzung der jeweiligen gesamten persönlichen Unterstützungsnetzwerke. Die Größe des gesamten ego-zentrierten Unterstützungsnetzwerks eines Jugendlichen wird zum einen über die Anzahl von Personen bestimmt, die der jeweilige Jugendliche im Zusammenhang mit mindestens einer Unterstützungsform als Unterstützungsperson nennt (Es handelt sich dabei um potentielle Unterstützer.). Die Netzwerkgröße ist ein einfach zu ermittelnder Indikator, der häufig in Forschungsarbeiten zu sozialen Netzwerken von Jugendlichen eingesetzt wird, der aber nichts über die Qualität der Unterstützung besagt (Ludwig-Mayerhofer & Greil, 1993).

Eine Studie von van Aken, Asendorpf und Wilpers (1996) untersuchte wahrgenommene Unterstützung und Konflikte in den sozialen Netzwerken von 186 zwölfjährigen Kindern (100 Jungen und 86 Mädchen). Die Gesamtgröße eines Netzwerks betrug im Schnitt 9,88 Personen für Jungen und 10,17 für Mädchen. Neben Eltern und Geschwistern nannten Jungen im Durchschnitt 6,85 und Mädchen 7,10 Gleichaltrige. Kanevski (2008), die eine Studie an 114 Schülern (73 Jungen und 41 Mädchen) im Alter von 11 bis 17 Jahren durchführte, stellte im Schnitt 12,63 Bezugspersonen bei Jungen und 14,68 bei Mädchen fest. Jungen

berichteten im Durchschnitt von 10,5 und Mädchen von 11,05 Gleichaltrigen als Unterstützungspersonen. Bliesener (1991) untersuchte 654 Schüler (326 Jungen und 328 Mädchen) im Alter zwischen 11 und 17 Jahren. Mädchen nannten im Durchschnitt 6,95 und Jungen 6,40 Beziehungspartner (wozu auch Erwachsene zählten). Die Anzahl Gleichaltriger wurde im Forschungsbericht leider nicht explizit genannt. Auch in den Studien von Röhrle (1987), Schwarzer und Leppin (1989), Frey und Röthlisberger (1994) und Nestmann (2004) stellte man fest, dass die sozialen Netzwerke von weiblichen Personen etwas größer als die sozialen Netzwerke von männlichen Personen ausfallen. Auf die Problematik, die sich durch unterschiedliche Fragestellungen und Designs der Studien sowie durch verwendete Definitionen ergeben, wird in der abschließenden Betrachtung am Ende des Kapitels eingegangen.

Die Unterstützungsnetzwerke der Jugendlichen sind heterogen: Sie bestehen aus verschiedenen Jungen und Mädchen, aus Schulfreunden, Freunden außerhalb der Schule, Kumpels, romantischen Partnern sowie weiteren jugendlichen Personen, wie etwa Bekannten aus der Nachbarschaft oder Vereinskameraden. Für jeden Jugendlichen sind die Unterstützungsnetzwerke unterschiedlich zusammengesetzt. Neben der Größe der Netzwerke sind daher die Anteile von Beziehungspartnern unterschiedlicher Kategorien von Interesse. Die Betrachtung der Anteile korrigiert in manchen Berechnungen darüber hinaus die Tatsache, dass manche Jugendliche geselliger sind und größere Netzwerke haben.

### **2.2.6 Erwartungen zu Geschlechtsunterschieden**

Mädchen und Jungen pflegen vielfältige Beziehungen zu Gleichaltrigen. Neben Kumpelbeziehungen (reziproken und einseitigen) haben sie reziproke und einseitige Beziehungen zu Freunden und besten Freunden. Die auf den vergangenen Seiten vorgestellten Geschlechtsunterschiede können daher zu folgenden Erwartungen zusammengefasst werden:

- Erwartung 1.1: Die ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke der Mädchen sind größer als die der Jungen.
- Erwartung 1.2: Mädchen geben mehr enge Freundschaftsbeziehungen (Freundschaften und beste Freundschaften) an als Jungen. Dies gilt sowohl für die außerschulischen Freundschaften, als auch für die Freundschaften zu Mitschülern.
- Erwartung 1.3: Jungen unterhalten mehr lose Peerbeziehungen (Kumpelbeziehungen) als Mädchen und zwar sowohl zu außerschulischen wie auch zu innerschulischen Peers.
- Erwartung 1.4 Mädchen nennen mehr multiplexe Beziehungen als Jungen.
- Erwartung 1.5: Mädchen geben und nehmen in einem größeren Anteil von Kontexten emotionale und instrumentelle Unterstützung als Jungen.
- Erwartung 1.6: Mädchen nehmen mehr sozialer Unterstützung wahr als Jungen.
- Erwartung 1.7: Freundschaftsbeziehungen unterscheiden sich durch eine größere emotionale Nähe als Kumpelbeziehungen.

Wie einleitend erwähnt, haben an der PIN-Studie Jugendliche aus Ganztagschulen und aus Halbtagschulen teilgenommen. Daher werden wir explorativ untersuchen, ob zu Beginn des Schuljahres Unterschiede bereits zwischen den Jugendlichen aus beiden Organisationsformen der Schule bei den verschiedenen Merkmalen von Peerbeziehungen, Freundschaften und Unterstützungsnetzwerken bestehen.

### **2.2.7 Das Lüneburger Netzwerkinterview für Kinder und Jugendliche (LüNIK)**

Ziel der PIN-Studie ist es, die sozialen Strukturen in der Gleichaltrigenwelt, in die Jugendliche eingebunden sind, also ihre soziale Integration und Differenzierung, auf individueller Ebene zu erfassen. Für die Ermittlung der sozialen Strukturen wurden soziometrische Methoden eingesetzt. Als Messinstrument wurde der LüNIK-2 (Lüneburger Netzwerk-Interview für Kinder und Jugendliche) verwendet, eine überarbeitete Version des LüNIK, das Kanevski (2008) bei der Befragung von Halbtags-, Ganztags- und Internatsschülern beiderlei Geschlechts eingesetzt hatte. Da die Fragestellung der vorliegenden Studie ein sehr breites Spektrum von Fragen erfordert, wurde der LüNIK modifiziert. Die Items 1,2,4,5,6 und 7 wurden aus LüNIK übernommen. Das Konstrukt wurde auf die Situationen zum Geben der Hilfeleistungen erweitert (Items 8 und 3, vgl. Tabelle 1:). Um die jungen Schüler nicht übermäßig zu beanspruchen, wurden zugleich einige Items zum Erhalten der Hilfeleistungen herausgenommen. Außerdem wurden nur Unterstützungsleistungen durch Gleichaltrige erfragt.

Für die Erhebung ego-zentrierter Netzwerke wurden im LüNIK-2 zwei Arten von Netzwerkfragen nach Burt (1984) verwendet, nämlich Netzwerkgeneratoren und Netzwerkinterpretatoren:

1. Netzwerkgeneratoren sind Fragen, bei denen nach Beziehungen zu anderen Personen gefragt wird. Sie geben einen Beziehungstyp vor und fragen Ego nach den Alteri, mit denen er diesen Beziehungstyp unterhält.
2. Netzwerkinterpretatoren sind Fragen nach Eigenschaften dieser Beziehungen und Eigenschaften der genannten Personen. Die Beziehungen zwischen Ego und seinen Alteri werden hierbei weiter spezifiziert.

Den Jugendlichen wurden insgesamt acht prototypische Lebenssituationen vorgelegt. Zu jeder Situation wurde zuerst nach der wahrgenommenen sozialen Unterstützung gefragt. Die genannten Situationen bzw. Problemlagen stimmen in mehreren Aspekten mit den Schwierigkeiten überein, die Seiffge-Krenke (1995) in ihrer Befragung von 11- bis 17-jährigen Jugendlichen ermittelte und die mit den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zusammenhängen (vgl. 2.2.1). Tabelle 1: enthält die Zuordnung der Items zu theoretischen Dimensionen der sozialen Unterstützung.

Theoretische Dimensionen der Items zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung			Richtung	Itemnummer	Item
Psychologische Unterstützung	1	Emotionale Unterstützung im Alltag	geben	6	Wie oft kommt es vor, dass du jemandem zuhören musst?
			nehmen	5	Wie oft findest du jemanden, der dir zuhört?
		Emotionale Unterstützung in intimen Situationen	geben	8	Wie oft stehst du zu deinen Mitschülern, wenn sich einer vom Lehrer ungerecht behandelt fühlt?
			nehmen	7	Wie oft findest du jemanden, der dir (bei Problemen mit den Eltern) zur Seite steht?
	2	Loyalität	nehmen	4	Wie oft hilft dir jemand, wenn andere auf dir "herumhacken"?
	3	Soziale Integration	nehmen	1	Wie oft unternimmst du in deiner Freizeit etwas mit jemandem zusammen?
Instrumentelle Unterstützung	4	Intervention, Information	geben	3	Wie oft bittet dich jemand ihm oder ihr eine Aufgabe zu erklären?
			nehmen	2	Wie oft findest du jemanden, der dich (bei den Hausaufgaben) unterstützt?

Tabelle 1: Theoretische Dimensionen der Items zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung

Die gängigen Modelle sozialer Unterstützung arbeiten mit reinen, theoretisch generierten Unterstützungstypen, die in der Realität selten auftreten. Meistens ist es nicht möglich, einzelne Unterstützungsdimensionen voneinander zu trennen. Wenn sich ein Jugendlicher beispielsweise in einer Konfliktsituation mit seinen Eltern befindet und jemand, bei dem er sich aussprechen kann, ihn dahingehend berät, was ihm helfen könnte, diese Konfliktsituation zu bewältigen, dann wird er ihm dabei sowohl emotionale als auch instrumentelle Unterstützung geben. Auch im Fall der Unterstützung bei den Hausaufgaben gibt eine Jugendliche ihrer Freundin einerseits instrumentelle Unterstützung, andererseits wird in dem Fall auch emotionale Unterstützung gewährt, indem für das emotionale Gleichgewicht der Freundin gesorgt wird.

Die Items zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung liegen in Aussageform vor. Die Probanden geben auf einer 5-stufigen Ratingskala („niemals“, „sel-

ten“, „manchmal“, „häufig“, „immer“) den Grad der Zustimmung an; der Wert kann ganzzahlige Werte zwischen 1 und 5 annehmen. Es wird ein Gesamtwert über 8 Items gebildet. Zur leichteren Vergleichbarkeit der Werte wird der Summenwert durch die Anzahl der vorgegebenen Items (insgesamt 8) dividiert, also ein Mittelwert berechnet. Zur Beurteilung der internen Konsistenz wird die Testgröße Cronbach's Alpha berechnet. In der PIN-Studie liegt Cronbach's alpha (interne Konsistenz) für die Skala „*Wahrgenommene soziale Unterstützung*“ bei = ,75, was für Analysen, die auf Gruppenvergleiche abzielen, ein recht guter Wert ist.

Darüber hinaus wurde im LüNIK-2 nach denjenigen Gleichaltrigen gefragt, von denen Jugendliche sich vorstellen könnten, Unterstützung in den oben genannten Situationen bei Bedarf erhalten zu können, bzw. nach Personen, denen der Jugendliche selbst seinerseits beim Bedarf Hilfestellung geben würde. Pro Item sollten maximal 6 Jugendliche angegeben werden, die allerdings nicht zu der eigenen Familie gehören sollten (Geschwister). Andere Kinder und Jugendliche aus der entfernten Verwandtschaft (z. B. Cousins und Cousinen) durften hingegen genannt werden.

### **Untersuchte Netzwerkmerkmale**

Der Netzwerkgenerator erlaubt es, die *wahrgenommene soziale Unterstützung* durch das ego-zentrierte Gleichaltrigen-Netzwerk in ihrer generalisierten Form zu erheben.

Außerdem wird mithilfe des Netzwerkgenerators die *Netzwerkgröße* errechnet. Sie wird durch die Anzahl der Unterstützer gemessen, die bei jedem Item angegeben wurden. Wird eine Person mehrfach (also bei verschiedenen Items) genannt, geht sie nur ein Mal in die Bewertung ein.

Ferner wird die *Multiplexität* der einzelnen Beziehungen ermittelt. Sind zwei Personen mehrfach durch Unterstützungen verschiedener Art miteinander verbunden (also zwei und mehr Unterstützungsarten), dann nennt man solche Beziehungen *multiplex*. Eine Beziehung, in der nur eine Unterstützungsart gegeben/erhalten wird, ist dagegen *uniplex*. Auf die nähere Beschreibung des Merkmals wird im Weiteren eingegangen. Außerdem kann durch den Abgleich von Angaben der jeweiligen Beziehungspartner (hier: bei den Schülern gleicher Schule) auf die *Reziprozität* (Gegenseitigkeit) der Beziehung (genauer: auf die gegenseitige Nennung im Unterstützungsnetzwerk) geschlossen werden. Die in der PIN-Studie verwendeten Netzwerkinterpretatoren erlauben es, die folgenden strukturellen und interaktionalen Merkmale der einzelnen Beziehungen zu ermitteln:

1. Beziehungstyp (Kumpel, einfacher Freund, bester Freund, romantischer Partner),
2. gemeinsamer Schulbesuch,
3. Beziehungsdauer,
4. emotionale Nähe des Probanden zum Beziehungspartner,

5. Anzahl von gemeinsamen Aktivitäten in der Schule außerhalb des Unterrichts,
6. Anzahl und Häufigkeit von gemeinsamen Aktivitäten außerhalb der Schule.

Die Zusammensetzung des ego-zentrierten Gleichaltrigen-Netzwerks wird ermittelt, indem der relative Anteil der einzelnen Beziehungsarten am gesamten Netzwerk berechnet wird. Daneben wird der relative Anteil von Mitschülern und Nichtmitschülern am gesamten Netzwerk bestimmt. Die tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse der Varianzanalysen zu den Geschlechts- und Schulorganisationsunterschieden finden sich im Anhang (Tabelle 4 bis Tabelle 15). Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel beschrieben.

### **2.2.8 PIN-Ergebnisse: Strukturelle Merkmale der gesamten persönlichen unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke**

Unter den gesamten ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerken werden im Folgenden solche Netzwerke verstanden, die neben anderen Personen sowohl Klassenkameraden als auch Gleichaltrige, die nicht dieselbe Schule besuchen, umfassen. Bei der Untersuchung von strukturellen Merkmalen der gesamten ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke werden zwei Aspekte betrachtet, nämlich die Größe und die Zusammensetzung der jeweiligen Netzwerke.

#### **Netzwerkgröße**

Die Größe des gesamten ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerks eines Jugendlichen wird über die Anzahl von Personen bestimmt, die der jeweilige Jugendliche im Zusammenhang mit mindestens einer Unterstützungsform als Unterstützungsperson genannt hat. Dabei handelt es sich immer um potentielle Unterstützer. Die Netzwerkgröße ist ein einfach zu ermittelnder Indikator, der häufig in Forschungsarbeiten zu sozialen Netzwerken von Jugendlichen eingesetzt wird (Kanevski, 2008), der aber nichts über die Qualität der Beziehungen besagt (Ludwig-Mayerhofer & Greil, 1993).

Zum ersten Messzeitpunkt der PIN-Studie im Herbst des Schuljahres wurden insgesamt 427 Schülerinnen und Schüler befragt, davon 211 (49,4 %) Jungen und 216 (50,6 %) Mädchen. 222 (52 %) der Jugendlichen besuchten eine Halbtagschule und 205 (48 %) eine Ganztagschule (siehe 2.1). Hierbei handelt es sich um den Querschnitt-Basisdatensatz, der nur den ersten Messzeitpunkt abbildet.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Netzwerkgröße und dem Geschlecht ( $F = 15,079$ ;  $p = ,000$ ). Netzwerke von Mädchen sind im Schnitt mit 9,38 genannten Peers ( $Sd = 3,65$ ;  $M = 9$ ) signifikant größer als die Netzwerke von Jungen ( $M = 7,96$ ;  $Sd = 3,68$ ;  $M = 7$ ) (Abbildung 1). Die Effektstärke ist mit  $d = ,39$  relativ niedrig. Die maximale Anzahl von jugendlichen Unterstützern bei Mädchen lag bei 18 und bei Jungen bei 20 Gleichaltrigen.

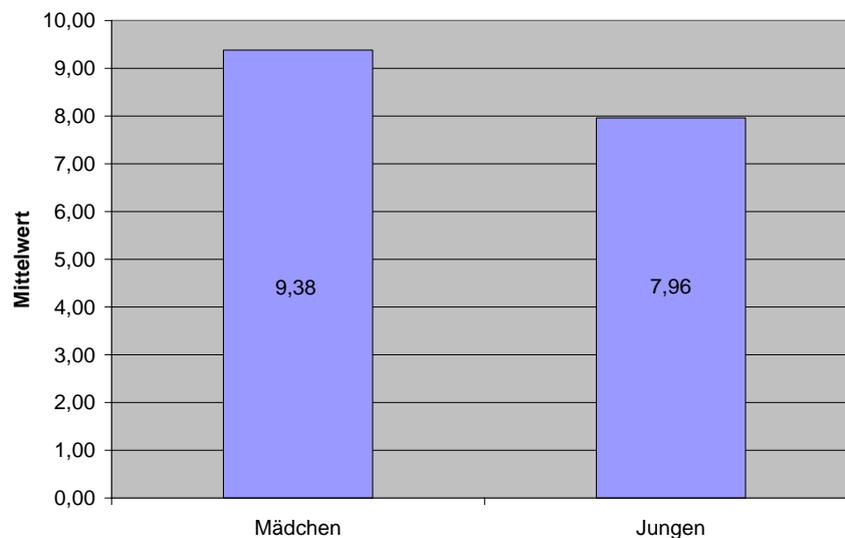


Abbildung 1: Netzwerkgröße in Abhängigkeit vom Geschlecht

Bei der Betrachtung der Netzwerkgröße im Zusammenhang mit der Art der Schulorganisation wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Im Schnitt haben die SchülerInnen 8,68 ( $Sd = 3,7$ ) Beziehungen zu Gleichaltrigen.

### **Die Zusammensetzung der ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule**

Ego-zentrierte unterstützende Gleichaltrigen-Netzwerke Jugendlicher sind heterogen: Neben losen Beziehungen (Kumpelbeziehungen) wurden einfache und beste Freunde ermittelt sowie romantische Beziehungen aufgenommen. Alle diese Beziehungen haben eine unterschiedliche Qualität und die Beziehungspartner unterstützen sich gegenseitig auf verschiedene Weise. Des Weiteren wurde zwischen schulischen und außerschulischen Beziehungen zu Gleichaltrigen unterschieden. Während der Befragung wurden von den 427 jugendlichen Befragungsteilnehmern insgesamt 3.697 Beziehungspartner beiderlei Geschlechts angegeben. Um die Qualität dieser Beziehungen zu beurteilen, müssen weitere Netzwerkindikatoren betrachtet werden. Untersucht wurden die im Folgenden vorgestellten Merkmale:

7. Anzahl und relativer Anteil (im gesamten persönlichen Unterstützungsnetzwerk) von einseitig nominierten Freunden innerhalb und außerhalb der Schule,
8. Anzahl und relativer Anteil von besten Freunden innerhalb und außerhalb der Schule,
9. Anzahl und relativer Anteil von Kumpels innerhalb und außerhalb der Schule,

10. Anzahl und relativer Anteil von romantischen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule,

11. Anzahl und relativer Anteil von reziprok bestätigten Freundschaften innerhalb der Schule.

Die folgenden Abbildungen (Abbildung 2, Abbildung 3) zeigen, wie sich die Gleichaltrigen-Netzwerke von Mädchen und Jungen zusammensetzen.

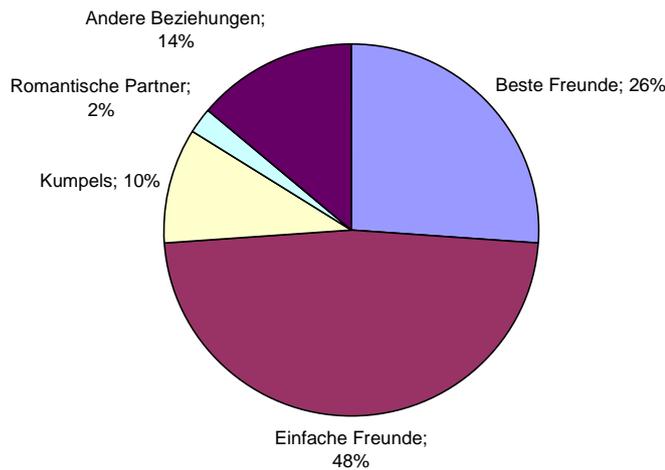


Abbildung 2: Mädchen: Zusammensetzung des Gleichaltrigen-Netzwerks (eigene Angaben, ohne Überprüfung der Reziprozität)

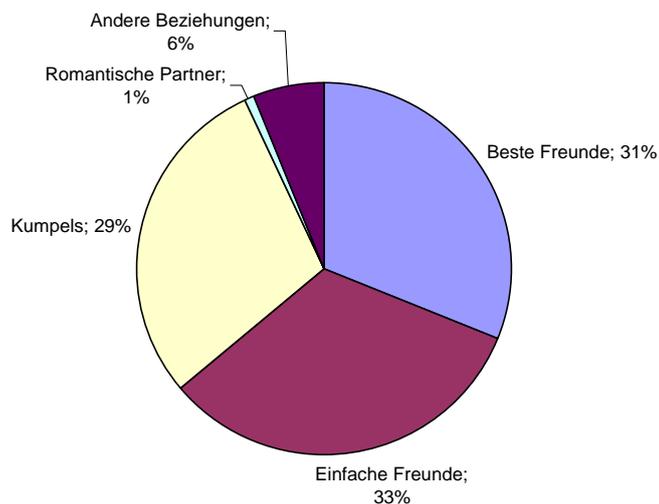


Abbildung 3: Jungen: Zusammensetzung des Gleichaltrigen-Netzwerks (eigene Angaben, ohne Überprüfung der Reziprozität)

Die beiden folgenden Abbildungen (Abbildung 4, Abbildung 5) zeigen die Repräsentation von verschiedenen Beziehungsarten im innerschulischen Gleichhaltigen-Netzwerk von Jugendlichen.

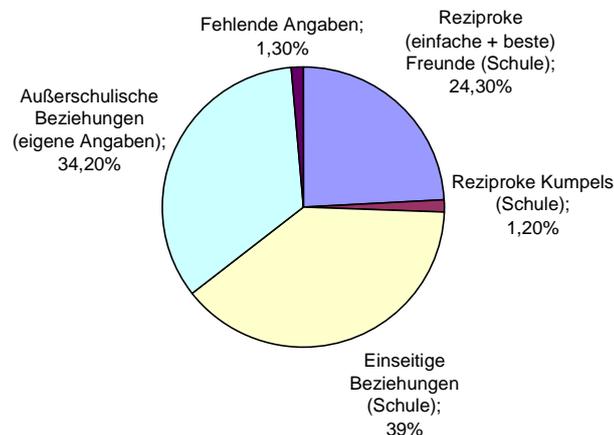


Abbildung 4: Mädchen: außerschulische und schulische Beziehungen unter Berücksichtigung ihrer Reziprozität

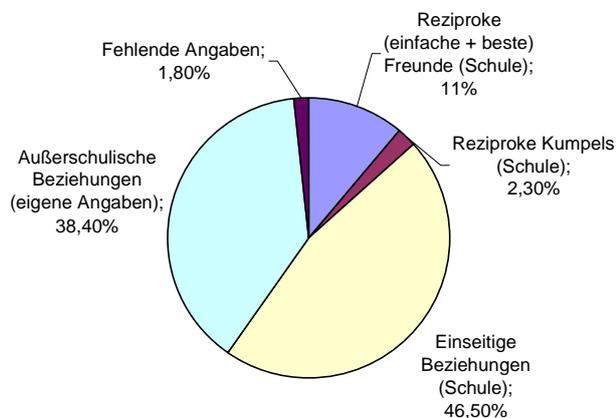


Abbildung 5: Jungen: außerschulische und schulische Beziehungen unter Berücksichtigung ihrer Reziprozität

Beim Vergleich der beiden Abbildungen fallen geschlechtsspezifische Unterschiede auf: Mädchen haben einen signifikant größeren Anteil an engen, vertrauensvollen Beziehungen (einfache und beste Freunde) ( $M = ,24$ ;  $Sd = ,14$ ) als Jungen ( $M = 11,00$ ;  $Sd = ,18$ ;  $F = 68,2$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,81$ ). Jungen dagegen haben einen signifikant größeren Anteil an reziproken Kumpels, mit denen sie etwas gemeinsam unternehmen ( $M = ,02$ ;  $Sd = ,06$ ) als Mädchen ( $M = ,01$ ;  $Sd = ,05$ ;

$F = 4,12$ ;  $p < ,05$ ;  $d = ,13$ ). Jungen haben außerdem einen signifikant größeren Anteil an einseitigen Beziehungen innerhalb der Schule ( $M = ,47$ ;  $Sd = ,25$ ) als Mädchen ( $M = ,39$ ;  $Sd = ,22$ ;  $F = 10,4$ ;  $p < ,001$ ;  $d = ,34$ ). Die Effektstärken fallen wegen der großen interindividuellen Unterschiede allerdings recht klein aus. Im Weiteren wird auf die einzelnen Beziehungen genauer eingegangen.

### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten Kumpels innerhalb und außerhalb der Schule**

In der Anzahl und in dem Anteil der einseitig nominierten Kumpels innerhalb und außerhalb der Schule zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: Jungen nennen im Schnitt 2,3 Jugendliche als Kumpels ( $Sd = 2,81$ ). Das entspricht einem Anteil von ca. 29 % ( $Sd = 32$  %). Bei den Mädchen ist die Anzahl der Kumpelbeziehungen signifikant kleiner ( $M = ,99$ ;  $Sd = 1,45$ ;  $F = 35$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,62$ ). Das entspricht einem Anteil von 10 % ( $Sd = 16$  %). Zwischen Halbtags- und Ganztagschülern wurden keine Unterschiede festgestellt.

### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten einfachen Freunde innerhalb und außerhalb der Schule**

Aus den Angaben der Befragten ergab sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied in Hinblick auf die Anzahl von einfachen Freundschaften. Mädchen berichten im Schnitt über 4,45 ( $Sd = 3,03$ ) und Jungen über 2,85 ( $Sd = 3,10$ ) einfache Freundschaften ( $F = 27,501$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,44$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist hier eher mittelgroß. In den Anteilen von einfachen Freundschaften zeigen sich ebenfalls signifikante Geschlechtsunterschiede: Bei den Mädchen beträgt der Anteil von einfachen Freundschaften 48 % ( $Sd = 28$  %), bei den Jungen 33 % ( $Sd = 31$  %;  $F = 23,020$ ;  $p = ,000$ ). Die Effektstärke ist mittelgroß ( $d = ,51$ ). Die Anzahl der einfachen Freunde der Ganztagschüler ( $M = 4,19$ ;  $Sd = 3,24$ ) übersteigt die Anzahl der einfachen Freunde der Halbtagsschüler ( $M = 3,17$ ;  $Sd = 3,01$ ;  $F = 10,81$ ;  $p = ,001$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist hier aber niedrig ( $d = ,33$ ). Die einfachen Freunde stellen 36 % ( $Sd = 31$  %) aller Beziehungen der Halbtagsschüler dar. Bei den Ganztagschülern sind es 29 % ( $Sd = 21$  %;  $F = 10,49$ ;  $p = ,001$ ). Die praktische Bedeutsamkeit der beiden Ergebnisse ist klein:  $d = ,33$ .

### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten besten Freunde innerhalb und außerhalb der Schule**

Bei der Anzahl der besten Freundinnen und Freunde haben die Mädchen die Nase etwas vorne: Sie erwähnten im Durchschnitt 3,15 ( $Sd = 2,69$ ) und die Jungen 2,29 beste Freunde ( $Sd = 2,24$ ;  $F = 12,026$ ;  $p = ,001$ ;  $d = ,23$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist jedoch niedrig. Hinsichtlich des Anteils der besten Freundschaften unterschieden sich die Geschlechter nicht. Die Ganztags- und Halbtagsschüler unterschieden sich diesbezüglich auch nicht von einander. Sie nannten im Schnitt

2,73 ( $Sd = 2,51$ ) beste Freunde. Diese nehmen allerdings mit 36 % ( $Sd = 28$  %) einen signifikant größeren Anteil im Netzwerk der Halbtagschüler als im Netzwerk der Ganztagschüler ( $M = 30$  %;  $Sd = 26$  %;  $F = 4,602$ ;  $p = ,33$ ) ein. Die praktische Bedeutsamkeit ist jedoch mit  $d = ,22$  recht klein.

### **Anzahl und Anteil der einseitig romantischen Partner innerhalb und außerhalb der Schule**

Romantische Beziehungen spielen am Anfang der 7. Jahrgangsstufe bei einigen Jugendlichen bereits eine wichtige Rolle. Mädchen nennen im Schnitt etwas mehr romantische Beziehungen ( $M = ,16$ ;  $Sd = ,37$ ) als Jungen ( $M = ,07$ ;  $Sd = ,26$ ;  $F = 7,9$ ;  $p = ,005$ ), wobei die Effektstärke mit  $d = ,28$  klein ist. Bereits 19 % der Jugendlichen berichten über eigene romantische Beziehungen. Die Bedeutung dieser Beziehungen wird vor allem bei der Betrachtung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung seitens romantischer Partner deutlich, die in späteren Ausführungen erfolgen wird. Zwischen den Ganztags- und Halbtagschülern bestehen diesbezüglich keine Unterschiede.

### **2.2.9 PIN-Ergebnisse: Die Zusammensetzung der unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke außerhalb der Schule**

Die Beziehungen, welche die jugendlichen Untersuchungsteilnehmer zu ihren Peers außerhalb der Schule angegeben hatten, konnten nicht auf Gegenseitigkeit überprüft werden. Daher beruhen alle außerschulischen Beziehungen nur auf den Angaben der Jugendlichen, sind also einseitig nominiert. Der Anteil von einseitig nominierten außerschulischen Kumpelbeziehungen liegt im Schnitt bei rund 14 %, der Anteil von Freundschaftsbeziehungen liegt bei rund 24 % von allen Gleichaltrigenbeziehungen. Romantische Beziehungen spielen außerhalb der Schule eine eher unbedeutende Rolle. Keine signifikanten Geschlechtsunterschiede wurden bei den Anteilen von Kumpelbeziehungen, einfachen und besten Freundschaften sowie von romantischen Beziehungen festgestellt.

### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten Kumpels außerhalb der Schule**

Außerhalb der Schule berichten Jugendliche unabhängig von ihrem Geschlecht und von der Organisationsform ihrer Schule im Schnitt von 0,92 ( $Sd = ,14$ ) Kumpels. Das entspricht einem Anteil von durchschnittlich ca. 9,5 % ( $Sd = 14,2$  %) am gesamten Gleichaltrigen-Netzwerk.

### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten einfachen und besten Freunde außerhalb der Schule**

Die Anzahl von einfachen und besten Freunden außerhalb der Schule beträgt insgesamt im Schnitt 2,17 ( $Sd = 2,01$ ). Dies ist bei den Ganztags- und Halbtagschülern ähnlich und unabhängig vom Geschlecht. Dies entspricht etwa 24 % ( $Sd = 20$  %) aller Beziehungen der Jugendlichen.

### **2.2.10 PIN-Ergebnisse: Die Zusammensetzung der ego-zentrierten unterstützenden Gleichaltrigen-Netzwerke innerhalb der Schule**

Da die Schule der wichtigste Gesellungsort für Jugendliche ist (Preuss-Lausitz, 1999), ist es kein Wunder, dass der Löwenanteil der unterstützenden Beziehungen, nämlich genau zwei Drittel ( $M = 66\%$ ;  $Sd = 23\%$ ), aus Gleichaltrigen besteht, welche die Jugendlichen aus der Schule kennen. Die einzelnen Bezeichnungen für die Abstufungen von Gleichaltrigenbeziehungen wurden in den Abschnitten 2.2.3 und 2.2.4 erörtert.

#### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten Kumpels innerhalb der Schule**

In der Anzahl und in dem Anteil der einseitig nominierten Kumpels innerhalb der Schule zeigten sich deutliche signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Jungen nennen signifikant mehr Kumpels ( $M = 2,6$ ;  $Sd = 2,02$ ) als Mädchen ( $M = 1,24$ ;  $Sd = 1,24$ ;  $F = 34,447$ ;  $p = ,000$ ). Auch die Anteile der Kumpelbeziehungen in Netzwerken von Jungen sind signifikant größer ( $M = 34\%$ ;  $Sd = 26\%$ ;  $F = 49,725$ ;  $d = 1$ ;  $p = ,000$ ) als der Anteil der Kumpelbeziehungen in Netzwerken von Mädchen ( $M = 14\%$ ;  $Sd = 14\%$ ). Die Effektstärke  $d = ,83$  kann als groß bezeichnet werden. Männliche Jugendliche, so wird damit bestätigt, pflegen eher lose Beziehungen zu einem größeren Kreis von Altersgenossen. Zwischen Ganztags- und Halbtagschülern dagegen wurden diesbezüglich keine Differenzen gefunden.

#### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten einfachen Freunde innerhalb der Schule**

Bei der Anzahl von einseitig nominierten einfachen und besten Freunden innerhalb der Schule unterschieden sich Jungen und Mädchen nur marginal voneinander. Im Schnitt berichteten Mädchen von 1,37 einfachen Freunden ( $Sd = 1,67$ ) und Jungen von 1,89 ( $Sd = 1,79$ ;  $F = 6,805$ ;  $P = ,009$ ). Die Effektstärke ist niedrig ( $d = ,13$ ). Der Unterschied verschwindet auch bei der Betrachtung des Anteils dieser Beziehungen im gesamten Netzwerk. Ähnliche unbedeutende Unterschiede findet man zwischen Ganztags- und Halbtagschülern.

Die Anzahl von einfachen Freunde innerhalb der Schule beträgt im Schnitt 2,14 ( $Sd = 2,17$ ) bei den Halbtagschülern und 2,34 ( $Sd = 2,52$ ) bei den Ganztagschülern ( $F = 11,48$ ;  $p < ,001$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist niedrig ( $d = ,11$ ). Die Unterschiede zwischen den Anteilen dieser Beziehungen sind statistisch unbedeutend und werden daher nicht berichtet.

#### **Anzahl und Anteil der einseitig nominierten besten Freunde innerhalb der Schule**

Mädchen nominieren durchschnittlich 1,98 ( $Sd = 1,98$ ) beste einseitige Freunde, während Jungen über 1,33 ( $Sd = 1,66$ ) berichteten ( $F = 12,632$ ;  $p = ,000$ ). Die

praktische Bedeutsamkeit ist mittelhoch ( $d = -,36$ ). Der Geschlechtsunterschied bei den Anteilen dieser Beziehungen im Netzwerk ist nicht signifikant. Zwischen den Ganztags- und Halbtagschülern bestehen ebenfalls keine Unterschiede.

### **2.2.11 PIN-Ergebnisse: Reziproke Beziehungen Jugendlicher innerhalb der Schule**

Um die belastbaren Ergebnisse zu erzielen, wurden Schülerpaare nach der Gegenseitigkeit ihrer Beziehung untersucht. Geprüft wurde, ob beide jugendlichen Partner sich gegenseitig als Unterstützer angegeben. Diese Abgleiche konnten innerhalb derselben Schule (nur klassen- und jahrgangsweise) unternommen werden. Beziehungen zu älteren Mitschülern und außerschulische Beziehungen konnten nicht auf Reziprozität überprüft werden. Bei diesem Vorgehen wurden insgesamt 339 reziproke Paare gefunden (678 Schüler). Das bedeutet, dass 39 % aller befragten Schüler in der Schule mindestens eine reziproke Beziehung haben.

Die reziproken Beziehungen wurden danach überprüft, ob beide Beziehungspartner die gleiche Art der Beziehung angaben oder ob sie die Qualität der Beziehung unterschiedlich beurteilen. Die Ergebnisse sind sehr interessant: So wurden 14 Paare gefunden, die sich gegenseitig als Kumpels bezeichneten, 119 Paare meinten übereinstimmend, eine freundschaftliche Beziehung zu führen (einfache Freundschaft) und 83 Paare bezeichneten ihre Beziehung übereinstimmend als beste Freundschaft. Relativ groß ist die Zahl der Paare, die sich bei der Bezeichnung ihrer Beziehung nicht ganz einig sind: Bei 107 Paaren meint einer der Partner, eine einfache Freundschaft zu pflegen, während der andere die Beziehung als beste Freundschaft bezeichnet. Bei 14 Paaren bezeichnet ein Partner die Beziehung als einfache Freundschaft, während der andere sie als eine Kumpelbeziehung sieht. Bei zwei Paaren gibt ein Partner an, eine beste Freundschaft zu führen, gleichzeitig bezeichnet der andere die Beziehung als eine Kumpelbeziehung. Welche Bedeutung diese Uneinigkeit in der Bezeichnung einer Beziehung hat, wird später diskutiert (siehe 2.2.14).

Insgesamt haben die Ganztagschüler 1,82 ( $Sd = 1,64$ ) und die Halbtagschüler 1,47 ( $Sd = 1,33$ ) reziproke Beziehungen innerhalb der Schule ( $F = 5,63$ ;  $p < .05$ ;  $d = ,24$ ). Der Anteil reziproker Beziehungen innerhalb der Schule an allen Gleichaltrigenbeziehungen beträgt im Schnitt für beide Organisationsformen ca. 19 % ( $Sd = 19$  %).

### **Anzahl und Anteil von reziproken Kumpelbeziehungen innerhalb der Schule**

Eine Kumpelbeziehung ist eine lose Peerbeziehung, die einer Bekanntschaft unter Erwachsenen entspricht. Diese Beziehung ist häufig unabhängig von der Reziprozität der Wahl des Partners. So kann jemand eine Person als Kumpel bezeichnen, ohne dass die andere Person überhaupt eine Beziehung wahrnimmt. Diese Art von Beziehung zeichnet sich durch geringe Emotionalität und Vertrauen aus. Die soziale Unterstützung in der Beziehung beschränkt sich auf die instrumentel-

le Unterstützung, Jugendliche verbringen mit ihren Kumpels eher ihre Freizeit, als dass sie mit ihnen über vertrauliche Dinge sprechen. Die Kumpelbeziehung ist unverbindlich und kann leicht gekündigt werden (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Innerhalb der Schule haben Jungen im Schnitt 0,10 ( $Sd = ,35$ ) und Mädchen 0,02 ( $Sd = ,15$ ) reziprok bestätigte Kumpelbeziehungen. Der Unterschied ist signifikant ( $F = 8,929$ ;  $p = ,003$ ;  $d = ,32$ ), wobei die Effektstärke relativ niedrig ist (Abbildung 6). 12 % der Jungen ( $Sd = 31\%$ ) und 2 % der Mädchen ( $Sd = 12\%$ ) haben in der Schule mindestens einen reziprok bestätigten Kumpel. Dieser Unterschied ist ebenfalls signifikant ( $F = 16,488$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,47$ ). Hier liegt die Effektstärke in einem mittleren Bereich. Auch an dieser Stelle bestätigt sich damit, dass Jungen mehr lose Kumpelbeziehungen unterhalten.

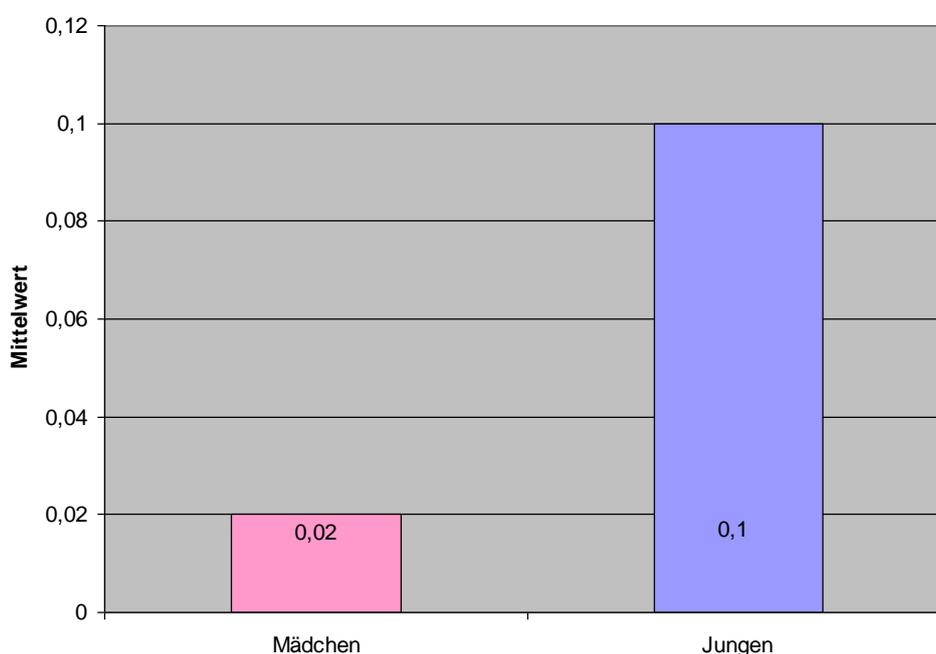


Abbildung 6: Anzahl von reziproken Kumpelbeziehungen. Geschlechtsunterschiede

Halbtagschüler haben durchschnittlich 0,11 ( $Sd = ,36$ ) reziproke Kumpels, während die Anzahl dieser Beziehungen bei den Ganztagschülern 0,01 ( $Sd = ,1$ ) beträgt ( $F = 15,27$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,38$ ). Auch bei dem Anteil dieser Beziehungen haben die Halbtagschüler die Nase vorne: Der Anteil der reziproken Kumpels innerhalb der Schule beträgt bei ihnen 11 % ( $Sd = 30\%$ ) aller reziproken Beziehungen, bei den Ganztagschülern sind es 0 % ( $Sd = 4\%$ ;  $F = 17,76$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,59$ ).

### Anzahl und Anteil von reziproken einfachen Freundschaften innerhalb der Schule

Als eine einfache Freundschaft bezeichnen wir eine Beziehung, die stärker als eine Kumpelbeziehung ist, alle Merkmale einer Freundschaft aufweist, in der aber weniger emotionale Nähe und Vertrauen herrscht als in einer besten Freund-

schaft. Die einfachen Freunde haben viele Gemeinsamkeiten. Ihre Beziehung zeichnet sich durch eine gewisse Verbindlichkeit der beiden Partner aus, die bereit sind auch ihre Zeit und Energie in die Aufrechterhaltung der Beziehung zu investieren (siehe Abschnitt 2.2.2).

In Bezug auf reziprok bestätigte einfache Freundschaften konnten signifikante Unterschiede im Anteil von einfachen Freundschaften an allen Peerbeziehungen zwischen Mädchen und Jungen festgestellt werden ( $F = 58,845$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,83$ ). Die Effektstärke ist ziemlich hoch. Jungen haben im Schnitt 0,22 ( $Sd = ,51$ ) und Mädchen 0,95 ( $Sd = 1,25$ ) einfache Freundschaften (siehe Abbildung 7). Ebenfalls signifikant ist der Unterschied im Anteil von einfachen Freundschaften an allen Peerbeziehungen ( $F = 14,657$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,46$ ): 21 % der Jungen ( $Sd = 35\%$ ) und 38 % der Mädchen ( $Sd = 39\%$ ) haben in der Schule mindestens eine reziproke einfache Freundschaft. Die Effektstärke liegt im mittleren Bereich.

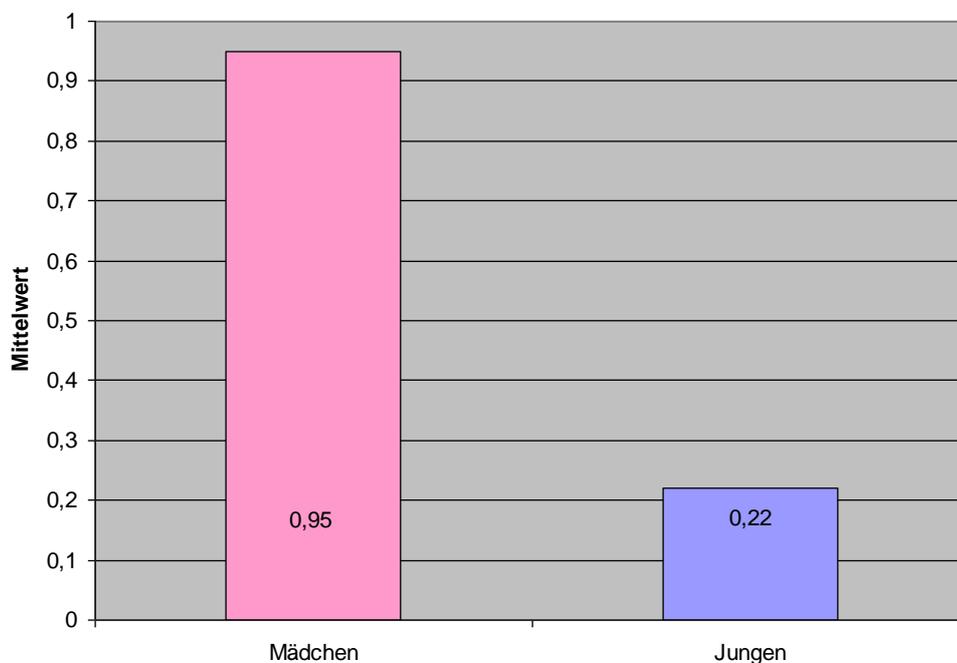


Abbildung 7: Anzahl von einfachen reziproken Freundschaften. Geschlechtsunterschiede

Ganztagsschüler haben mehr reziproke einfache Freunde ( $M = ,81$ ;  $Sd = 1,24$ ) als Halbtagschüler ( $M = ,38$ ;  $Sd = ,71$ ;  $F = 18,41$ ;  $p = ,000$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist mittelgroß ( $d = ,44$ ). Der Anteil von reziproken einfachen Freundschaften an allen reziproken Beziehungen beträgt bei den Halbtagschülern 24 % ( $Sd = 36\%$ ) und bei den Ganztagsschülern ca. 39 % ( $Sd = 30\%$ ;  $F = 10,92$ ;  $p = ,001$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist auch hier eher mittelgroß ( $d = ,39$ ).

## Anzahl und Anteil von reziproken besten Freundschaften inner- halb der Schule

Als beste Freundschaft bezeichnen wir eine starke Beziehung, die sich durch die Reziprozität der Wahl, starke emotionale Intensität, großes Vertrauen und psychologische Intimität auszeichnet. Beste Freunde geben sich gegenseitig ausgewogen sowohl instrumentelle als auch emotionale Unterstützung, ihre Beziehung ist durch viele gemeinsame Aktivitäten fest im Alltag verankert. Beste Freunde gehen viele Verpflichtungen in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Beziehung ein.

Bei dem Anteil der reziproken besten Freunde konnten keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Anders ist es bei der Anzahl der reziprok bestätigten besten Freundschaften ( $F = 10,633$ ;  $p = ,001$ ;  $d = ,33$ ): Während Jungen im Mittel 0,29 reziprok bestätigte beste Freunde haben ( $Sd = ,58$ ), sind es bei den Mädchen 0,5 ( $Sd = ,69$ ). Die Effektstärke ist mittelgroß.

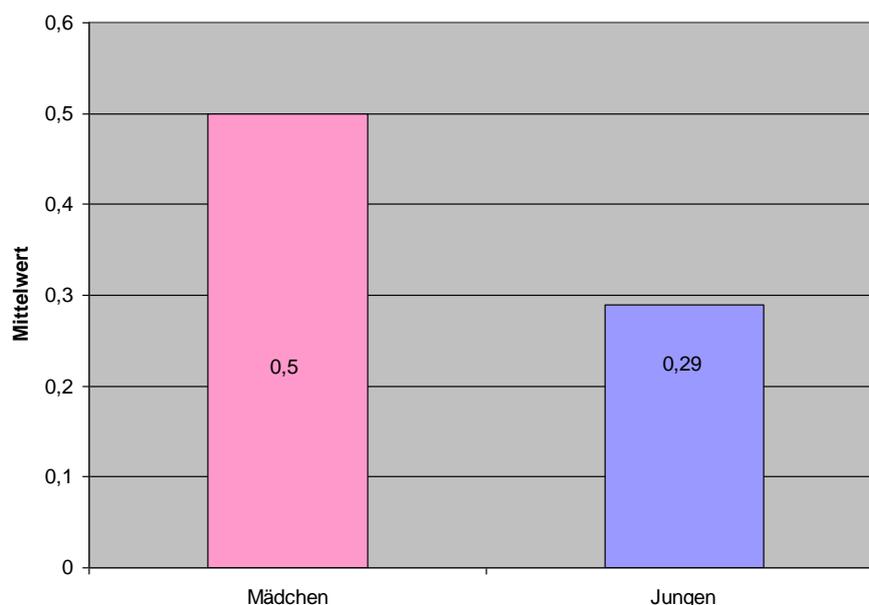


Abbildung 8: Anzahl von reziproken besten Freundschaften. Geschlechtsunterschiede

Bei der Betrachtung der Übereinstimmung der Bezeichnung ihrer Beziehung als beste Freundschaft gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Festgestellt wurde, dass 76,6 % der Jungen keine, 17,9 % einen und 5 % zwei beste Freunde in der Schule haben, wobei diese Beziehung von beiden Partnern in der Art der Beziehung bestätigt wurde. 0,5 % der Jungen haben 3 beste Freunde in der Schule. Keine signifikanten Unterschiede dagegen wurden zwischen den Schülern beider Schulorganisationsformen gefunden.

### Anzahl und Anteil reziproker Beziehungen mit verschiedenem Status innerhalb der Schule

Während eine große Zahl der Jungen und Mädchen darin übereinstimmt, welche Qualität ihre Beziehung hat, gibt es aber auch etliche Jugendliche, die zwar eine reziproke Beziehung führen, aber die Art der Beziehung unterschiedlich bezeichnen. Während ein Partner die Beziehung als eine Kumpelbeziehung sieht, ist sie für den anderen Partner eine einfache Freundschaft. Eine weitere besondere Art ist die Beziehung, die von einem Partner als einfache Freundschaft bezeichnet, von dem anderen aber als beste Freundschaft wahrgenommen wird. Solche Beziehungen werden hier als reziproke Beziehungen mit verschiedenem Status bezeichnet. Vermutlich wird dabei der dynamische Prozess der Entstehung und Verfestigung einer Beziehung ans Tageslicht gebracht.

Es konnten signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Anzahl der reziproken Beziehungen, die von den Partnern unterschiedlich beurteilt werden ( $F = 24,284$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,51$ ), gefunden werden. Während Jungen im Schnitt 0,39 solche freundschaftliche Beziehungen haben ( $Sd = ,64$ ), sind es bei den Mädchen im Schnitt 0,79 ( $Sd = ,94$ ). Die Effektstärke liegt im mittleren Bereich. Der Unterschied bei dem Anteil dieser Beziehungen ist dagegen nicht signifikant. Betrachtet man die Anzahl der Freunde, die verschieden benannt werden, so haben 69,2 % der Jungen und 48,5 % der Mädchen keine, 22,4 % der Jungen und 31,6 % der Mädchen eine, 8,5 % der Jungen und 13,6 % der Mädchen zwei und weitere 6 % der Mädchen haben mehr als zwei solche nicht eindeutig definierte Freundschaften. In Bezug auf die Beziehungen mit verschiedenem Status wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ganztags- und Halbtagschülern gefunden. Durchschnittlich haben Jugendliche 0,59 solche Beziehungen mit unterschiedlichem Status ( $Sd = ,63$ ). Fasst man die reziproken einfachen und besten Freundschaften zusammen, so ergeben sich folgende Geschlechtsunterschiede bei der Verteilung (Tabelle 2).

	Reziproke Freundschaft (einfache und beste)			
	Jungen		Mädchen	
	Anzahl	Anteil, %	Anzahl	Anteil, %
Kein Freund	97	48,3	26	12,6
1 Freund	46	22,9	53	25,7
2 Freunde	39	19,4	46	22,3
3 Freunde	18	9,0	40	19,4
4 Freunde	1	,5	21	10,2
5 Freunde	-	-	12	5,8
6 Freunde	-	-	5	2,4
7 Freunde	-	-	3	1,5
Gesamt	201	100,0	206	100,0

Tabelle 2: Reziproke Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Schule

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass etwa die Hälfte aller Jungen keine einzige reziproke Freundschaftsbeziehung innerhalb der Schule führt. Rund ein Viertel der Jungen hat eine gegenseitig bestätigte Freundschaft. Lediglich ein weiteres Viertel verfügt über mehr als einen Freund, der ihn „zurück wählt“. Anders bei den Mädchen: Nur etwa ein Achtel von ihnen kann keine reziproke Freundschaft vorweisen. Über 60 % haben mehr als eine gegenseitig bestätigte Freundschaft. Auffallend ist ferner, dass einige Mädchen sehr viele reziproke Freundschaften führen: Bis zu sieben Freundinnen wählen sie wieder zurück. Auch an dieser Stelle wird wieder deutlich, dass weibliche Jugendliche eher intensive Beziehungen pflegen. Die Verteilung der Freundschaftsbeziehungen in Ganztagschulen ist mit der in Halbtagschulen vergleichbar.

### **2.2.12 Zusammenfassung: Die vier in der PIN-Studie untersuchten Beziehungsarten**

In den folgenden Unterkapiteln werden die vielfältigen Beziehungen unter Gleichaltrigen, die in der PIN-Studie untersucht wurden und auf den vorangegangenen Seiten vorgestellt wurden, zu vier größeren Beziehungsarten zusammengefasst:

1. **Reziproke Freundschaften:** reziproke einfache und beste Freundschaften, sowie gemischte Partnerschaften dieser Art, die innerhalb der Schule bestehen. Diese Beziehungen entsprechen am meisten den in Abschnitt 2.2.4 vorgestellten intimen Freundschaften. Weil wir die Intimität zum 1. Messzeitpunkt nicht klären konnten, nennen wir sie „intensive Freundschaften“.
2. **Reziproke Kumpelbeziehungen,** die innerhalb der Schule benannt wurden (siehe 2.2.3).
3. **Einseitige Beziehungen innerhalb der Schule:** nicht von den Partnern bestätigte einseitige Kumpelbeziehungen, einfache und beste Freundschaften innerhalb der Schule (vgl. 2.2.3). Die Beziehungsarten 2 und 3 entsprechen am meisten den in Abschnitt 2.2.3 vorgestellten losen Peerbeziehungen, die sich hier allerdings nur auf die Beziehungen innerhalb Schule beziehen.
4. **Außerschulische Beziehungen:** Kumpelbeziehungen, einfache und beste Freundschaften, romantische Beziehungen außerhalb der Schule, die nicht nach der Reziprozität untersucht werden konnten.

Die in Tabelle 3 berichteten durchschnittlichen Häufigkeiten basieren auf den Daten des Querschnitts zum ersten Messzeitpunkt ( $N = 427$ ). Die geringeren Werte in der Tabelle beruhen auf fehlenden Werten bei den Kodierungen der über 3.000 Beziehungen der Teilnehmer/innen.

Beziehungsart	Jungen N=201	Mädchen N=206	HTS N=210	GTS N=197
	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)
Reziproke Freundschaften	,82 (,96)	2,17 (1,56)	1,26 (1,28)	1,77 (1,60)
Reziproke Kumpelbeziehungen	,20 (,56)	,09 (,31)	,23 (,54)	,06 (,31)
Einseitige Beziehungen innerhalb der Schule	3,65 (2,38)	3,57 (2,39)	3,48 (2,26)	3,75 (2,50)
Außerschulische Beziehungen	3,06 (2,49)	3,34 (2,78)	3,35 (2,81)	3,05 (2,44)

Tabelle 3: Die Verteilung der vier Beziehungsarten zum 1. Messzeitpunkt

### 2.2.13 PIN-Ergebnisse: Das soziale Netzwerk zum Einüben von Hilfenehmen und Hilfegeben

Um das soziale Netzwerk als Ort zu beschreiben, der dem Einüben von Hilfenehmen und Hilfegeben einen Raum bietet, soll auf mehrere Faktoren, die einzelne Beziehungen beschreiben, zurückgegriffen werden. Dazu gehören die Multiplexität der Beziehung in Hinblick auf die Unterstützungsleistungen, der Multiplexitätsgrad einer Beziehung, der Anteil von multiplexen Beziehungen im Netzwerk sowie die wahrgenommene soziale Unterstützung und die Anteile von gegebenen und erhaltenen Hilfeleistungen (generalisierte Wahrnehmung) am gesamten Umfang der Hilfeleistung.

#### Multiplexität im Hinblick auf Unterstützungsleistungen

Die *Multiplexität* einer Beziehung ergibt sich aus der Anzahl von Kontexten, in denen Unterstützung gegeben bzw. erhalten wird (vgl. 2.2.5). Eine Beziehung wird als *uniplex* betrachtet, wenn in dieser Beziehung Unterstützung in nur einem Kontext, z. B. nur bei den Schulaufgaben, gegeben/erhalten wird. Wir betrachten eine Beziehung als *multiplex*, wenn Unterstützung in mehreren Kontexten gegeben bzw. erhalten wird, also nicht nur bei der Erledigung der Hausaufgaben, sondern auch bei den Konflikten mit den Eltern etc.

Der *Multiplexitätsgrad* einer Beziehung beschreibt den Anteil der Kontexte, in denen die Unterstützung gegeben bzw. erhalten wird, gemessen an allen möglichen Kontexten. Je höher der Multiplexitätsgrad einer Beziehung, desto stärker ist die Beziehung in punkto Unterstützung. Multiplexe Beziehungen sind starke und enge Beziehungen, so genannte *strong ties*, die das Zusammenspiel der Akteure erleichtern, gleichzeitig aber auch den Entscheidungsspielraum des einzelnen stark einschränken. Der *Anteil der multiplexen Beziehungen* wird berechnet, indem die Anzahl von multiplexen Beziehungen durch die Netzwerkgröße der Untersuchungsteilnehmer geteilt wird.

Im Ganzen zeigt sich, dass Jugendliche den Zugang zur sozialen Unterstützung insgesamt als positiv wahrnehmen. Mädchen sind der Meinung, dass sie in etwa der Hälfte der vorgegebenen 8 Kontexte mit sozialer Unterstützung anderer rechnen können, bzw. diese selbst geben würden ( $M = 3,43$ ;  $Sd = 1,19$ ). Bei den Jungen sind es etwas wenige Kontexte, im Mittel 2,95 Kontexte ( $Sd = 1,25$ ,  $F = 15,99$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,39$ ) (siehe Abbildung 9).

Die Untersuchung der Multiplexität verschiedener Beziehungstypen gibt Auskunft über die Qualität dieser Beziehungen: So geben und erhalten beste Freundinnen und Freunde Unterstützung in mehr Kontexten als einfache Freunde, wobei die Mädchen in weniger Kontexten Unterstützung von Kumpels erhalten als Jungen. Für Jungen sind Kumpels und einfache Freunde diesbezüglich etwa gleichbedeutend. Die Beziehung zum besten Freund und zur besten Freundin ist somit die stärkste Beziehung, dicht gefolgt von der Beziehung zum romantischen Partner oder zur romantischen Partnerin. Zwischen Ganztags- und Halbtagschülern fanden wir keine signifikanten Unterschiede.

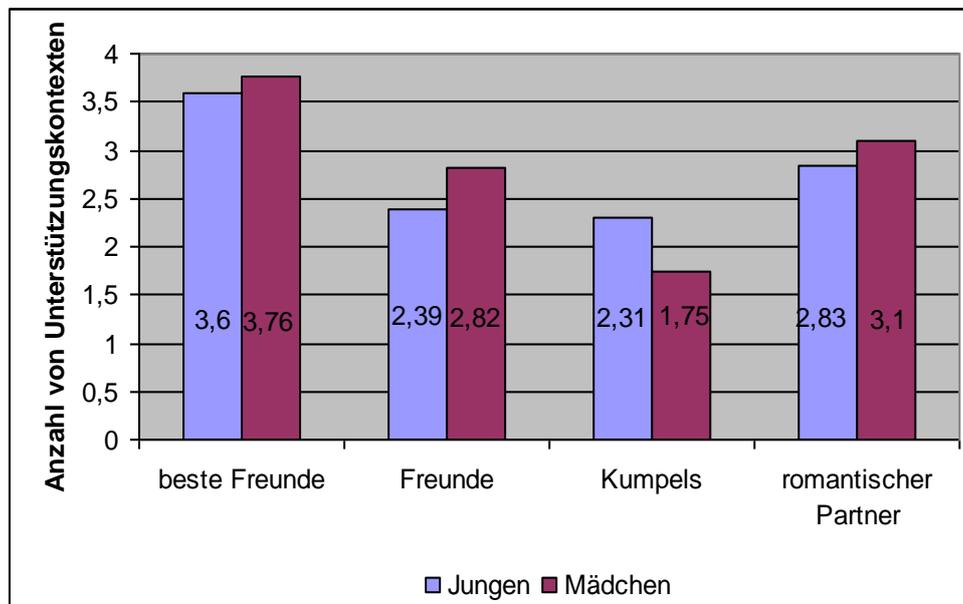


Abbildung 9: Anzahl von Kontexten, in denen soziale Unterstützung gegeben und erhalten wird in Abhängigkeit vom Geschlecht

### Multiplexitätsgrad der Beziehungen

Mehr als die Hälfte (85 %) aller Beziehungen Jugendlicher innerhalb der Schule ( $M = 16,76$ ;  $Sd = 9,2$ ) ist multiplex. Dieses Ergebnis gilt für beide Geschlechter. Der Anteil multiplexer Beziehungen, gemessen an allen möglichen Beziehungen, ist bei den Mädchen ( $M = ,06$ ;  $Sd = ,02$ ) signifikant größer ( $F = 8,77$ ;  $p = ,003$ ;  $d = ,5$ ) als bei den Jungen ( $M = ,05$ ;  $Sd = ,02$ ). Die praktische Bedeutsamkeit ist mittelgroß.

### **Mittlerer Anteil gegebener und erhaltener Hilfen in Beziehungen**

Um die Daten vergleichbar zu machen, ist es sinnvoll, die jeweiligen Anteile der gegebenen Hilfeleistungen gemessen an allen potentiell möglichen darzustellen. Wenn man dies tut, dann fallen signifikante Geschlechtsunterschiede ( $F = 4,9$ ;  $p = ,026$ ;  $d = ,22$ ) auf. Mädchen geben an, im Durchschnitt in 41 % ( $Sd = 18$  %) der Situationen, in denen sie seitens anderer Jugendlicher um Hilfe gebeten würden, diese auch tatsächlich geben würden. Bei den Jungen sind es 36 % ( $Sd = 28$  %). Die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse ist recht klein. Nicht zu vergessen ist, dass es sich hierbei um die generalisierte Wahrnehmung der Mädchen und Jungen handelt. In Bezug auf den Anteil der potenziell möglich erhaltenen Hilfeleistungen in Situationen, in denen sie Unterstützung seitens anderer Jugendlicher benötigen würden, geben Mädchen an, im Schnitt in rund 48 % ( $Sd = 15$  %) der Situationen, diese auch sicher erhalten zu können. Bei den Jungen sind es im Durchschnitt 39 % ( $Sd = 20$  %) der Situationen. Die Signifikanz hierbei liegt bei  $p = ,001$  ( $F = 10,395$ ;  $d = ,51$ ). Die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse ist mittelgroß.

### **Wahrgenommene soziale Unterstützung**

Weiterhin wurde überprüft, ob geschlechtsspezifische Unterschiede bei der wahrgenommenen sozialen Unterstützung bestehen. Da es, wie bereits erwähnt, in der Realität häufig nicht möglich ist, instrumentelle und emotionale Unterstützung voneinander zu trennen, weil im Vollzug der Unterstützungsleistung beide vorkommen, wurde hier darauf verzichtet, sondern nur die soziale Unterstützung über alle Situationen analysiert. Mädchen ( $M = 3,28$ ;  $Sd = ,63$ ) nehmen mehr soziale Unterstützung wahr als Jungen ( $M = 3,04$ ;  $Sd = ,67$ ;  $F = 14,42$ ;  $p = ,000$ ). Die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse ist mittelgroß ( $d = ,37$ ). Zwischen Halbtags- und Ganztagschülern wurden keine signifikanten Unterschiede gefunden.

### **Grad der empfundenen emotionalen Nähe in Beziehungen**

Ein wichtiges Merkmal einer Beziehung ist die emotionale Nähe, die ein Partner zum anderen empfindet. Den Jugendlichen wurde angeboten, die emotionale Nähe ihrer einzelnen Beziehungen auf einer Antwortskala von 1 (überhaupt nicht nah) bis 5 (sehr nah) zu schätzen. Das Diagramm zeigt Durchschnittswerte über alle befragten Versuchspersonen.

Die Antworten geben Aufschluss über die Bedeutsamkeit einzelner Beziehungsarten für jugendliche Schülerinnen und Schüler. Die größte emotionale Nähe wird zu dem jeweiligen romantischen Partner empfunden – wenn es einen gibt. An zweiter Stelle finden sich beste Freunde und Freundinnen, gefolgt von einfachen Freundinnen und Freunden. Die geringste emotionale Nähe besteht zu den Kumpels (siehe Abbildung 10).

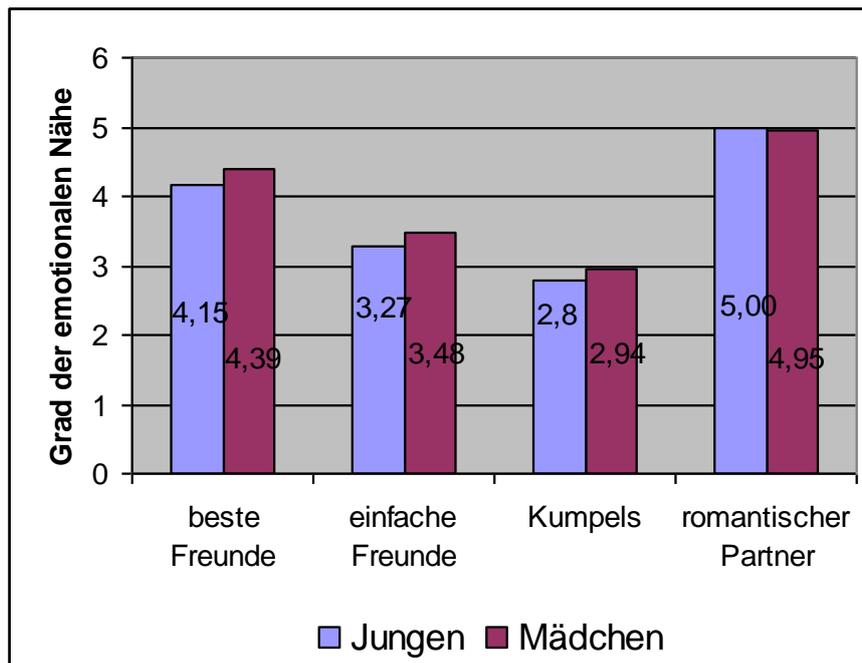


Abbildung 10: Grad der emotionalen Nähe in verschiedenen Beziehungsarten

## 2.2.14 Zusammenfassende Diskussion zur Bedeutung der Unterstützungsnetzwerke

### Warum sich die PIN-Studie auf die Unterstützungsnetzwerke der Jugendlichen beschränkt

Als soziale Netzwerke bezeichnete soziale Strukturen sind keine real existierenden sozialen Einheiten, sondern werden von Forschern zum Zwecke der jeweiligen Studie extrahiert und festgelegt. Grundsätzlich werden zwei Arten von sozialen Netzwerken unterschieden: zum einen die Gesamtnetzwerke, bei deren Untersuchung in Bezug auf jeden Akteur ermittelt wird, ob Beziehungen zu jedem anderen Akteur der untersuchten Menge bestehen oder nicht, und zum anderen die ego-zentrierten (persönlichen) Netzwerke, bei deren Untersuchung der Fokus auf dem einzelnen Individuum und seiner Verankerung in der sozialen Welt liegt. Auch bei den persönlichen Netzwerken handelt es sich immer um einen Ausschnitt der sozialen Beziehungen eines Individuums zu anderen Personen.

Im Mittelpunkt der PIN-Studie steht die Untersuchung von Unterstützungsbeziehungen zu Gleichaltrigen. Beziehungen zu Erwachsenen sowie belastende Beziehungen zu Gleichaltrigen werden hier ausgeblendet. Diese methodisch bedingte „Blindheit“ hat Vor- und Nachteile für die vorliegende Studie. Die Beziehungen zu den Eltern geben dem Kind wichtige, unverzichtbare Bindungserfahrungen, die die Entwicklung seines Selbstbildes, seiner sozialen und emotionalen Kompetenzen beeinflussen. Zimmermann (1995) beschreibt einen engen Zusammenhang zwischen der sicheren emotionalen Bindung zu den Eltern und der Qualität der Freundschaften mit Gleichaltrigen. Eine zusammenfassende Übersicht hierzu ge-

ben z. B. Keppler, Stöcker, Grossmann, Grossmann und Winter (2002). Im Jugendalter werden Beziehungen zu Erwachsenen, vor allem zu den Eltern, neu ausgehandelt, sodass ein neues Verhältnis von Autonomie und Verbundenheit hergestellt wird. Zwar verlieren die Eltern mit Beginn des Jugendalters an emotionaler Bedeutung zu Gunsten der Peerbeziehungen und Freundschaften (Fuhrman & Burmester, 1992; Asendorpf & Banse, 2000). Die Beziehung zu den Eltern bleibt für Jugendliche dennoch weiterhin meist eng und emotional bedeutsam sowie eine wichtige Quelle sozialer Unterstützung, die nicht durch Gleichaltrige ersetzt wird und nicht ersetzt werden kann (Asendorpf & Banse, 2000; Kanevski, 2008).

Ein weiterer Nachteil des Fokus auf die Unterstützungsbeziehungen besteht darin, dass die im PIN-Projekt nicht berücksichtigten belastenden Beziehungen gravierende Folgen für die soziale und emotionale Entwicklung Jugendlicher und damit auf die Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. 2.2.1) haben können. Eine Studie von Laireiter und Lager (2006) mit Kindern zwischen 7 und 10 Jahren zeigte, dass negative und belastende Beziehungen für die Kompetenzentwicklung von Kindern sehr schädlich sein können: „Kinder, die häufig abgelehnt werden, fühlen sich kaum wertgeschätzt und sind entsprechend auch nicht kontaktfreudig und -fähig“ (S. 77).

Die Wissenschaftler fanden außerdem deutliche Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz, sozialer Unterstützung und der Verfügbarkeit von guten Freundschaften und Vertrauensbeziehungen: „ein positiver und freundschaftlicher Kontakt zu anderen Kindern scheint die Entwicklung sozialer Kompetenzen positiv zu beeinflussen, ebenso wie die Verfügbarkeit unterstützender Person“ (Laireiter & Lager, 2006, S. 77). Die Autoren interpretieren ihren Befund auch dahingehend, dass „die Verfügbarkeit eines positiven Selbstkonzeptes und entsprechender sozialer Kompetenzen eine Art Puffer oder Präventionsfaktor gegenüber belastenden und konflikthafter Beziehungen darstellen“ (Laireiter & Lager, 2006, S. 77). In unterstützenden Beziehungen wie Freundschaften entwickeln und üben Kinder und Jugendliche Strategien der Emotionsregulierung ein (von Salisch, 2002a), die im Jugendalter „von herausragender Bedeutung (sind), und zwar zum einen, um mit negativen Gefühlen fertig zu werden, die die Neustrukturierung der Identität begleiten, zum anderen auch, um die sich verändernden Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen auf eine neue, reifere Basis zu stellen“ (Seiffge-Krenke, 2002, S. 57). Insofern stellen qualitativ hochwertigen Beziehungen zu Freundinnen und Freunden ein wichtiges soziales Kapital für Kinder und Jugendliche dar (Berger, 1996; Gödde & Walper, 1994; Schmidt-Denter, 2005).

Dass sich die PIN-Studie auf die Erforschung von Unterstützungsbeziehungen unter Gleichaltrigen beschränkt, ist insofern von Vorteil, da es dieser engere Fokus doch erlaubt, diese gezielter und umfassender zu untersuchen und zu diskutieren. Die PIN-Studie konzentriert sich auf ego-zentrierte unterstützende Gleichaltrigen-Netzwerke, wobei, um die Leserfreundlichkeit zu gewährleisten, diese im Folgenden als Unterstützungsnetzwerke bezeichnet werden. Die Ergebnisse dieses Kapitels, die im Folgenden diskutiert werden, basieren auf der Befragung

zum ersten Messzeitpunkt, der etwa zwei Monate nach dem Übergang auf die weiterführende Schule in der siebten Klasse stattfand (Sekundarstufe 1).

### **Einseitige und reziproke Beziehungen**

Beziehungen zu Gleichaltrigen wurden mit Hilfe des Lüneburger Netzwerkinterviews für Kinder und Jugendliche (LüNIK-2) zunächst im Selbstbericht erfasst und in einem zweiten Schritt auf ihre Gegenseitigkeit (Reziprozität) überprüft. Dies war nur möglich für die Beziehungen innerhalb der Jahrgangsstufe einer Schule; Beziehungen zu Jugendlichen, die nicht die gleiche Schule wie die Befragungsteilnehmer besuchten, konnten forschungstechnisch bedingt nur im Selbstbericht erfasst werden. Einseitige wie gegenseitige Beziehungen sind bedeutsam, denn auch Beziehungen, die vielleicht nur in der Vorstellung der Befragten als unterstützende Beziehungen existieren, also Wunschbeziehungen sind, erfüllen eine wichtige Funktion: Soziale Beziehungen befinden sich in einer permanenten Entwicklung und werden kontinuierlich ausgehandelt. Wunschbeziehungen von heute können sich zu realen Beziehungen von morgen entwickeln; heute real existierende Beziehungen werden vielleicht morgen oder übermorgen aufgelöst. Und schließlich stützen auch Wunschbeziehungen die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung: Bliesener (1991, S. 434) definierte in Anlehnung an Cobb (1976) diese als Information, die das „Individuum veranlasst zu glauben, dass es geliebt, geachtet, versorgt wird und Mitglied eines kommunikativen Netzwerks mit gegenseitigen Verpflichtungen ist“. Wahrgenommene soziale Unterstützung entsteht als eine generalisierte Erfahrung im Kopf des Individuums und ist somit auch ein Ergebnis seiner Bindungserfahrungen (vgl. 2.2.5) und seiner Wahrnehmung einer Beziehung.

### **Die Schule als Gelegenheitsraum für Peerbeziehungen**

Die Schule bietet Jugendlichen einen Gelegenheitsraum für den Aufbau, die Pflege und die Aufrechterhaltung ihrer Peerbeziehungen. Preuss-Lausitz (1999) bezeichnet die Schule als „Ort der Freundschaftsbildung“ und als einen „zentralen sozialen öffentlichen Ort, an dem Freundschaften gewonnen, erprobt, gepflegt – und verloren werden können“ (S. 165). Der Wandel der Kindheit, welcher mit einem Rückgang der Geschwisterzahlen, der Minimierung der Anzahl der Nachbarkinder, den schwindenden Aufenthaltsmöglichkeiten im Freien, einem verstärkten Rückzug in die eigenen vier Wände (und weiter vor den PC im eigenen Zimmer) sowie einer Verplanung des Alltags für Kinder und Jugendliche einhergeht, erhöht die Bedeutung der Schule „als Dreh und Angelpunkt sozialer Interaktionen und der Aushandlung sozialer Regeln“ (Preuss-Lausitz, 1999, S. 166). Hier können Jugendliche ihre Freundinnen und Freunde treffen, neue Kontakte aufnehmen, Regeln untereinander aushandeln und Erfahrungen im Bereich der sozialen Beziehungen mit ihren Peers sammeln. Bei einer eigenen Befragung von Schulkindern der Jahrgangsstufen 3 bis 6 fand Preuss-Lausitz (1999) heraus, dass es den Schüler/innen „in der Schule wichtig ist, anderen Kindern helfen zu können“ (86,3 %) und „dass man dort seine Freunde trifft“ (S. 171), (Jungen 81,1 %,)

Mädchen 75 %). Die Schule spielt im subjektiven Erwartungshorizont der Schüler/innen demnach eine zentrale Rolle für den Aufbau und die Pflege von Freundschaften. Darüber hinaus bestätigte Preuss-Lausitz (1999), dass Koedukation als potentielle Erweiterung von Spielmöglichkeiten und sozialen Beziehungen begrüßt wird. Preuss-Lausitz (1999) schließt, dass Jungen und Mädchen die Schule als Ort ihrer sozialen Aktivitäten nutzen und stellt folgende Forderungen an die Schulorganisation: „Schule muss ein Lebensort werden und Freundschaftsbedürfnisse sollen auch am Ort Schule ein respektierter und offen unterstützter Teil des Alltags im Leben der Schüler/innen sein“ (S. 184).

### **Geringe Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Ganztags- und Halbtagschulen**

Zwischen den Netzwerken der Halbtags- und der Ganztagschüler bestehen zum ersten Messzeitpunkt nur marginale Unterschiede, die kaum auf die Dauer des Schultages zurückgeführt werden können und eher von anderen Faktoren abhängig sind, die in der Studie nicht überprüft wurden. Im Folgenden werden diese Unterschiede kurz vorgestellt.

Bei der Untersuchung des gesamten Unterstützungsnetzwerks fanden wir, dass die Halbtagschüler einen etwas größeren Anteil an besten Freunden und eine kleinere Anzahl, aber einen größeren Anteil von einfachen Freunden hatten, wobei die praktische Signifikanz der Ergebnisse eher gering war. Innerhalb der Schule zeigte sich, dass die Ganztagschüler etwas mehr einfache Freundschaften angaben (einseitig). Die Anzahl reziproker Beziehungen insgesamt war bei den Ganztagschülern etwas höher, wobei hier Unterschiede zwischen einzelnen Arten reziproker Beziehungen gefunden wurden: Die Anzahl und der Anteil reziproker Kumpels war bei den Halbtagschülern etwas höher. Die Anzahl und der Anteil reziproker bester Freunde dagegen waren bei den Ganztagschülern höher als bei den Halbtagschülern. Die Befunde sind somit nicht konsistent. Keine Unterschiede liegen bei folgenden Parametern des außerschulischen Unterstützungsnetzwerks (jeweils einseitige Nennung) vor:

12. die Anzahl und der Anteil von Kumpels,

13. die Anzahl und der Anteil einfacher und bester Freunde.

Keine Unterschiede liegen bei folgenden Parametern des innerschulischen Unterstützungsnetzwerks vor:

14. die Anzahl und der Anteil von Kumpels (jeweils einseitige Nennung),

15. die Anzahl reziproker bester Freunde und ihr Anteil an allen reziproken Beziehungen innerhalb der Schule,

16. die Anzahl reziproker Beziehungen mit unterschiedlichem Status und ihr Anteil an allen reziproken Beziehungen innerhalb der Schule,

17. der Anteil reziproker schulischer Beziehungen bezogen auf alle Gleichaltrigenbeziehungen,

18. die Anzahl an Kontexten, in denen Hilfe wahrgenommen wird, und ihr Anteil an acht potentiell möglichen Hilfekontexten,
19. der Anteil an multiplexen Beziehungen gemessen an allen Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Somit ist die Ausgangslage von Jugendlichen aus Ganztagschulen und Halbtagschulen in punkto Peerbeziehungen, Freundschaften und Unterstützungsleistungen in den meisten Punkten vergleichbar.

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der PIN-Studie zu den Geschlechtsunterschieden zusammengefasst. Begonnen wird mit der Zusammenfassung der Ergebnisse zu Größe und Zusammensetzung von Unterstützungsnetzwerken im Allgemeinen (gesamtes Unterstützungsnetzwerk). Darauf folgend werden die Ergebnisse zu schulischen Beziehungen und anschließend zu außerschulischen Beziehungen vorgestellt.

### **Geschlechtsunterschiede im gesamten ego-zentrierten Unterstützungsnetzwerk**

Geschlecht kann als ein Einflussfaktor auf die Netzwerkgröße genannt werden. Mädchen haben, wie erwartet (vgl. 2.2.6), etwas ausgedehntere Unterstützungsnetzwerke als Jungen ( $M_M = 9,38$ ;  $M_J = 7,96$ ). Hierbei können Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der PIN-Studie gefunden werden und den Befunden anderer Studien, die im Kapitel 2.2.5.3 beschrieben wurden.

Es gibt allerdings auch Befunde, die in die andere Richtung weisen: Oswald (2009) verweist auf einige nordamerikanische Studien, die den Mädchen kleinere Freundeskreise bescheinigen und auf das repräsentative Panel des Deutschen Jugendinstituts, das keine signifikanten Geschlechtsunterschiede zwischen den Peernetzwerken von neunjährigen Jungen und Mädchen fand (Traub, 2005).

Probleme für den Vergleich zwischen den Studien ergeben sich daraus, dass manche Autoren die gesamte Anzahl der Netzwerkmitglieder, während andere nur die Anzahl der Gleichaltrigen nennen. Häufig fehlen in der Literatur Angaben zur Geschlechterdifferenzierung. Unterschiedlich sind weiterhin die Zielsetzungen der Studien und damit auch die Eingangsfrage, mit deren Hilfe die Netzwerke generiert werden. Einige Forscher untersuchten explizit unterstützende Beziehungen Jugendlicher (Bliesener, 1991; Kanevski, 2008), während andere sowohl nach unterstützenden als auch nach belastenden Beziehungen fragten (van Aken, Adendorpf & Wilpers et al., 1996; Laireiter & Lager, 2006). Die Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien erschwert ferner, dass manche Forscher die Peerbeziehungen im Selbstbericht erfassten, während andere nur reziproke Beziehungen berücksichtigten. Entsprechend unterschiedlich fallen die Netzwerkgrößen aus. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche verschiedener Altersstufen den Begriff Freundschaft unterschiedlich verstehen. Wie in Abschnitt 2.2.4 ausgeführt, bezeichnen Schulanfänger einen Gleichaltrigen sehr schnell als Freund oder Freundin, diese Freundschaften sind aber recht instabil. Mit zunehmendem Alter werden höhere Ansprüche an eine Freundschaft gestellt, so dass Jugendliche nur jemanden als Freund bezeichnen, der ihnen emotional nahe steht, mit dem sie

Werte teilen und dem sie vertrauen können (Selman, 1984; Youniss & Smollar, 1985). Ein letzter Unterschied zu anderen Studien betrifft den Zeitpunkt der Erhebung, wurde in der PIN-Studie doch das Unterstützungsnetzwerk etwa zwei Monate nach dem Übergang von der 6-jährigen Grundschule auf die weiterführende Schule erfragt. Der gerade vollzogene Schulwechsel trägt dazu bei, dass ein Teil der Beziehungen, die noch aus der Grundschule stammen, verblasst (und schließlich) aufgegeben wird, während neue Beziehungen gerade erst im Entstehen sind.

Die Unterstützungsnetzwerke der Jugendlichen sind vielgestaltig (vgl. 2.2.5). Sie umfassen Beziehungen ganz unterschiedlicher Art: relativ lose, unverbindliche Beziehungen zu Gleichaltrigen wie Kumpels, etwas engere Beziehungen, wie Freundschaften und sehr enge, emotional bedeutsame Beziehungen zu besten Freundinnen und Freunden sowie seltener bei den Siebtklässlern auch Beziehungen zu romantischen Partnerinnen und Partnern. Bei der Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks wurden Geschlechtsunterschiede festgestellt, wobei die Mädchen jeweils mehr einfache Freunde, beste Freunde und mehr romantische Partner benannten als die Jungen, die ihrerseits über eine größere Zahl von kumpelhaften Beziehungen berichteten.

Diese Geschlechtsunterschiede unterstützen die Aussagen von mehreren Autoren, die Mädchenfreundschaften als generell intimere Freundschaften ansehen (Wagner & Alisch, 2006; Seiffge-Krenke, 2009; Furman & Buhrmester, 1985; Berndt, 1996). Mädchen sprechen mehr in ihren Freundschaften, Jungen unternehmen eher gemeinsam etwas, treiben eher gemeinsam Sport. Oswald (2009), der in Anlehnung an deutsch- und englischsprachige Studien über zwei Kulturen der Kindheit spricht, meint, dass „Mädchen (...) Intimität früher als Jungen (erwerben) und Intimität (...) in Mädchenfreundschaften wichtiger zu sein (scheint) als in Jungenfreundschaften“ (S. 11). In ihren Gesprächen mit Freundinnen konzentrieren sich bereits junge Mädchen auf die Verbalisierung von Gefühlen, während männliche Jugendliche diese Form des verbalen Austauschs erst später lernen – vor allem in ihren romantischen Beziehungen zu weiblichen Jugendlichen (Seiffge-Krenke & Seiffge, 2005). Andere Autoren, wie Radmacher und Azmitia (2006) sind jedoch der Meinung, dass bei Sechst- bis Siebtklässlern, eine mit den Teilnehmern der vorliegenden Studie vergleichbaren Gruppe, die Unterschiede bei der Verbalisierung von Gefühlen nicht mehr so stark ausgeprägt sind.

Hinter den verschiedenen Beziehungstypen stehen unterschiedliche Beziehungsqualitäten. So konnte festgestellt werden, dass Beziehungen, die als beste Freundschaft bezeichnet wurden (neben Beziehungen zu romantischen Partnerinnen und Partnern), von den Studienteilnehmern die höchste emotionale Nähe zugesprochen wurde. Die geringste emotionale Nähe herrschte in kumpelhaften Beziehungen.

### **Geschlechtsunterschiede bei reziproken Peerbeziehungen in der Schule**

Als zentraler Treffpunkt spielt die Schule eine besondere Rolle im Leben Jugendlicher. Da nahezu die gesamten siebten Jahrgangsstufen der untersuchten Schulen

befragt wurden, war es möglich, die von den Jugendlichen genannten Beziehungen auf ihre Reziprozität hin zu überprüfen, weil die Untersuchung reziproker Beziehungen ähnlich großen Stichproben selten sind. Diese Forschungsergebnisse sind daher auch besonders interessant. Es konnten geschlechtsspezifische Unterschiede bei allen Arten von reziproken Beziehungen (reziproke Kumpels, reziproke einfache Freunde, reziproke beste Freunde) gefunden werden. Auch innerhalb der Schule haben Jungen mehr lose Kumpelbeziehungen als Mädchen. Bei der Anzahl und bei den Anteilen von engen Freundschaftsbeziehungen überragen Mädchen ihre männlichen Schulkameraden signifikant.

Der Anteil von schulischen reziproken Beziehungen an allen Gleichaltrigenbeziehungen ist unterschiedlich groß und beträgt bei Jungen ca. 13 % und bei den Mädchen ca. 25 %. Dies widerspricht den Ergebnissen von Kanevski (2008), die in ihrer Studie einen etwa gleich großen Anteil an reziproken Beziehungen innerhalb der Schule (ca. 36 %) bei Mädchen und Jungen fand. Dass der Anteil von reziproken Beziehungen in der vorliegenden Studie vergleichsweise kleiner ist, kann damit erklärt werden, dass Kanevski die Schüler einer Internatsschule, die engere Kontakte mit einander unterhalten können, befragte. Möglicherweise ist das enge Zusammenleben im Internat auch der Grund dafür, dass die männlichen Jugendlichen in Kanevskis Studie über so viele erwiderte Beziehungen verfügen.

### **Hilfe geben und nehmen**

Abschließend soll das ego-zentrierte Netzwerk Jugendlicher als Kontext zum Einüben von Geben und Nehmen von Hilfeleistungen thematisiert werden. Ein bedeutsames Merkmal einer Beziehung ist ihr Unterstützungsgehalt, der sich durch das Merkmal *Multiplexität* beschreiben lässt. In multiplexen Beziehungen wird in mehr als einem Kontext Unterstützung ausgetauscht. So unterstützen sich in multiplexen Beziehungen die Partner etwa bei Konflikten mit Gleichaltrigen und bei der Bewältigung von Alltagssorgen. Die Multiplexität einer Beziehung gibt Auskunft über ihre Stärke bzw. Qualität (Jansen, 1999). Die große Mehrheit (85 %) der Beziehungen Jugendlicher beiderlei Geschlechts ist multiplex, wobei die Multiplexität relativ gering ausgeprägt ist: Unterstützung wird im Durchschnitt lediglich in drei bis vier von acht möglichen Hilfekontexten gegeben oder erhalten.

Welche Bedeutung kann diesem Befund zugeschrieben werden? Ein Teil der Beziehungspartner erweist sich als Spezialisten für bestimmte Arten von Hilfeleistungen. Insbesondere die Unterstützung bei der Lösung von Aufgaben ist ein Beispiel dafür, wird sie doch bevorzugt von Klassenkameraden gegeben bzw. erhalten, die sich ansonsten nur selten Hilfestellungen geben, also eigentlich nur wenig miteinander anfangen können. Kumpelbeziehungen weisen ebenfalls in der Regel einen niedrigen Grad an Multiplexität auf, denn sie beschränken sich häufig auf die gemeinsam verbrachte Freizeit und sorgen damit für die Integration in die Peergruppe. Die meisten Hilfeleistungen erhalten Jugendliche von ihren besten Freunden, die Multiplexität dieser Beziehungen ist am höchsten. Insbesondere

bei sehr persönlichen Problemen, wie etwa Streit mit den Eltern oder Liebeskummer, sind es die besten Freundinnen und Freunde, die bereit sind einander zuzuhören und Ratschläge zu geben, bzw. anzunehmen. Eine weitere wichtige Unterstützungsbeziehung – insbesondere für die Mädchen – ist die Beziehung zum romantischen Partner. Auch hier werden Dinge besprochen, die in loseren Beziehungen nicht zur Sprache kommen. Jugendliche, die einen romantischen Partner haben, versuchen außerdem mit ihm oder ihr mehr Freizeit zu verbringen. Da die Mädchen, wie oben erwähnt, Intimität früher als Jungen ausbilden und sich in Gesprächen einfacher als Jungen öffnen, sind sie in der Lage, ihre Beziehungen so auszubauen, dass dort eine größere Bandbreite an Themen – darunter auch vertraulichere Themen – angesprochen werden können (Pulakos, 1989; Bauer 2009). Somit liegt nahe, dass die Multiplexität in den Mädchenbeziehungen in der Regel höher ausgeprägt ist.

Wahrgenommene soziale Unterstützung fördert die physische und psychische Gesundheit und hat oft einen direkten Effekt auf gesundheitsförderliche Verhaltensweisen und den Selbstwert einer Person. Sozialer Rückhalt hat zudem einen indirekten Effekt, indem er Stress im Alltag abpuffert (Schwarzer & Leppin, 1989). Auch die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu geben und zu nehmen, hat eine enorme Bedeutung für die Gesundheit: Röhrle und Sommer (1994) betonen, dass Personen, die in der Lage sind, andere um Unterstützung zu bitten, auch mehr soziale Unterstützung erhalten werden und im Vergleich zu anderen sozial kompetenter sind.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Mädchen mehr soziale Unterstützung als Jungen wahrnehmen, wobei dies sowohl für potenziell gegebene als auch für potenziell erhaltene Unterstützung gilt. Damit werden die Ergebnisse der Studie von Kanevski (2008) bestätigt.

Zusammenfassend wurden alle oben formulierten Erwartungen (vgl. 2.2.6) untermauert: Jugendliche unterhalten vielfältige soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen, die sich nach dem Grad der emotionalen Nähe unterscheiden. Die geringste emotionale Nähe besteht in losen kumpelhaften Beziehungen, Freundschaftsbeziehungen dagegen weisen eine hohe emotionale Nähe auf (Erwartung 1.7). Weibliche Jugendliche benennen in der Tat größere ego-zentrierte unterstützende Gleichaltrigen-Netzwerke als ihre männlichen Altersgenossen (Erwartung 1.1). Darüber hinaus bestätigte sich die These der intensiven Freundschaften, weil Mädchen mehr enge Freundschaften (einfache und beste Freundschaften) als Jungen unterhalten (Erwartung 1.2). Auch die These der extensiven Jungenbeziehungen fand Unterstützung, weil die männlichen Untersuchungsteilnehmer mehr lose Kumpelbeziehungen als die weiblichen unterhalten (Erwartung 1.3). Was die soziale Unterstützung angeht, so nennen weibliche Jugendliche einen größeren Anteil von Kontexten, in denen sie Unterstützung empfangen und gewähren (Erwartung 1.5). Kein Wunder dann, dass Mädchen mehr soziale Unterstützung wahrnehmen als Jungen (Erwartung 1.6). Außerdem entwickeln Mädchen mehr multiplexe Beziehungen als Jungen (Erwartung 1.4). Wegen dieser gravierenden Unterschiede in dem Aufbau der Unterstützungsnetzwerke von männlichen und

weiblichen Jugendlichen werden die beiden Geschlechter in den folgenden Kapiteln immer auch getrennt betrachtet.

Menschen übernehmen in der Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen eine aktive Rolle. Soziale Ressourcen und persönliche Eigenschaften sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Sozial und emotional kompetente Mädchen und Jungen haben gute Voraussetzungen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen positiv zu gestalten. Gleichzeitig werden in sozialen Beziehungen die Fähigkeiten Jugendlicher auf natürliche Weise trainiert. Im Abschnitt 2.2.1 wurden Peers und Freunde als Entwicklungshelfer bezeichnet, die gemeinsam Agenten und Produzenten ihrer Entwicklung sind. Die meisten Entwicklungsaufgaben, die im Jugendalter bewältigt werden sollen, stehen im engen Zusammenhang mit den Gleichaltrigen und erfordern Auseinandersetzung mit diesen. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen, insbesondere Freundschaften, leisten daher einen wertvollen Beitrag für die Entwicklung Jugendlicher. Welchen Beitrag die gleichaltrigen Freund/innen und Bekannten für die Anpassung der Jugendlichen an den Wechsel in die Sekundarschule leisten, soll daher im nächsten Abschnitt Thema sein.

Variablen	Geschl.	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	F	p	d
Netzwerkgröße (alle Peer-Beziehungen)	Jungen	199	1	20	7,96	3,68	15,079	.000	0,39
	Mädchen	206	1	18	9,38	3,65			

Tabelle 4: Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit vom Geschlecht

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
Variablen		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	F	p	d
Anzahl beste Freunde	Jungen	199	0	12	2,29	2,24	12,026	.001	0,23
	Mädchen	206	0	15	3,15	2,69			
Anteil "bester Freunde" bezogen auf alle Peerbeziehungen	Jungen	199	0	1	0,31	0,29	1,424	.233	-
	Mädchen	206	0	1	0,26	0,26			
Anzahl "einfach Freunde"	Jungen	199	0	14	2,85	3,10	27,501	.000	0,44
	Mädchen	206	0	13	4,45	3,03			
Anteil "einfach Freunde" bezogen auf alle Peer-Beziehungen	Jungen	199	0	1	0,33	0,31	23,020	.000	0,51
	Mädchen	206	0	1	0,48	0,28			

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anzahl "Kumpels"</b>	<b>Jungen</b>	199	0	14	2,30	2,81	35,00	,000	0,62
	<b>Mädchen</b>	206	0	9	0,99	1,45			
<b>Anteil "Kumpels" bezogen auf alle Peerbeziehungen</b>	<b>Jungen</b>	199	0	1	0,29	0,32	53,14	,000	0,80
	<b>Mädchen</b>	206	0	1	0,10	0,16			
<b>Anzahl "romantischer Partner"</b>	<b>Jungen</b>	199	0	1	0,07	0,26	7,9	,005	0,28
	<b>Mädchen</b>	206	0	1	0,16	0,37			
<b>Anteil "romantischer Partner" bezogen auf alle Peer-Beziehungen</b>	<b>Jungen</b>	199	0,00	0,20	0,01	0,04	2,315	,129	-
	<b>Mädchen</b>	206	0,00	0,88	0,02	0,04			

Tabelle 5: Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule, eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anzahl "Kumpels"</b>	<b>Jungen</b>	125	0	7	1,03	1,59	1,541	.214	-
	<b>Mädchen</b>	99	0	5	0,80	1,12			
<b>Anteil "Kumpels"</b>	<b>Jungen</b>	125	0	0,83	0,11	0,16	2,799	.096	-
	<b>Mädchen</b>	99	0	0,44	0,08	0,11			
<b>Anzahl der Freunde (einfach Freund+bester Freund)</b>	<b>Jungen</b>	196	0	10	1,97	1,94	3,497	.062	-
	<b>Mädchen</b>	206	0	10	2,35	2,07			
<b>Anteil der Freunde (einfach Freund und bester Freund)</b>	<b>Jungen</b>	196	0	1	0,24	0,21	0,004	.949	-
	<b>Mädchen</b>	206	0	1	0,24	0,18			

Tabelle 6: Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule, eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anteil unterstützender Beziehungen innerhalb der Schule</b>	<b>Jungen</b>	197	0	1	0,64	0,24	3,010	.084	-
	<b>Mädchen</b>	206	0,12	1	0,68	0,22			
<b>Anzahl "Kumpels"</b>	<b>Jungen</b>	125	0	8	2,60	2,02	34,447	.000	0,83
	<b>Mädchen</b>	99	0	9	1,24	1,24			
<b>Anteil "Kumpels"</b>	<b>Jungen</b>	125	0	1	0,34	0,26	49,725	.000	1,00
	<b>Mädchen</b>	99	0	0,8	0,14	0,14			
<b>Anzahl einseitig nominierte einfache Freunde</b>	<b>Jungen</b>	201	0	8	1,37	1,67	6,805	.009	0,13
	<b>Mädchen</b>	206	0	11	1,89	1,79			
<b>Anteil einseitig nominierte einfache Freunde</b>	<b>Jungen</b>	201	0	0,71	0,17	0,19	2,943	.087	-
	<b>Mädchen</b>	206	0	1	0,20	0,19			

Tabelle 7: Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen

<b>Reziproke Beziehungen innerhalb der Schule</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anzahl reziproke Kumpels</b>	<b>Jungen</b>	201	0	2	0,10	0,35	8,929	,003	0,32
	<b>Mädchen</b>	206	0	1	0,02	0,15			
<b>Anteil reziproke Kumpels bezogen auf alle reziproke Beziehungen in der Schule</b>	<b>Jungen</b>	116	0	1	0,12	0,31	16,488	,000	0,47
	<b>Mädchen</b>	182	0	1	0,02	0,12			
<b>Anzahl reziproke einfache Freunde</b>	<b>Jungen</b>	201	0	2	0,22	0,51	58,845	,000	0,83
	<b>Mädchen</b>	206	0	6	0,95	1,25			
<b>Anteil reziproke einfache Freunde bezogen auf alle reziproke Beziehungen in der Schule</b>	<b>Jungen</b>	116	0	1	0,21	0,35	14,657	,000	0,46
	<b>Mädchen</b>	182	0	1	0,38	0,39			
<b>Anzahl reziproker bester Freunde</b>	<b>Jungen</b>	201	0	3	0,29	0,58	10,633	,001	0,33
	<b>Mädchen</b>	206	0	3	0,50	0,69			
<b>Anteil reziproker bester Freunde bezogen</b>	<b>Jungen</b>	116	0	1	0,29	0,40	0,551	,459	-

<b>Reziproke Beziehungen innerhalb der Schule</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>auf alle reziproke Beziehungen in der Schule</b>	<b>Mädchen</b>	182	0	1	0,26	0,36			
<b>Anzahl reziproker Beziehungen mit unterschiedlichem Status</b>	<b>Jungen</b>	201	0	2	0,39	0,64	24,284	,000	0,51
	<b>Mädchen</b>	206	0	4	0,79	0,94			
<b>Anteil reziproker Beziehungen mit unterschiedlichem Status bezogen auf alle reziproken Beziehungen in der Schule</b>	<b>Jungen</b>	116	0	1	0,38	0,41	0,557	,456	-
	<b>Mädchen</b>	182	0	1	0,34	0,36			
<b>Anzahl reziproke Freunde (einf.+ best.)</b>	<b>Jungen</b>	201	0	4	0,91	1,03	97,074	,000	1,00
	<b>Mädchen</b>	206	0	7	2,23	1,61			
<b>Anteil reziproke Freunde (einf.+best.+versch.) bezogen auf alle reziproken Beziehungen</b>	<b>Jungen</b>	116	0	1	0,88	0,31	16,488	,000	0,47
	<b>Mädchen</b>	182	0	1	0,98	0,12			
<b>Anzahl reziproke Beziehungen insgesamt</b>	<b>Jungen</b>	201	0	5	1,01	1,08	84,868	,000	0,93

<b>Reziproke Beziehungen innerhalb der Schule</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
	<b>Mädchen</b>	206	0	7	2,26	1,60			
<b>Anteil reziproker schulischer Beziehungen bezogen auf alle Peer-Beziehungen</b>	<b>Jungen</b>	201	0	1	0,13	0,15	50,363	,000	0,71
	<b>Mädchen</b>	206	0	1	0,25	0,19			
<b>Mittlere Anzahl potenziell gegebener Hilfen</b>	<b>Jungen</b>	200	0	3	1,03	0,56	12,77	,000	0,49
	<b>Mädchen</b>	205	0	3	1,22	0,52			
<b>Mittlere Anzahl potenziell erhaltener Hilfen</b>	<b>Jungen</b>	200	0	5	1,9	0,8	17,076	,000	0,43
	<b>Mädchen</b>	205	0	5	2,24	0,77			
<b>Mittlerer Anteil potenziell gegebener Hilfen gemessen an allen möglichen</b>	<b>Jungen</b>	200	0	1	0,34	0,19	12,87	,000	0,39
	<b>Mädchen</b>	205	0	1	0,41	0,17			
<b>Mittlerer Anteil potenziell erhaltener Hilfen gemessen an allen möglichen</b>	<b>Jungen</b>	200	0	1	0,38	0,16	17,19	,000	0,45
	<b>Mädchen</b>	205	0	1	0,45	0,15			

Tabelle 8: Reziproke Beziehungen innerhalb der Schule

<b>Beziehungsmerkmale</b>									
<b>Variablen</b>		<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Multiplexität der Beziehung (Anzahl der Hilfekontexte)</b>	<b>Jungen</b>	199	1	8	2,95	1,25	15,988	,000	0,38
	<b>Mädchen</b>	204	0	8	3,43	1,20			
<b>Multiplexitätsgrad der Beziehung (Anteil multiplexer Beziehungen gemessen an allen Beziehungen)</b>	<b>Jungen</b>	201	0,02	0,2	0,05	0,24	8,772	,003	0,80
	<b>Mädchen</b>	204	0	0,13	0,06	0,02			
<b>Anzahl männlicher Peers im Netzwerk</b>	<b>Jungen</b>	197	20,22	23,16	21,69	10,46			
	<b>Mädchen</b>	206	4,64	6,55	5,59	6,94			
<b>Anzahl weiblicher Peers im Netzwerk</b>	<b>Jungen</b>	197	3,04	4,58	3,81	5,49			
	<b>Mädchen</b>	206	19,78	22,33	21,06	9,28			

Tabelle 9: Beziehungsmerkmale

<b>Variablen</b>	<b>N (Paare)</b>	<b>N (Schü- ler)</b>
Rez. Kumpels	14	28
Rez. einfache Freunde	119	238
Rez. beste Freunde	83	166
Rez. Beziehungen mit unterschiedlichem Status (einf. Freund-bester Freund)	107	214
Rez. Beziehungen mit unterschiedlichem Status (einfacher Freund -Kumpel)	14	28
Rez. Beziehungen mit unterschiedlichem Status (bester Freund- Kumpel)	2	4
<b>Gesamt</b>	<b>339</b>	<b>678</b>

Tabelle 10: Anzahl reziproker Paare innerhalb der Schule

678 Schüler haben mindestens eine reziproke Beziehung innerhalb der Schule (339 Paare). Das entspricht 39% aller Beziehungen, die als Mitschüler bezeichnet wurden (1761).

<b>Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit von der Schulorganisation</b>									
<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Netzwerkgröße (alle Peerbeziehungen)</b>	<b>HTS</b>	209	1	20	8,44	3,79	1,852	,174	-
	<b>GTS</b>	196	2	19	8,94	3,65			

Tabelle 11: Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit von der Schulorganisation

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anzahl beste Freunde</b>	<b>HTS</b>	209	0	15	2,88	2,58	1,536	,216	-
	<b>GTS</b>	196	1	15	2,57	2,43			
<b>Anteil "bester Freunde"</b>	<b>HTS</b>	209	0	1	0,36	0,28	4,602	,033	0,22
	<b>GTS</b>	196	0	1	0,30	0,26			
<b>Anzahl "einfach Freunde"</b>	<b>HTS</b>	209	0	12	3,17	3,01	10,808	,001	0,33
	<b>GTS</b>	196	0	14	4,19	3,24			

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anteil "einfach Freunde"</b>	<b>HTS</b>	209	0	1	0,36	0,31	10,497	,001	0,33
	<b>GTS</b>	196	0	1	0,29	0,21			
<b>Anzahl "Kumpels"</b>	<b>HTS</b>	209	0	11	1,71	2,34	0,466	,495	-
	<b>GTS</b>	196	0	14	1,55	2,25			
<b>Anteil "Kumpels"</b>	<b>HTS</b>	209	0	1	0,21	0,28	1,569	,211	-
	<b>GTS</b>	196	0	1	0,18	0,25			
<b>Anzahl "romantischer Partner"</b>	<b>HTS</b>	206	0	1	0,10	0,30	1,137	,248	-
	<b>GTS</b>	194	0	1	0,13	0,34			
<b>Anteil "romantischer Partner"</b>	<b>HTS</b>	209	0,00	0,2	0,01	0,02	1,966	,162	-
	<b>GTS</b>	196	0,00	0,17	0,02	0,04			

Tabelle 12: Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks, in und außerhalb der Schule

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule, eigene Angaben.</b>									
<b>Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anzahl "Kumpels"</b>	<b>HTS</b>	117	0	6	1,00	1,43	0,634	,427	-
	<b>GTS</b>	107	0	7	0,85	1,38			
<b>Anteil "Kumpels"</b>	<b>HTS</b>	117	0	0,83	0,15	0,01	0,684	,409	-
	<b>GTS</b>	107	0	0,7	0,14	0,01			
<b>Anzahl der Freunde (einfach Freund+ bester Freund)</b>	<b>HTS</b>	207	0	8	2,16	2,03	0,005	,941	-
	<b>GTS</b>	195	0	10	2,17	2,00			
<b>Anteil der Freunde (einfach Freund+ bester Freund)</b>	<b>HTS</b>	207	0	0,75	0,24	0,19	0,124	,724	-
	<b>GTS</b>	195	0	1	0,24	0,21			

Tabelle 13: Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule

**Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule.**

**Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen**

<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anteil unterstützender Beziehungen innerhalb der Schule</b>	<b>HTS</b>	208	0	1	0,65	0,23	0,841	,36	-
	<b>GTS</b>	195	0	1	0,67	0,23			
<b>Anzahl "Kumpels"</b>	<b>HTS</b>	117	0	8	2,04	1,85	0,131	,18	-
	<b>GTS</b>	107	0	9	1,95	1,84			
<b>Anteil "Kumpels"</b>	<b>HTS</b>	117	0	1	0,27	0,25	1,447	,23	-
	<b>GTS</b>	107	0	1	0,23	0,23			
<b>Anzahl einseitig nominierte einfache Freunde</b>	<b>HTS</b>	210	0	9	2,14	2,17	11,481	,001	0,11
	<b>GTS</b>	197	0	11	2,99	2,52			
<b>Anteil einseitig nominierte einfache Freunde</b>	<b>HTS</b>	210	0	1	0,17	0,19	2,511	,114	-
	<b>GTS</b>	197	0	0,83	0,20	0,18			
<b>Anzahl reziproke Kumpels</b>	<b>HTS</b>	210	0	2	0,11	0,36	15,268	,000	0,38

**Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule.**  
**Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen**

<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
	<b>GTS</b>	197	0	1	0,01	0,10			
<b>Anteil reziproke Kum- pels bezogen auf alle reziproke Beziehun- gen in der Schule</b>	<b>HTS</b>	153	0	1	0,11	0,30	17,765	,000	0,59
	<b>GTS</b>	145	0	1	0,00	0,04			
<b>Anzahl reziproke ein- fache Freunde</b>	<b>HTS</b>	210	0	4	0,38	0,71	18,405	,000	0,44
	<b>GTS</b>	197	0	6	0,81	1,24			
<b>Anteil reziproke einfa- che Freunde bezogen auf alle reziproke Be- ziehungen in der Schule</b>	<b>HTS</b>	153	0	1	0,24	0,36	10,919	,001	0,39
	<b>GTS</b>	145	0	1	0,39	0,40			
<b>Anzahl reziproker bes- ter Freunde</b>	<b>HTS</b>	210	0	3	0,43	0,70	0,969	,326	-
	<b>GTS</b>	197	0	3	0,37	0,58			
<b>Anteil reziproker bes- ter Freunde bezogen auf alle reziproke Be- ziehungen in der Schule</b>	<b>HTS</b>	153	0	1	0,29	0,40	1,091	,297	-
	<b>GTS</b>	145	0	1	0,25	0,35			

**Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule.**

**Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen**

<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anzahl reziproker Beziehungen mit unterschiedlichem Status</b>	<b>HTS</b>	210	0	4	0,55	0,44	1,255	,263	-
	<b>GTS</b>	197	0	4	0,61	0,52			
<b>Anteil reziproker Beziehungen mit unterschiedlichem Status bezogen auf alle reziproke Beziehungen in der Schule</b>	<b>HTS</b>	153	0	1	0,35	0,39	0,017	,895	-
	<b>GTS</b>	145	0	1	0,36	0,37			
<b>Anzahl reziproke Freunde (einf.+best.+versch. Status)</b>	<b>HTS</b>	210	0	6	1,36	1,35	9,406	,002	0,30
	<b>GTS</b>	197	0	7	1,81	1,64			
<b>Anteil reziproke Freunde (einf.+best.+versch. Status) bezogen auf alle reziproke Beziehungen</b>	<b>HTS</b>	153	0	1	0,89	0,30	17,765	,000	0,65
	<b>GTS</b>	145	0	1	1	0,04			
<b>Anzahl reziproke Beziehungen insgesamt</b>	<b>HTS</b>	210	0	6	1,47	1,33	5,625	,018	0,24
	<b>GTS</b>	197	0	7	1,82	1,64			

<b>Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule.</b>									
<b>Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen</b>									
<b>Variablen</b>	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
<b>Anteil reziproker schulischer Beziehungen bezogen auf alle Peer-Beziehungen</b>	<b>HTS</b>	210	0	1	0,18	0,18	1,334	,249	-
	<b>GTS</b>	197	0	1	0,20	0,18			
<b>Mittlere Anzahl potenziell gegebener Hilfen</b>	<b>HTS</b>	208	0	3	1,12	0,54	0,038	,846	-
	<b>GTS</b>	197	0	3	1,14	0,55			
<b>Mittlere Anzahl potenziell erhaltener Hilfen</b>	<b>HTS</b>	208	0	5	2,09	0,57	0,037	,847	-
	<b>GTS</b>	197	0	5	2,07	0,83			
<b>Mittlerer Anteil potenziell gegebener Hilfen gemessen an allen möglich gegebenen</b>	<b>HTS</b>	208	0	0	0,37	0,18	0,034	,854	-
	<b>GTS</b>	197	0	1	0,38	0,18			
<b>Mittlerer Anteil potenziell erhaltenen Hilfen gemessen an allen möglich erhaltenen</b>	<b>HTS</b>	208	0	0	0,42	0,15	0,031	,861	-
	<b>GTS</b>	197	0	1	0,41	0,17			

Tabelle 14: Zusammensetzung der Unterstützungsnetzwerke innerhalb der Schule

Beziehungsmerkmale									
Variablen		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	F	p	d
Multiplexität der Beziehung (Anzahl der Hilfekontexte)	HTS	209	1	8	3,18	1,20	0,037	,847	-
	GTS	197	0	8	3,20	1,29			
Multiplexitätsgrad der Beziehung (Anteil multiplexer Beziehungen gemessen an allen Beziehungen)	HTS	209	0,02	0,2	0,05	0,02	0,153	,696	-
	GTS	197	0	0,13	0,05	0,02			

Tabelle 15: Beziehungsmerkmale

## 2.3 Der Übergang in die Sekundarstufe I

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der PIN-Studie zum Beitrag von Freundschaften beim Übergang in die Sekundarstufe dargestellt. Zunächst wird der Schulwechsel als ökologischer Übergang definiert, dieser kann allerdings auch als kritisches Lebensereignis gesehen werden, welches mit neuen Herausforderungen verbunden ist. Welchen Beitrag Freunde und Freundinnen hierbei leisten, ist Inhalt des darauf folgenden Abschnitts, dem dann die Darstellung der Ergebnisse folgt.

### 2.3.1 Der Übergang aus ökologischer Sicht

Der Übergang in eine weiterführende Schule kann als ein ökologischer Übergang bezeichnet werden, welcher nach Bronfenbrenner (1981) immer als Anstoß von Entwicklungsprozessen dient. Bronfenbrenner zufolge vollzieht sich die menschliche Entwicklung im Kontext der verschiedenen Umwelten und Systeme, in denen Menschen sich aufhalten. Dabei verändern sich sowohl das Individuum als auch sein Umfeld fortwährend. Bronfenbrenner teilte die Umwelt in Mikro-, Meso-, Exo- und (den anderen übergeordnet) Makrosysteme auf und untergliederte sie damit in konzentrische Strukturen, die topologisch ineinander verschachtelt sind (Bronfenbrenner, 1990). Laut Bronfenbrenner (1981) ist

„ein Mikrosystem (...) ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“ (S. 38).

Als Beispiele sind hier die Familie, die Freunde oder die Schulklasse zu mit ihrem spezifischen Muster nennen. Im Mikrosystem bestehen Dyaden, welche die Grundeinheiten darstellen und z. B. die Beziehungen zwischen dem Jugendlichen zu dem einen oder anderen Elternteil, zu einem Geschwisterkind, einem Freund oder Lehrer beschreiben. Auch diese bilden eigene Mikrosysteme. Durch die Beendigung von dyadischen Beziehungen und die Entstehung von neuen Zweierbeziehungen können Prozesse in Gang gesetzt werden, die sich auf die Entwicklung förderlich oder hemmend auswirken.

Das Mesosystem eines Individuums bündelt die Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen wie zwischen Beziehungen in der Schule und im Elternhaus. Mesosysteme umfassen laut Bronfenbrenner (1981)

„die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft“ (S. 41).

Das Exosystem eines Individuums beinhaltet Lebensbereiche, auf die die Person keinen aktiven Einfluss hat, die aber dennoch die Person beeinflussen, wie etwa die Situation am Arbeitsplatz der Eltern. Es beinhaltet soziale Rahmenbedingun-

gen, die formell sein können und z. B. Gesundheits- und Sozialdienste umfassen, aber auch informelle Rahmenbedingungen, wie Freunde und das weitere soziale Netzwerk (Berk, 2004). Analog zu Bronfenbrenner (1979): „Entry into school changes exosystem into a mesosystem“ (S. 27) lässt sich auch der Übergang in die Sekundarstufe 1 als Übergang auf der Systemebene beschreiben.

Makrosysteme schließlich umfassen die Kultur, Werte und Normen sowie die politische Lage und Vorschriften einer Gesellschaft, der eine Person angehört und beeinflussen damit wiederum andere Systeme. So wird die Schule, welchem diverse Mikro-, Meso- aber auch Exosysteme angehören, durch die kulturellen Werte und Normen sowie der Arbeitsstruktur des Makrosystems bestimmt (Bronfenbrenner, 1981).

Zusätzlich zu den genannten Systemen hat Bronfenbrenner nachträglich das Chronosystem hinzugefügt. Dieses umfasst eine Zeitdimension und ist als Entwicklungsfaktor besonders in Zeiten von biographischen Übergängen von Bedeutung, die Anpassungsleistungen vom Individuum erfordern. Die Übergänge werden wiederum in normative und nicht-normative unterteilt (Bronfenbrenner, 1990). Normative Lebensereignisse sind in der Regel an einen bestimmten Alterszeitraum gebunden und treten in einer Bevölkerungsgruppe mit großer Wahrscheinlichkeit auf (Beelmann, 2006). Nicht-normative Lebensereignisse sind dagegen selten und unerwartet, wie Krankheit oder Unfälle. Ein Schulübergang ist somit ein normatives Lebensereignis, auf das sich die Jugendlichen und ihre Familien in vielfältiger Weise vorbereiten können.

### **2.3.2 Der Übergang als kritisches Lebensereignis**

Die Erforschung kritischer Lebensereignisse, zu der es unterschiedliche Ansätze gibt, ist besonders in der klinischen und in der Entwicklungspsychologie von Bedeutung. Unter Einbezug der Stressforschung liegt das Erkenntnisinteresse darin, ob und in welcher Weise kritische Lebensereignisse die Auftretenswahrscheinlichkeit von psychischen oder physischen Erkrankungen erhöhen (Beelmann, 2006). In der Entwicklungspsychologie wird außerdem diskutiert, welche Folgen kritische Lebensereignisse für die Entwicklung haben, wobei nicht notwendigerweise von negativen Effekten ausgegangen wird (Montada, 1995).

Als kritische Lebensereignisse bezeichnet Filipp „raumzeitliche, punktuelle Verdichtungen eines Geschehensablaufs“ (1995, S. 23). Diese können sich sowohl auf die Person selbst als auch auf die Umwelt beziehen. Kritische Lebensereignisse sind durch Veränderungen der Lebenssituation gekennzeichnet und erfordern eine Anpassungsleistung der Person, die mit diesen Veränderungen konfrontiert wird. Ferner stellen sie „Stadien des relativen Ungleichgewichts in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar“ (S. 24). Da sich die Lebenssituation von Grundschüler/innen beim Übergang auf die weiterführende Schule besonders im sozialen Bereich grundlegend verändert, kann vermutet werden, dass sich dieser Übergang ebenso als kritisches Lebensereignis bezeichnen lässt. Solche Ereignisse können stressreich sein und eine Krise oder

Entwicklungsstörung auslösen und bergen somit Risiken. Auf der anderen Seite beinhalten kritische Lebensereignisse jedoch auch Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung, da sie eine Veränderung der Sichtweise und die Erarbeitung neuer Verhaltensprogramme erfordern (Olbrich, 1995). Die Bezeichnung „kritisch“ impliziert dabei nicht zwangsläufig negative Gefühle, da auch positive Ereignisse eine Veränderung bisheriger Verhaltensmuster und der Lebenssituation mit sich bringen können. Kritische Lebensereignisse müssen jedoch in jedem Fall affektiv besetzt und für die Person bedeutsam sein, um als solche zu gelten (Filipp, 1995).

Ob ein Lebensereignis kritisch ist, hängt vor allem von der subjektiven Bewertung und Wahrnehmung des Einzelnen ab und davon, ob die Veränderung ein großes Ausmaß annimmt, kontrollier- und vorhersagbar oder erwünscht ist (Beelmann, 2006). Ebenso wichtig sind die Erfahrungen einer Person, die sie vor dem kritischen Lebensereignis gemacht hat, da diese sich wiederum auf die Fähigkeit zu einer erfolgreichen Bewältigung auswirken (Montada, 1995). Filipp (1995) unterscheidet ebenfalls zwischen normativen und non-normativen Lebensereignissen.

„Wissen um diese [normativen] Übergänge und um die Probleme, die damit verbunden sein können, erleichtern den Betroffenen die Bewältigung, sensibilisieren und informieren das soziale Umfeld, das sodann eine angemessene Stützung eher leisten kann“ (Montada, 1995, S. 282).

### **2.3.3 Besondere Herausforderungen beim Übergang in die Sekundarschule**

In Deutschland findet der Übergang nach der Grundschule in den meisten Bundesländern bisher noch nach der vierten, in Berlin und Brandenburg jedoch nach der sechsten Klasse, statt. Der Wechsel in eine weiterführende Schule stellt einen normativen Übergang dar. Er steht zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben an, passiert nicht unerwartet und gibt so den Beteiligten die Möglichkeit, sich auf ihn vorzubereiten. In der Vorbereitungszeit kann von Eltern und Jugendlichen gemeinsam geplant werden, welche Schule geeignet ist. Auswahlkriterien für die Eltern sind dabei häufig das Unterrichtskonzept und die Ausstattung der Schule, ein positiver Eindruck von den Lehrkräften, eine gute Erreichbarkeit und die Tatsache, dass Freunde des Schülers oder der Schülerin mit auf die Schule wechseln (Beelmann, 2006). Trotz sorgfältiger Schulwahl und Planung ist ein Schulübergang für Schüler/innen immer mit großen Anforderungen in verschiedenen Bereichen verbunden. Die einmal von Schule und/oder Eltern getroffene Entscheidung für eine Schulform hat sich zudem als relativ stabil erwiesen und, obgleich die Möglichkeit besteht, auch nachträglich die Schulform zu wechseln, ist dies in der Regel mit einem Abstieg in eine niedrigere und weniger prestigeträchtige Schulform verbunden (Koch, 2006).

Da Schulen und insbesondere Schulklassen aus vielen anfangs unbekanntem Mitschüler/innen zusammengesetzt sind, ändert sich ihre soziale Vergleichsgruppe. Dies führt anfänglich zu Verunsicherung, denn die Jugendlichen müssen ihre

schulischen Kompetenzen im Hinblick auf diese Gruppe nach dem Übergang neu einschätzen. Wenn Jugendliche zu der Einschätzung gelangen, dass sie im Vergleich mit ihrer neuen Bezugsgruppe relativ inkompetent sind, kann dies negative Auswirkungen auf ihr Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwertgefühl haben (Harter, 1996). Eine deutsche Studie von Valtin und Wagner (2004) zeigte außerdem, dass Schüler/innen, die nach der sechsten Klasse auf eine Hauptschule wechselten, positiver über ihre Lehrer/innen urteilten und weniger Schulstress wahrnahmen, als es bei Gesamt- und Realschülern, besonders aber bei Gymnasiasten der Fall war.

Der Schulwechsel führt außerdem zu einer Neuorganisation der gesamten Peergruppe. Auch der soziale Status innerhalb der Gruppe kann sich verändern, obwohl dieser sich, besonders bei abgelehnten Kindern und Jugendlichen, in Studien als ziemlich stabil erwiesen hat (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002). *Prozesse der Gruppenbildung, Rollenfindung und Statusbestimmung*, die nach dem Übergang innerhalb der Schülergruppe auftreten, können Jugendliche besonders dann verunsichern, wenn sie nicht von bekannten Mitschüler/innen begleitet werden. Die Sorge, von den Mitschüler/innen nicht akzeptiert zu werden und keine Freunde zu finden, beschäftigt viele Jugendliche in der ersten Zeit in der neuen Sekundarschule (Beelmann, 2006). In einer deutschen Studie von Mitzlaff und Wiederhold (1989) zum Übergang nach der vierten Klasse hat sich gezeigt, dass die Grundschüler/innen es daher als große Hilfe erlebten, wenn mindestens ein befreundeter Mitschüler/eine Mitschülerin aus der Grundschule mit auf die neue Sekundarschule wechselte. Schüler/innen, die sich nach dem Übergang in einer Randposition befanden und keine neuen Freundschaften schlossen, empfanden dies dagegen als sehr belastend.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass Jugendliche in weiterführenden Schulen stärker kontrolliert und häufiger ermahnt werden und im Unterricht weniger Entscheidungsfreiheit haben, als es in der Grundschule üblich war (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993). Weiterführende Schulen sind zudem oft größer und anonymere als Grundschulen und beschäftigen mehr Personal. Dies hat auch zur Folge, dass die Beziehung zu den Lehrkräften meist unpersönlicher wird (Berndt & Mekos, 1995). Die Unterrichtsform kann sich ebenfalls ändern und zugunsten des Fachlehrerprinzips vom Unterricht im gewohnten Klassenverband abweichen.

Im Hinblick auf die *Schüler-Lehrer-Beziehung* zeigte sich in der Studie von Mitzlaff und Wiederhold (1989), dass Schüler/innen psycho-soziale Orientierungsprobleme hatten, wenn sie von vielen neuen Lehrkräften unterrichtet wurden, aber nur wenige Stunden mit dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin hatten. Als Belastung empfanden es viele Schüler/innen nach dem Übergang zudem, dass sie zu den Lehrer/innen in der Sekundarschule oftmals nicht die positive emotionale Beziehung aufbauen konnten, die sie zu ihren Grundschullehrer/innen hatten. Auch die Umstellung von überwiegend weiblichen Lehrkräften in der Grundschule auf mehr männliche Pädagogen in der weiterführenden Schule fiel einigen Schülern schwer (Mitzlaff & Wiederhold, 1989).

Im Hinblick auf die *Lern- und Leistungsanforderungen* ist der Übergang ebenso mit Veränderungen verbunden. So haben die Schüler/innen auf der weiterführenden Schule oft mehr Hausaufgaben und damit weniger Freizeit. Ferner stellen häufigere Klassenarbeiten für viele Schüler/innen eine Belastung dar und können, besonders bei einer Notenverschlechterung, mit Selbstwerteinbrüchen und Ängsten verbunden sein, dem Anspruch der Schule nicht gerecht zu werden und diese verlassen zu müssen (Beelmann, 2006). Zu diesem Ergebnis kam auch die Studie von Valtin und Wagner (2004), in der nach dem Übergang neben einer Verschlechterung der Schulnoten ebenso ein Rückgang in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu beobachten war.

Die *Beziehung zu den Eltern* ist ein weiterer Bereich, in dem Probleme auftreten können, wenn die Jugendlichen die Erwartungen der Eltern an die schulischen Leistungen nicht erfüllen können. Dies ist vermutlich gerade dann der Fall, wenn die Eltern ihre Schulwahl an den zukünftigen sozialen Chancen orientieren und die bisherige Leistungsentwicklung ihres Kindes nicht berücksichtigen (Beelmann, 2006). Für Schüler, die auf Real- und Hauptschulen wechseln, dürfte dies jedoch weniger gelten als für Gymnasiasten. Zudem kann die meist hohe emotionale und oft auch direkte Beteiligung der Eltern am Schulübergang zusätzlichen Druck auf den Jugendlichen ausüben (Beelmann, 2006).

Schließlich müssen Schüler/innen sich auch an räumliche Veränderungen und zum Teil weniger liebevoll gestaltete Schulumgebungen, an früheres Aufstehen und an einen längeren Schulweg und Schultag gewöhnen (Mitzlaff & Wiederhold, 1989). Elias und Mitarbeiter (1985) formulierten die komplexen Anforderungen des Schulübergangs in die weiterführende Schule als:

„(a) shifts in role definition and expected behaviours; (b) shifts in membership in and position within social networks; (c) a need to reorganize personal and social support resources; (d) a restructuring of ways of looking at one's world that is, "cognitive reappraisal," and (e) management of stress resulting from uncertainty about expectations, goals, and one's ability to accomplish the tasks implied in a through d" (S. 112-113).

Aber nicht nur die Umgebung und das soziale Netzwerk verändern sich. Bei vielen Schüler/innen, die nach sechsjähriger Grundschule mit etwa zwölf Jahren vor dem Übergang stehen, setzt meist zu diesem Zeitpunkt auch gerade die Pubertät ein. Hierbei kann es nach Ansicht einiger Forscher zu einer Kumulation der Belastungen kommen, da zwei Übergänge gleichzeitig zu bewältigen sind (Eccles, Lord & Miller-Buchanan, 1996). Der Pubertätseintritt geht – wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt – mit körperlichen Veränderungen einher und kann zu einer veränderten Körperwahrnehmung sowie zu einer neuen Rolle führen (Lord, Eccles & McCarthy, 1994). Da gerade Jugendliche sich oft untereinander vergleichen, kann ein sehr früher oder sehr später Pubertätseintritt aufgrund der körperlichen Veränderungen oder denen, die ausbleiben, als störend empfunden werden (Fend, 1990). Die allgemeinen Anforderungen, die aus Schulübergängen als normativen Lebensereignissen herrühren und die besonderen Anforderungen des Eintritts in die Sekundarschule treffen damit auf Jugendliche, die sich mehrheit-

lich gerade in der körperlichen Umbruchphase der Pubertät befinden und damit verbunden noch weitere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben.

### **2.3.4 Unterstützung durch Freundschaften beim Übergang – Theorien und Forschungsergebnisse aus Nordamerika**

Während in Nordamerika eine größere Zahl von Studien vorliegen, die den Übergang auf die weiterführende Schule und dessen Konsequenzen für die Schüler/innen untersuchten, ist der Übergang auf weiterführende Schulen – unter psychologischen Gesichtspunkten – in Deutschland bislang von eher geringem Forschungsinteresse gewesen. Insbesondere der Zusammenhang von Schulübergängen und Freundschaften in der Präadoleszenz wurde in Deutschland kaum untersucht und auch in den USA und Kanada liegen hierzu erst wenige Arbeiten vor.

In den meisten der bisher veröffentlichten Studien aus dem angloamerikanischen Raum lag der Fokus auf Veränderungen des allgemeinen Selbstwertgefühls oder des Selbstkonzepts der Schüler (Sirsch, 2000). Hierbei kam es zu uneinheitlichen Befunden. Während einige Studien eine Abnahme des Selbstwertgefühls der Schüler unmittelbar nach dem Übergang auf die *junior high school* feststellten (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991), konnten andere diese Abnahme nur für Mädchen eruieren (Simmons & Blyth, 1987). Der Rückgang des Selbstwertgefühls war jedoch zum Teil nur vorübergehend und auf die Zeit direkt nach dem Übergang begrenzt (Wigfield et al., 1991). Weitere Studien fanden dagegen keine bzw. kaum Veränderungen (Hirsch & Rapkin, 1987; Fenzel & Blyth, 1986) oder sogar eine Zunahme des Selbstwertgefühls (Proctor & Choi, 1994). Ebenso unterschiedlich verhält es sich mit Aspekten des Selbstkonzepts, wie die empfundene Sozialkompetenz der Schüler, die nach dem Schulübergang entweder zurückging (Wigfield et al., 1991), gleich blieb oder anstieg (Proctor & Choi, 1994). Die unterschiedlichen Ergebnisse im Hinblick auf das Selbstwertgefühl und Selbstkonzept der Schüler können vermutlich darauf zurückzuführen sein, dass sich die Schulumgebungen, die Messmethoden und die Stichprobengruppen stark voneinander unterschieden. Veränderungen der Schulleistungen wurden im Zusammenhang mit Schulübergängen ebenfalls untersucht, wobei mehrfach eine Verschlechterung der Noten festgestellt wurde (Schulenberg, Asp & Petersen, 1984; Simmons & Blyth, 1987). Zu diesem Ergebnis kam auch eine deutsche Studie, in der nach dem Übergang neben einer Verschlechterung der Schulnoten ebenso ein Rückgang in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu beobachten war (Valtin & Wagner, 2004). Unklar ist aber, ob dieser Leistungsabfall in direktem Zusammenhang mit dem Übergang steht oder auf eine strengere Bewertungspraxis in der weiterführenden Schule zurückzuführen ist (Eccles, Lord & Miller-Buchanan, 1996).

Für frühere Übergänge, wie den in den nordamerikanischen kindergarten, erwies es sich als positiv, wenn Freunde mit in die neue Institution wechselten. Dies war besonders dann der Fall, wenn diese Freundschaften weiterhin stabil blieben. Aber auch das Schließen neuer Freundschaften hatte eine positive Wirkung auf die Schulanpassung (Ladd, 1990). Reziproke und stabile beste Freund-

schaften erwiesen sich auch in einer weiteren Studie als förderlich für die Anpassung an die Schule (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996).

Welchen Einfluss Freundschaften auf die Anpassung von Schüler/innen nach dem Schulübergang haben, wird im Folgenden an ausgewählten Studien aus den USA und Kanada dargestellt. In den USA und Kanada geschieht der Wechsel von der elementary school auf die middle school in der Regel mit elf Jahren und nach der fünften Klasse, auf die junior high school erst mit etwa zwölf Jahren und nach der sechsten Klasse. Das Alter der Schüler ist somit vergleichbar mit dem deutscher Schüler/innen, die in Berlin und Brandenburg nach der sechsten Klasse in die Sekundarstufe 1 wechseln.

In ihrer Längsschnittstudie mit 101 Schüler/innen, die nach der sechsten Klasse die Schule wechselten, beobachteten Berndt, Hawkins & Jiao (1999), dass der Einfluss der Freunde beim Übergang nicht nur von den Merkmalen des Freundes oder der Freundin, sondern auch von der Qualität und Stabilität ihrer Beziehung abhängt: Sechstklässler mit qualitativ hohen Freundschaften (hoher Grad an Selbstöffnung, Kontakthäufigkeit, Treue, Exklusivität und Wissen über den Freund) wurden von ihren Peers während des Übergangs zwischen dem Frühjahr der sechsten und dem Herbst der siebten Klasse in der Itemkategorie *sociability-leadership* positiver bewertet, wenn die meisten ihrer Freundschaften über dieses Intervall stabil geblieben waren. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass Schüler/innen mit bereits stabilen und qualitativ hohen Freundschaften besser in der Lage sind, in der neuen Schule Kontakte zu Peers zu knüpfen und ihren Freundeskreis zu erweitern. Gleiche Ergebnisse fanden sich für die Stabilität dieser Freundschaften.

Berndt und Hawkins kamen in einer früheren unveröffentlichten Längsschnittstudie zu ähnlichen Ergebnissen: Schüler/innen, die im Übergangszeitraum stabile Freundschaften hatten, waren im ersten Semester der neuen Schule beliebter und wurden von ihren Peers als weniger aggressiv eingeschätzt. Schüler/innen, die mehr neue Freundschaften nach dem Übergang schlossen, die alten Freundschaften aber nicht aufrechterhalten konnten, wurden von ihren Peers dagegen als aggressiver bewertet. Es kann demnach erwartet werden, dass Jugendliche mit stabilen und engen Freundschaften sich ihren Peers gegenüber prosozialer verhalten und deshalb positiver bewertet werden. Berndt merkt jedoch an, dass Schüler/innen, die schon zum ersten Messzeitpunkt als populärer eingeschätzt wurden, ihre Freundschaften auch besser halten konnten. Freundschaftsstabilität ist daher nicht als unabhängiger Faktor zu betrachten. Die Anzahl der genannten Freunde korrelierte in dieser Studie überdies selten mit den Anpassungsvariablen, wohingegen dies für die Merkmale der Freundschaft durchgängig der Fall war. Dieses Ergebnis deutet an, dass ein größerer Freundeskreis nicht automatisch unterstützender wahrgenommen wird (Berndt, 1989).

Studien, die andere Anpassungsvariablen untersuchten, kamen ferner zu dem Ergebnis, dass die Unterstützung durch enge Freundschaften – die jedoch nicht auf Reziprozität überprüft wurden – während des Übergangs und in der Zeit danach das Selbstwertgefühl der Schüler/innen steigern (Fenzel, 2000) und die Unterstützung von Peers im Übergangsintervall ebenso vor psychologischer Symp-

tomatik, wie Depressionen, Angststörungen und Somatisierung, schützen konnte (Hirsch & DuBois, 1992). Da gerade der Pubertätsbeginn aufgrund der enormen körperlichen und kognitiven Veränderungen für viele Jugendliche eine Zeit größerer Verunsicherung ist, scheint es hier besonders wichtig zu sein, sich auf stabile und verlässliche Freundschaften verlassen zu können.

In einigen Studien wurde darüber hinaus deutlich, dass es sowohl im Hinblick auf die Freundschaftsqualität als auch auf die wahrgenommene Unterstützung offenbar *Unterschiede zwischen den Geschlechtern* gibt. So zeigte sich, dass die Freundschaftsqualität in Mädchenfreundschaften höher war und ihre Freundschaften sich unter anderem durch mehr Intimität auszeichneten (Wargo Aikins, Bierman & Parker, 2005; Newman Kingery & Erdley, 2007). Die Mädchen zeigten überdies höhere soziale Kompetenzen (Wargo Aikins et al., 2005), empfanden mehr Unterstützung und waren zufriedener mit ihren Peerbeziehungen (Cantin & Boivin, 2004).

Im Hinblick auf die Stabilität der Freundschaften zeigte sich, dass Freundschaften von hoher Qualität eher aufrechterhalten wurden. Ferner wurden Freundschaften durch den Schulwechsel nicht grundsätzlich gestört, auch wenn sich der Grad der Zuneigung zu einzelnen Freunden ändern und beste Freunde diesen Status verlieren konnten (Wargo Aikins et al., 2005). Berndt schlussfolgert dagegen aus eigenen Ergebnissen, nach denen nur etwa die Hälfte der engen Freundschaften über den Übergang bestehen blieben, „that the entire first year of junior high is a period of considerable fluctuation in friendships“ (Berndt, 1989, S. 316). Im Hinblick auf die Größe des Peernetzwerks stellten Cantin und Boivin (2004) ebenfalls fest, dass die Netzwerkgröße der Schüler zwischen dem Ende der sechsten und dem Beginn der siebten Klasse abnahm. Diese Veränderung war aber nur vorübergehend, da die Zahl unterstützender Peers zwischen dem ersten und zweiten Jahr der *junior high school* wieder zunahm und fast an das vorherige Niveau heranreichte. Im Durchschnitt 61 % der Peerbeziehungen wurden im Schulnetzwerk nach dem Übergang nicht mehr beibehalten. Die Veränderung des Schulnetzwerks war zudem zwischen den Geschlechtern sehr ähnlich. Ein deutlicher Zusammenhang zwischen Freundschaften und den Variablen schulischer Anpassung nach dem Übergang konnte in den Studien nicht immer festgestellt werden. Die Hypothese, dass Freundschaften den Schulübergang positiv unterstützen können, hat sich – trotz der wenigen Arbeiten – dennoch bestätigt.

**Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich folgende Erwartungen formulieren:**

- Erwartung 2.1: Je mehr reziproke Freundschaften die Jugendlichen aus der Grundschulzeit haben und je größer deren Anteil an allen Peerbeziehungen ist, desto prosozialer werden die Jugendlichen von ihren Peers eingeschätzt.
- Erwartung 2.2: Je mehr (reziproke) Freundschaften aus der Grundschulzeit Jugendliche haben und je größer deren Anteil an allen Peerbeziehungen ist, desto weniger aggressiv werden sie von ihren Peers eingeschätzt.
- Erwartung 2.3: Je mehr (reziproke) Freundschaften aus der Grundschulzeit Jugendliche haben und je größer deren Anteil an allen Peerbeziehungen ist, desto weniger depressive Symptome berichten sie.
- Erwartung 2.4: Je mehr reziproke Freundschaften Jugendlichen in der Sekundarschule neu für sich gewinnen konnten, desto weniger depressive Symptome geben sie an.

**2.3.5 Ergebnisse zu den Beziehungen aus der Grundschulzeit**

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den Beziehungen aus der Grundschulzeit mit den Anpassungsvariablen zum ersten Messzeitpunkt dargestellt. Als Beziehungen aus der Grundschulzeit gelten solche, die schon vor dem ersten Messzeitpunkt am Beginn der Sekundarschule seit mindestens einem Jahr bestanden haben. Die Beziehungen werden in den nachfolgenden Tabellen auf zweierlei Weise gemessen: Während die Anzahl aussagt, welcher Zusammenhang zwischen der Summe der jeweiligen Beziehungen und der Anpassung der Jugendlichen besteht, ist der Anteil teilweise unabhängig von der Anzahl der Beziehungspartner, weil er den Zusammenhang zwischen dem Anteil der jeweiligen Beziehungsart an allen Peerbeziehungen der Jugendlichen und ihrer Anpassungsvariablen darstellt. Obgleich sich die bisher dargestellten Studien überwiegend auf Freundschaften konzentriert haben, wurden an dieser Stelle auch losere Beziehungen berücksichtigt, da auch andere Mitglieder der Peergroup – wie in Kapitel 2.2 dargestellt – neben engen Freundschaften ebenfalls Unterstützung bieten können und aus diesem Grund nicht vernachlässigt werden sollten.

**Zusammenhänge zwischen reziproken innerschulischen Freundschaften und Anpassungsvariablen bei männlichen und weiblichen Jugendlichen**

Tabelle 1 stellt die Anzahl von weiblichen und männlichen Jugendlichen an Halb- und Ganztagschulen vor, die auf der Sekundarschule reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit zum ersten Messzeitpunkt hatten.

Gesamt		HTS		GTS	
Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
64	127	36	59	36	68

Tabelle 1: Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit reziproken Freundschaften aus der Grundschulzeit in den beiden Organisationsformen der Schule,  $t_1$

Deutlich wird aus den in Tabelle 2 dargestellten Ergebnissen, dass die Anzahl und der Anteil der reziproken Freundschaften aus der Grundschulzeit zum ersten Messzeitpunkt positiv mit dem prosozialem Verhalten aus Lehrkraft- und Mitschülersicht zum gleichen Zeitpunkt korrelierten.

Variable	Gesamt		Jungen		Mädchen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
prosoziales Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	,155**	,207**	,138	,188*	,049	,141
aggressives Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	-,085	-,157**	,024	-,098	,025	-,082
Depressivität	-,148**	-,109*	-,062	-,016	-,261**	-,229**
physischer Selbstwert	,011	,024	-,005	,025	-,052	-,036

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.  
 \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil reziproker Freundschaften aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu  $t_1$

Dieses Ergebnis galt für beide Geschlechter, war bei den Jungen jedoch etwas stärker ausgeprägt. Der Anteil der Grundschulfreundschaften an den gesamten Peerbeziehungen der Jugendlichen korrelierte darüber hinaus negativ mit aggressivem Verhalten bei beiden Geschlechtern. Ein negativer Zusammenhang mit der Depressivität ergab sich bei den Mädchen: Je mehr reziproke Freundschaften sie aus der Grundschulzeit mitgebracht hatten, bzw. je größer der Anteil der Grundschulfreundschaften an allen Peerbeziehungen war, desto weniger depressive Symptome gaben sie an. Diese negative Korrelation bestätigte sich bei beiden Geschlechtern – wenn auch auf niedrigerem Niveau. Zusammenfassend ergeben sich also mehrere positive Zusammenhänge zwischen den reziproken Grundschulfreundschaften und der Anpassung für beide Geschlechter, auch wenn diese nicht immer stark ausgeprägt sind.

### Zusammenhänge zwischen reziproken innerschulischen Freundschaften und Anpassungsvariablen bei Halbtags- und Ganztagschüler/innen

Differenziert man nach dem Besuch einer Ganztagschule oder einer Halbtagschule (Tabelle 3), dann bestätigt sich, dass Anzahl und Anteil der reziproken Freundschaften aus der Grundschulzeit zum ersten Messzeitpunkt signifikant mit prosozialem Verhalten aus Lehrkraft- und Mitschülersicht korrelieren.

Variable	HTS		GTS	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
prosoziales Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	,122	,173*	,194*	,256**
aggressives Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	-,003	-,081	-,168*	-,244**
Depressivität	-,121	-,070	-,188*	-,159*
physischer Selbstwert	-,006	-,018	-,005	,006

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.  
 \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 3: reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu  $t_1$  für HTS und GTS

Dieses Ergebnis galt für beide Schularten, war aber an der Ganztagschule etwas stärker ausgeprägt. Anzahl und Anteil der Grundschulfreundschaften an den gesamten Peerbeziehungen der Jugendlichen korrelierten darüber hinaus nur in der Ganztagschule negativ mit dem aggressiven Verhalten. Ein signifikanter Zusammenhang im Hinblick auf die Depressivität wurde ebenfalls nur bei den Ganztagschülern deutlich: Je mehr Freundschaften Ganztagschüler aus der Grundschulzeit mitgebracht haben, desto weniger depressive Symptome gaben sie an. Zusammenfassend ergeben sich also positive Zusammenhänge zwischen den aus der Grundschule mitgebrachten Freundschaften und der psychosozialen Anpassung vor allem bei den Schülerinnen und Schülern aus Ganztagschulen.

### Zusammenhänge zwischen einseitigen innerschulischen Freundschaften und Anpassungsvariablen

Tabelle 4 stellt die Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit einseitigen Freundschaften in der Schule zum ersten Messzeitpunkt dar.

	Gesamt		HTS		GTS	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Anzahl Jugendlicher mit einseitigen Freundschaften in der Schule, t <sub>1</sub>	163	177	79	87	84	90
Anzahl Jugendlicher mit einseitigen Freundschaften aus der Grundschulzeit, t <sub>1</sub>	155	134	79	59	76	75

Tabelle 4: Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit einseitigen Freundschaften in der Schule

Bei den Ergebnissen zu den nicht reziproken Beziehungen aus der Grundschulzeit (Tabelle 5) zeigte sich, dass besonders die Anzahl dieser Beziehungen, aber auch deren Anteil in einem positiven Zusammenhang mit aggressivem Verhalten aus Mitschüler- und Lehrersicht stehen.

Variable	Gesamt		Jungen		Mädchen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
prosoziales Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	-,074	-,054	-,027	-,002	-,051	-,007
aggressives Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	,227**	,133**	,225**	,081	,133	,032
Depressivität	,009	,023	-,141	-,129	,180*	,221**
physischer Selbstwert	,009	,037	-,013	,072	,076	,051

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.  
 \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil nicht reziproker innerschulischer Beziehungen aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu t<sub>1</sub>

Obwohl dieser Zusammenhang bei beiden Geschlechtern auftritt, ist er im Hinblick auf die Anzahl bei den Jungen stärker ausgeprägt. Auffällig bei den Mädchen ist dagegen die positive Korrelation dieser einseitigen Beziehungen aus Grundschultagen mit Depressivität.

### Zusammenhänge zwischen außerschulischen Beziehungen und Anpassungsvariablen

Tabelle 6 stellt die Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit außerschulischen Beziehungen dar, die nicht auf Reziprozität geprüft werden konnten.

	Gesamt		HTS		GTS	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Anzahl Jugendlicher mit außerschulischen Beziehungen aus der Grundschulzeit, $t_1$	155	160	78	83	77	79

Tabelle 6: Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit außerschulischen Beziehungen (nicht auf Reziprozität geprüft)

Bei den nicht auf Reziprozität geprüften außerschulischen Beziehungen aus der Grundschulzeit ergaben sich zu  $t_1$  signifikante Ergebnisse nur im Hinblick auf das prosoziale Verhalten. Hier standen sowohl die Anzahl der außerschulischen Beziehungen aus der Grundschulzeit, als auch der Anteil dieser an allen Peerbeziehungen in negativem Zusammenhang mit prosozialem Verhalten bei beiden Geschlechtern ( $-,139^*/-,151^{**}$ ). Die Anzahl dieser Beziehungen korreliert ebenfalls negativ mit prosozialem Verhalten bei den Mädchen ( $-,172^*$ ).

#### 2.3.6 Ergebnisse zu den neu in der Sekundarschule geschlossenen Beziehungen

An dieser Stelle werden die Zusammenhänge zwischen Anzahl und Anteil der neu in der Sekundarschule geschlossenen Unterstützungsbeziehungen und den Anpassungsvariablen zum ersten Messzeitpunkt dargestellt. Beziehungen aus der Sekundarschule bestehen zum ersten Messzeitpunkt seit maximal einem Vierteljahr.

#### Zusammenhänge zwischen neuen reziproken innerschulischen Freundschaften und Anpassungsvariablen

Tabelle 7 beschreibt die Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Freundschaften in der Schule zum ersten Messzeitpunkt.

	HTS		GTS	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Anzahl Jugendlicher mit neuen reziproken Freundschaften (neu-A), t <sub>1</sub>	26	46	27	54

Tabelle 7: Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Freundschaften in der Schule, t<sub>1</sub>

Sowohl die Anzahl als auch der Anteil von gegenseitig bestätigten Freundschaften, die in der Sekundarschule neu geschlossen wurden, korrelierten zum ersten Messzeitpunkt positiv mit dem prosozialem Verhalten der Jugendlichen. Je größer der Anteil dieser neuen reziproken Freundschaften war, desto prosozialer galten die Jugendlichen bei Klassenkameraden und Lehrkräften. Dies galt bei beiden Geschlechtern (Tabelle 8).

Variable	Gesamt		Jungen		Mädchen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
prosoziales Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	,215**	,238**	,135	,179*	,145	,176*
aggressives Verhalten (Mitschüler- und Lehrkrafturteil)	-,084	-,122*	-,027	-,085	,170*	,079
Depressivität	-,087	-,081	,050	,059	-,201**	-,203**
physischer Selbstwert	,020	,036	-,107	-,063	,026	,048

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.  
 \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 8: Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil der neu in der Sekundarschule geschlossenen reziproken Freundschaften und Anpassungsvariablen zu t<sub>1</sub>

Je größer der Anteil der in der Sekundarschule gewonnenen Freundschaften bei allen Jugendlichen war, desto weniger aggressiv wurde ihr Verhalten von Mitschülern und Lehrkräften beurteilt. Zugleich steht die Anzahl dieser neu geschlossenen Freundschaften bei Mädchen in einem leicht positiven Zusammenhang mit der Fremdeinschätzung ihres aggressiven Verhaltens durch Klassenkameraden und Klassenlehrer. Je mehr neue Freundschaften weibliche Jugendliche in der Sekundarschule für sich gewinnen konnten, desto weniger depressiv beschrieben sie sich. Dieses Ergebnis zeigt sich jedoch ebenfalls nur bei den Mäd-

chen. Im Hinblick auf neue reziproke Freundschaften ergeben sich demnach recht deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

### **Zusammenhänge zwischen neuen reziproken innerschulischen Kumpelbeziehungen und Anpassungsvariablen**

Tabelle 9 schildert die Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Kumpel-Beziehungen zum ersten Messzeitpunkt.

	HTS		GTS	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Anzahl Jugendlicher mit neuen reziproken Kumpel-Beziehungen, t <sub>1</sub>	18	6	7	6

Tabelle 9: Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Kumpelbeziehungen, t<sub>1</sub>

Für die neu eingegangenen reziproken Kumpelbeziehungen ergaben sich nur wenige signifikante Zusammenhänge. Lediglich im Hinblick auf aggressives Verhalten zeigte sich für die Mädchen, dass Anzahl und Anteil neu dazu gewonnener reziproker Kumpelbeziehungen in der Sekundarschule signifikant positiv mit ihrem aggressiven Verhalten korrelierte ( $,213^{**}/,195^{**}$ ), während sich bei den Jungen kein derartiger Zusammenhang zeigte. Die Anzahl neuer Kumpelbeziehungen korrelierte bei Jungen leicht positiv mit ihrem physischen Selbstwert ( $,143^*$ ).

### **Zusammenhänge zwischen neuen einseitigen innerschulischen Freundschaften und Anpassungsvariablen**

Tabelle 10 stellt die Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen einseitigen Freundschaften zum ersten Messzeitpunkt dar.

	HTS		GTS	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Anzahl Jugendlicher mit neuen einseitigen Freundschaften (neu-D), t <sub>1</sub>	59	59	58	68

Tabelle 10: Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen einseitigen Freundschaften, t<sub>1</sub>

In Hinblick auf die nicht reziproken Beziehungen, die die Jugendlichen innerhalb der Sekundarschule nominierten, ergaben sich ebenfalls nur wenige signifikante Ergebnisse: Der Anteil dieser neu in der Sekundarschule nominierten Bezie-

hungspartner beiderlei Geschlechts steht nur bei den Jungen in positivem Zusammenhang mit ihrem prosozialem Verhalten. Dieser Zusammenhang ist jedoch schmal ( $,169^*$ ). Gleichzeitig zeigte sich bei beiden Geschlechtern ( $-,153^{**}$ ), deutlicher jedoch bei den Jungen, dass diese von ihren Mitschüler/innen und Lehrkräften umso weniger als aggressiv wahrgenommen werden, je größer der Anteil dieser Beziehungen an ihren Peerbeziehungen ist ( $-,197^{**}$ ). In Bezug auf die außerschulischen Beziehungen in der Sekundarschule fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge mit unseren Indikatoren der psychosozialen Anpassung der Jugendlichen.

### **2.3.7 Zusammenfassende Diskussion**

Jeder Schulwechsel stellt Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und der Übergang in die Sekundarschule ist mit besonderen Herausforderungen verbunden. Weil er zeitlich oft mit dem biologischen Übergang der Pubertät und den sie begleitenden Entwicklungsaufgaben zusammenfällt, kann er zu einer Kumulation von Belastungen führen. Dies spiegelt sich in verschiedenen Studien, die zu dem Schluss kommen, dass etwa zu diesem Zeitpunkt, nämlich zwischen dem 12. und dem 14. Lebensjahr, das subjektive Erleben von Stress seinen Höhepunkt erreicht (Knebel & Seiffge-Krenke, 2007). Ein erhöhtes Stressempfinden nach dem Wechsel in die Sekundarschule, welches sich unter anderem durch einen Rückgang des Selbstwertgefühls oder depressive Symptome äußern kann, wurde in einzelnen Studien besonders bei weiblichen Jugendlichen festgestellt (Hirsch & Rapkin, 1987; Simmons & Blyth, 1987). Wie Jugendliche den Übergang bewältigen, eine Vielzahl von Veränderungen im sozialen Umfeld, aber in der Regel auch gesteigerte Anforderungen im Lern- und Leistungsbereich bereithält, hängt wiederum von ihren Persönlichkeitsmerkmalen und ihren bisherigen Erfahrungen ab. Wird der Übergang in die Sekundarstufe erfolgreich bewältigt, beinhaltet dies auch Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung (Olbrich, 1995; Bronfenbrenner, 1981). Außerdem kann angenommen werden, dass ein erfolgreich bewältigter Schulübergang die Bewältigung nachfolgender Übergänge erleichtert.

### **Reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit gehen mit einer höheren Anpassung der Jugendlichen einher**

In den anfangs vorgestellten angloamerikanischen Studien wurde deutlich, dass insbesondere länger bestehende reziproke Freundschaften die Anpassung der Jugendlichen nach dem Übergang – vor allem im sozialen Bereich – erleichtern können. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass nicht alle Freundschaften in diesen Studien aus Nordamerika auf Reziprozität überprüft wurden bzw. nicht immer zwischen verschiedenen Arten von Peerbeziehungen und Freundschaften differenziert wurde. Sicherlich ist auch zu beachten, dass das Schulsystem in den USA und Kanada anders organisiert ist als das deutsche. Durch die fehlende Dreigliedrigkeit nach der Grundschule ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass befreundete Teenager zusammen auf die gleiche Sekundarschule wechseln. Durch

ein Kurssystem mit unterschiedlichen Leistungsniveaus sind diese Schulen ähnlich wie eine integrative Gesamtschule aufgebaut. Den dortigen Übergang mag die Tatsache erschweren, dass die Sekundarschulen in Nordamerika in der Regel wesentlich größer als deutsche Sekundarschulen sind.

Zum ersten Messzeitpunkt der PIN-Studie ( $t_1$ ) in der siebten Klasse zeigten sich die eingangs erwarteten Zusammenhänge zwischen der Größe und der Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerkes der Jugendlichen und verschiedenen Aspekten ihrer persönlichen Anpassung. Bedeutsam für prosoziales und wenig aggressives Verhalten scheinen vor allem Anteil und Anzahl reziproker Freundschaften aus der Grundschule zu sein, die allerdings nur im Rückblick erhoben wurden. Die Auswertungen dieses Messzeitpunkts etwa zwei Monate nach Beginn des Schuljahres bestätigten die Erwartung 2.1, dass sowohl Jungen als auch Mädchen von ihren Mitschüler/innen und Lehrkräften umso prosozialer eingeschätzt werden, je mehr gegenseitig bestätigte Freundschaften sie sich aus Grundschultagen bewahren konnten bzw. je größer der Anteil dieser Freundschaften an ihren gesamten Peerbeziehungen war. Als Erklärung kann angenommen werden, wie bereits unter 2.3.2 erwähnt, dass es Jugendlichen mit bereits bestehenden Freundschaften leichter fällt, in positiven Kontakt mit ihren neuen Mitschüler/innen zu treten und ihren Freundeskreis zu erweitern (Berndt, 1989; Berndt et al., 1999). Anzunehmen ist ebenso, dass Jugendliche, die bereits viele Freunde haben, attraktiver auf ihre neuen Bekannten in der Sekundarschule wirken. Erwartung 2.1 wird damit für unsere Stichprobe deutscher Jugendlicher bestätigt.

Auch unsere Erwartung 2.2. wurde insofern untermauert, als diejenigen Jugendlichen als weniger aggressiv eingeschätzt wurden, die einen größeren Anteil an gegenseitig bestätigten Freundschaften (gemessen an allen ihren Peerbeziehungen) aus der Grundschule mitbrachten. Je größer der Anteil an stabilen gegenseitig bestätigten Freundschaften war, desto weniger aggressiv wurde ihr Verhalten von Mitschülern und Lehrkräften eingeschätzt, aber der Zusammenhang war nicht sehr ausgeprägt.

Weibliche Jugendliche berichteten, wie in Erwartung 2.3 formuliert, über weniger depressive Symptome, wenn sie nach dem Übergang über mehr gegenseitig bestätigte Grundschulfreundschaften verfügten. Dieser Zusammenhang wird in schwächerer Form, bezogen auf die Anzahl der Freundschaften, zudem für beide Geschlechter sichtbar. Die Erwartung 2.3, dass stabile reziproke Freundschaften mit einem größeren psychischen Wohlbefinden von Jugendlichen nach dem Schulübergang einhergehen, hat sich damit ebenfalls in unserer Stichprobe bestätigt. Besonders für die weiblichen Jugendlichen scheint es demnach wichtig zu sein, beim Eintritt in die Sekundarschule von ihren Grundschulfreundinnen begleitet zu werden, auch vor dem Hintergrund, dass bei weiblichen Jugendliche in einer Reihe von Arbeiten zum Teil eine erhöhte Anfälligkeit für psychische Belastungen festgestellt wurde. Nicht auszuschließen ist angesichts der korrelativen Ergebnisse jedoch die andere Wirkrichtung, nämlich dass Jugendliche, die bereits vor dem Übergang eine depressive Symptomatik aufwiesen, als weniger attraktive Freundinnen angesehen werden oder bereits weniger Freundschaften aus der

Grundschule mitbringen. Persönlichkeitsfaktoren spielen demzufolge eine wichtige Rolle für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Freundschaften (von Salisch, 2000a; Hirsch & DuBois, 1992).

Die hier diskutierten Zusammenhänge zwischen dem Bestehen von engen reziproken Freundschaften aus Grundschultagen und der psychosozialen Anpassung der Jugendlichen traten in der Ganztagschule etwas deutlicher zutage als in der Halbtagschule. Dieses Muster einander ergänzender und unterstützender Korrelationen hebt die besondere Bedeutung der engen Freunde für die erfolgreiche Anpassung der Ganztagschüler/innen hervor, die wegen ihres langen Schultags vielleicht besonders auf bereits mitgebrachte Freundschaften angewiesen sind.

### **Einseitige innerschulische Freundschaften aus Grundschultagen gehen mit geringerer Anpassung der Jugendlichen einher**

Weiterhin ergab sich für die nicht-reziproken Beziehungen aus der Grundschulzeit, dass beide Geschlechter, insbesondere jedoch die Jungen, als umso aggressiver wahrgenommen wurden, je mehr dieser einseitigen Beziehungen sie nannten und je größer der Anteil dieser Beziehungen an ihren Peerbeziehungen war. Diesem Ergebnis mag zugrunde liegen, dass manche Jugendliche nach dem Schulübergang von Mitschüler/innen, die sie in der Grundschule als ihre Freund/innen angesehen hatten, nicht mehr als solche bestätigt wurden, die Jugendlichen also Freundschaften aus Grundschultagen über den Wechsel in die neue Schule verloren. Aggressives Verhalten wäre bei dieser Lesart eine Reaktion auf den Verlust. Als alternative Erklärung wäre denkbar, dass diese etwas aggressiven Jugendlichen sich selbst überschätzen und einige Peers nennen, mit denen sie gerne befreundet wären, die aber in der Realität nicht bestehen, weil sie nicht von den Erwählten bestätigt werden. In umgekehrter Richtung wirkt bereits vorhandenes, aggressives Verhalten mit großer Wahrscheinlichkeit auch wenig attraktiv auf Mitschüler/innen und Lehrkräfte.

Mädchen geben bei größeren Anteilen einseitiger Freundschaften mehr Anzeichen von Depressivität zu Protokoll. Auch hier könnte die Tatsache, dass eine Freundin aus Grundschultagen sie verlassen hat, Anlass für depressive Verstimmungen sein. Zugleich könnten weibliche Jugendliche mit Hang zu Depressivität aber auch solche Jugendlichen als Freundinnen bezeichnen, mit denen sie gerne befreundet wären, es aber nicht sind. Schließlich dürften Mädchen mit depressiver Symptomatik auf andere Mädchen als weniger attraktive Freundinnen wirken. Zusammenfassend gehen höhere Anteile von einseitigen Freundschaften aus der Grundschule mit einer geringeren Anpassung der Jugendlichen zum ersten Messzeitpunkt einher, die sich geschlechtsspezifisch etwas differenziert bei den männlichen Jugendlichen eher in aggressivem Verhalten und bei den weiblichen Jugendlichen eher in depressiven Empfindungen äußert.

### **In der Sekundarschule neu geschlossene reziproke Freundschaften sind ebenfalls wichtig für die Anpassung der Jugendlichen**

Aufgrund ihrer Studienergebnisse gehen Berndt und Hawkins (1987 in Berndt, 1989) davon aus, dass das Schließen neuer Freundschaften nach dem Schulübergang nicht zwingend ein Zeichen einer gelungenen Anpassung ist, sondern auch von mangelnder Sozialkompetenz zeugen kann, wenn alte Freundschaften nicht aufrecht erhalten werden. In den Auswertungen unserer PIN-Studie zeigte sich zum ersten Messzeitpunkt dagegen, dass diejenigen Jugendlichen als umso prosozialer wahrgenommen werden, je mehr neue Freundschaften sie in der Sekundarschule haben schließen können und je größer deren Anteil an ihren Peerbeziehungen ist. Dieser positive Zusammenhang zwischen den neuen reziproken Freundschaften und prosozialem Verhalten war unabhängig vom Geschlecht der Jugendlichen. Wegen der korrelativen Natur der Ergebnisse bleibt allerdings auch hier unklar, ob Jugendliche, die viele neue Freund/innen für sich gewinnen konnten, sich in der Tat prosozialer verhielten oder ob diejenigen Jugendlichen viele neue Freundschaften schließen konnten, weil sie sich vorher prosozial verhielten. Derartige Fragen nach „Henne oder Ei“ lassen sich nur im Längsschnitt beantworten.

Während alle Jugendlichen mit einem größeren Anteil neuer Freundschaften als weniger aggressiv wahrgenommen werden – wobei dieser Zusammenhang gering ist – werden Mädchen mit steigender Anzahl neuer Freundschaften als aggressiver von ihren Mitschüler/innen und Lehrkräften eingeschätzt. Dieses Ergebnis stimmt – zumindest für Mädchen – mit der Studie von Berndt und Hawkins (Berndt, 1989) überein. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass diese weiblichen Jugendlichen beim Aufbau neuer Freundschaften offensiver sind, was von ihren Mitschülerinnen als Versuch bewertet wird, ihnen die Freundinnen abspenstig zu machen. Dies könnte ein Grund sein, warum andere sie als aggressiver einschätzen. Aus der Innensicht ist das Ergebnis anders: Weibliche Jugendliche geben, wie in Erwartung 2.4 vorhergesagt, umso weniger depressive Symptome an, je größer die Anzahl und der Anteil ihrer neu dazu gewonnenen Freundschaften ist. Ebenso wie bei den Grundschulfreundschaften bestätigt sich auch hier: Weibliche Jugendliche, die reich an gegenseitig bestätigten Freundschaften – alten wie neuen – sind, empfinden weniger depressive Gefühle und Gedanken. In ein Netz reziproker Freundschaften aller Art eingebettet zu sein, scheint insofern bei weiblichen Jugendlichen ein wichtiges Gegenmittel gegen die allfällige Verunsicherung (ausgedrückt als depressive Verstimmung) nach dem Schulwechsel zu sein.

### **Gemischte Befunde zu den in der Sekundarschule neu aufgebauten losen Peerbeziehungen**

Für die selten vorkommenden neu in der Sekundarschule geschlossenen reziproken Kumpelbeziehungen ergaben sich signifikante Ergebnisse nur für die Mädchen: Je größer die Anzahl ihrer gegenseitig bestätigten Kumpels aus der Sekundarschule und je größer deren Anteil an ihren Peerbeziehungen war, desto ag-

gressiver wurden sie eingeschätzt. Bei den Jungen zeigte sich dieser Zusammenhang nicht.

Ein höherer Anteil nicht reziproker Beziehungen in der Sekundarschule korreliert nur bei den Jungen mit prosozialem Verhalten, dieser Zusammenhang ist jedoch schmal. Beide Geschlechter, besonders aber die Jungen, werden außerdem umso weniger aggressiv wahrgenommen, je mehr neue innerschulische Beziehungen sie in der Sekundarschule haben. Anders als für die losen Beziehungen aus der Grundschule ergeben sich für die losen Beziehungen innerhalb der Sekundarschule also sowohl positive als auch negative Zusammenhänge im Hinblick auf die Anpassung der Jugendlichen.

### **Viele außerschulische Beziehungen zu haben, hängt negativ mit prosozialem Verhalten in der Schulklasse zusammen**

Die Anzahl außerschulischer Beziehungen, die länger als ein Jahr bestehen, als auch deren Anteil an den Peerbeziehungen stehen bei beiden Geschlechtern in negativem Zusammenhang mit ihrem prosozialem Verhalten. Dieses Ergebnis bestätigte sich nicht nur bei den außerschulischen Beziehungen aus der Grundschule, sondern auch bei den neuen außerschulischen Beziehungen aus der Sekundarschulzeit: Je mehr alte und neue außerschulische Beziehungen die Jugendlichen haben und je größer deren Anteil an ihren Peerbeziehungen ist, desto weniger prosozial werden sie von ihren Mitschüler/innen und Lehrkräften eingeschätzt (-,149\*\*/-,144\*\*).

### **Ausblick**

Abschließend zeigen die Ergebnisse, dass die Jugendlichen wie erwartet sowohl von ihren Grundschulfreundschaften, als auch von ihren neu geschlossenen Freundschaften in der Sekundarschule profitieren. Im Sinne der Konvoitheorie (siehe 2.2) stellen Freundinnen und Freunde wichtige Unterstützungsquellen dar. Je mehr alte und neue Freundschaften Mädchen und Jungen zum ersten Messzeitpunkt haben und je größer der Anteil ihrer Freundschaften an ihren Peerbeziehungen ist, desto prosozialer und weniger aggressiv werden sie von Mitschüler/innen und Lehrkräften eingeschätzt. Freundschaften stehen darüber hinaus in negativem Zusammenhang mit Depressivität – vor allem bei den weiblichen Jugendlichen.

Trotz der anzunehmenden positiven Effekte von reziproken Freundschaften auf die psychosoziale Anpassung Jugendlicher nach dem Schulübergang, lassen die Auswertungen der PIN-Studie zum ersten Messzeitpunkt keine kausalen Schlussfolgerungen über Ursache und Wirkung zu. Diese Beziehungen werden in den nächsten Abschnitten thematisiert, die die Daten des zweiten Messzeitpunkts am Ende des siebten Schuljahres einbeziehen und somit längsschnittlich argumentieren können.

## **2.4 Peerbeziehungen und Freundschaften in Ganztagschulen und Halbtagschulen – Veränderungen über das Schuljahr**

In diesem Kapitel betrachten wir die Peerbeziehungen und Freundschaften der Jugendlichen in einem Rahmen, der bisher nur beiläufig erwähnt wurde, nämlich im Rahmen der Organisationsform der Schule als Halbtagschule oder Ganztagschule. Den Hintergrund für diese Frage nach dem Einfluss der Schulform bildet die Frage nach der Entwicklung, genauer nach den *längsschnittlichen* Veränderungen der Peerbeziehungen und Freundschaften vom Anfang bis zum Ende des siebten Schuljahres. Vertiefende Analysen gehen auf die Interaktionsqualität innerhalb dieser Dauerfreundschaften ein. Alle diese Auswertungen basieren auf dem Längsschnittdatensatz von  $N = 380$  Jugendlichen. Weitere Auswertungen auf der Ebene der rund 2900 genannten Beziehungen erkunden die zeitliche Dynamik durch die Analyse von Stabilität und Wandlungen der einzelnen Beziehungsarten im Verlauf des Schuljahres.

### **2.4.1 Die Schulformfrage: Fördert oder behindert die Ganztagsbeschulung Peerbeziehungen und Freundschaften?**

Wie oben ausgeführt ist die Schule – in jedweder Organisationsform – eine Kontaktbörse für Heranwachsende, die unzählige Gelegenheiten für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Beziehungen unter Schüler/innen bietet (Preuss-Lausitz, 1999). Dieser Gelegenheitsraum entsteht vor allem durch Aktivitäten, die den Beteiligten Möglichkeiten anbieten, Kontakte zu knüpfen, sich gegenseitig von unterschiedlichen Seiten kennen zu lernen und verschiedene Rollen auszuprobieren. Normalerweise ist dies vor allem außerhalb des Unterrichts möglich (Holtappels, 1994). In der Ganztagschule, die zum Teil Angebote bis 16.00 Uhr hat, können Heranwachsende sehr viel mehr Zeit als bisher gemeinsam mit Gleichaltrigen verbringen. Viele beurteilen dies positiv: 61,2 % der im Rahmen der Studie zur Entwicklung der Ganztagschule (StEG) 2005 befragten Dritt- bis Neuntklässler gaben als Grund für die Teilnahme am Ganztagsangebot den Wunsch nach dem Zusammensein mit ihren Freund/innen an. Auf der anderen Seite entsprechen die in der Schule überwiegend beaufsichtigten Zeiten gemeinsamen Tuns nicht immer den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. So begründeten 86 % der Schüler und Schülerinnen ihre Ablehnung des Ganztagsangebots mit Sorge um die Einschränkung ihrer frei verfügbaren, selbst zu bestimmenden Zeit, die sie lieber mit Freunden außerhalb der Schule verbringen würden (Arnoldt und Stecher, 2007). Deutschland ist hinsichtlich der Ausweitung der ganztägigen Beschulung eine internationale Ausnahme. Daher liegen kaum vergleichende Forschungsergebnisse zur Auswirkung von Ganztagschulen auf die Peerbeziehungen und Freundschaften von Jugendlichen vor (Otto, 2005).

### **Theoretische Überlegungen zu Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule**

Sozial- und bildungspolitisch motivierte Überlegungen fordern eine Verstärkung der Gelegenheiten formellen Lernens in der Schule. So haben sich die Bedingungen des Aufwachsens dahingehend verändert, dass der Alltag von Jugendlichen einer zunehmenden Partikularisierung ihrer sozialen Beziehungen unterliegt. Zeiher und Zeiher (1994) sprachen von einer Verinselung, die sich dadurch bemerkbar macht, dass Jugendliche stark individualisierte Lebensräume aufweisen. Beck-Gernsheim (1987) fand zudem eine Veränderung der sozialen Netzwerke bei Jugendlichen, die, durch die Verinselung getrennt, als Patchwork angelegt werden. Zeiträume von Jugendlichen werden dabei von Erwachsenen ohne eine Möglichkeit der Mitbestimmung vorstrukturiert. Die Strukturen treten dann als „gesichtslose, systembedingte Zwänge“ auf (Zeiher, 2002). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist Löw (2006) ganz optimistisch, wenn sie die Ganztagschule als Möglichkeit vorstellt, die Verinselung von Raum und Beziehung in einer institutionellen Form wieder zusammenzuführen.

### **Empirische Ergebnisse zu Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule**

Die auf eine Veränderung des schulischen Kontextes zielenden Strukturen treffen auf Jugendliche, die sich neben den schulischen Anforderungen auch mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert sehen (Oerter und Montada, 2008) und u. a. Wünsche nach Eigenständigkeit, nach romantischen Beziehungen und nach Abgrenzung von Eltern und anderen Erwachsenen äußern (siehe Kapitel 2). Diese Entwicklungsaufgaben lassen sich kaum in den strukturierten Angeboten der Schule bearbeiten: Kein Wunder daher, dass in der Sekundarschule die Jugendlichen zunehmend „mit den Füßen abstimmen“ und die Nachmittagsangebote der Ganztagschule mit fortschreitendem Alter immer seltener besuchen. Nach der repräsentativen Studie zur Entwicklung der Ganztagschule (StEG) nahmen lediglich 12 % der Fünft-, Siebt- und Neuntklässler an Ganztagschulen in beiden Befragungswellen die Ganztagsangebote an drei oder mehr Tagen pro Woche in Anspruch (Züchner, 2009). Hinzu kommt, dass Jugendliche in den überwiegend beaufsichtigten innerschulischen Angeboten informelle Peerbeziehungen und Freundschaften kaum pflegen können. Weil sie weniger Zeit mit ihren Freunden und Freundinnen verbringen konnten, schätzten ältere Sekundarschülerinnen und -schüler in StEG den „sozialen Nutzen“ der Ganztagschule als geringer ein als jüngere, auch wenn weitere individuelle und Kontextmerkmale kontrolliert wurden (Radisch, Stecher, Klieme und Kühnbach, 2007, S. 254).

Züchner (2009) bestätigte aus Daten, die im Rahmen der zweiten Erhebungswelle von StEG erhoben wurden, dass Jugendliche der 7. und 9. Jahrgangsstufe, die kontinuierlich an mindestens drei Tagen am Ganztagsschulangebot teilnahmen, etwas weniger Zeit in informellen Cliquen verbrachten als ihre Altersgenossen aus der Halbtagsschulen. 30,3 % der Halbtagsschüler/innen hatten gegenüber 27,1 % der Ganztagschüler/innen der Sekundarstufe 1 zum Zeitpunkt der zwei-

ten Erhebungswelle der StEG tägliche oder fast tägliche Aktivitäten mit anderen Jugendlichen. Die (fast) täglichen Treffen mit Mitschüler/innen fanden bei den Ganztagschüler/innen ebenfalls etwas spärlicher (14,4 %) als bei den Halbtagschüler/innen (18,6 %) statt. Auch bei der ersten Erhebungswelle gaben Halbtagschüler/innen an, „auf hohem Niveau – signifikant mehr Zeit für das Treffen mit Freundinnen und Freunden und für den Freizeitsport außerhalb von Vereinen auf(zuwenden)“ (Züchner, 2007, S. 337). Züchner beschreibt, dass der Besuch von Ganztagschulen gerade die „Reichweite offener sozialer Kontakte etwas einschränkt“ (Züchner, 2007, S. 342). Dies führt er auf den langen täglichen Aufenthalt in der Schule zurück. Je intensiver Ganztagsangebote an einer Schule nach StEG danach genutzt werden, desto nachrangiger ist die Bedeutung von Jugendlichen aus der Nachbarschaft oder von solchen, die zwar dieselbe Schule, nicht aber dieselbe Klasse besuchen (Züchner, 2007, S. 340). Andere außerschulische Kontakte, so zum Beispiel im nachbarschaftlichen Umfeld, sind bei Ganztagschülern offenbar leicht eingeschränkt (Züchner, 2007, S. 342). Gleichzeitig stellte Züchner fest, dass die Pflege von Peerbeziehungen auch immer vom Alter und Geschlecht eines Jugendlichen abhängig war. Das Ausmaß generell jeweils üblicher außerschulischer Aktivitäten war dafür ebenfalls sehr wichtig (Züchner, 2009). Peerbeziehungen innerhalb der Schule müssen dabei nicht zwangsläufig eingeschränkt sein (Züchner, 2007, S. 337). Züchner fand heraus, dass Ganztagschüler auch in außerschulischen Aktivitäten Halbtagschülern nicht generell nachstehen: So beteiligten sich Ganztagschüler zwar seltener in Bürgervereinen, waren aber häufiger in kirchlichen Jugendgruppen oder Sportvereinen aktiv (Züchner, 2007, S. 343).

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Laireiter und Lager (2006), die in einer eigenen Untersuchung zu dem Ergebnis kamen, dass Kinder zwischen 9 und 12 Jahren, die einen Hort besuchten, in ihren Möglichkeiten zu selbst bestimmten außerschulischen Freizeitaktivitäten respektive zur Pflege der Freundschaften zeitlich eingeschränkt waren. Die durchschnittliche Netzwerkgröße dieser Kinder betrug  $M = 17,5$ , davon entfiel auf die Peers (gute Freund/innen, Freund/innen und Bekannte) nur ein Anteil von  $M = 37,7$  %. Sie wiesen somit kleinere Netzwerke als Kinder gleichen Alters auf, die, dadurch, dass sie keinen Hort besuchten, mehr unstrukturierte Zeit zur Verfügung hatten. Außerdem betrug der Anteil der Erwachsenen im Netzwerk der Hortkinder im Mittel über 60 %. Aus diesen beiden Ergebnissen resultiert die Erwartung 3.1 der PIN-Studie, dass die Anzahl (und Anteil) der außerschulischen Peerkontakte bei Ganztagschüler/innen geringer ausfallen als bei Halbtagschüler/innen.

Konkreter auf die Ganztagschule bezogen sind die Forschungen von Kanevski (2008) zum Einfluss der schulischen Umwelt auf die sozialen Beziehungen Jugendlicher. Im Mittelpunkt der Forschungen von Kanevski (2008) stand die Frage, welche Bedeutung die Dauer des Schultages für die Einbettung der Schüler/innen in Peernetzwerke und Freundschaften hat, auch in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht. Die Querschnittstudie untersuchte eine Stichprobe ( $N = 114$ ) von Schüler/innen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren, wobei Halbtagschüler/innen mit Ganztagschüler/innen und Internatsschüler/innen vergli-

chen wurden, die alle die selbe Schule besuchten. Als Forschungsmethode wurde die Netzwerkanalyse gewählt. Zur Erfassung des sozialen Netzwerkes und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung wurde – wie in der PIN-Studie – das Lüneburger Netzwerkinderview für Kinder und Jugendliche (LüNIK) verwendet, allerdings in einer ersten Version (s. 2.2.5) Die Dauer des Schultages erwies sich in den Forschungen von Kanevski (2008) als bedeutsam für die Zusammensetzung der sozialen Netzwerke der Jugendlichen. Denn beim Vergleich von Halbtags- und Ganztagschülern beiderlei Geschlechts wurden einige Merkmale identifiziert, die einen Hinweis auf die Beeinträchtigung der Freundschaftsbeziehungen der Ganztagschüler/innen geben. So gaben die Jugendlichen, die die Ganztagschulform Schule besuchten, eine geringere Anzahl von reziproken Freundschaften an ( $M = 3,94$ ;  $Sd = 3,19$ ) als Halbtagschüler/innen ( $M = 5,64$ ;  $Sd = 3,95$ ). Als Freundschaften bezeichneten die Halbtagschüler/innen 47 % von allen bestehenden Gleichaltrigenbeziehungen. Bei den Ganztagschüler/innen waren es 32 % ( $p = ,002$ ). Daher erwarten wir in der PIN-Studie, dass Anzahl (und Anteil) der reziproken engen Freundschaften in der Ganztagschule zum zweiten Messzeitpunkt geringer ausfallen als in der Halbtagschule und/oder über das Schuljahr zurückgegangen sind (Erwartung 3.2).

Das soziale Netzwerk Jugendlicher hat, wie in Kapitel 2 ausgeführt, u. a. eine unterstützende Funktion. Hinsichtlich der Anzahl der Unterstützungskontexte, in denen soziale Unterstützung seitens Gleichaltrigen erfahren wird, unterschieden sich die Ganzschüler/innen von ihren Mitschüler/innen, die in der Halbtagsform der von Kanevski (2008) untersuchten Schule unterrichtet wurden. Die Schüler/innen der Ganztagschule gaben an, über eine weniger umfassende Unterstützung durch Gleichaltrige (in einer geringeren Anzahl von inhaltlichen Kontexten) zu verfügen und zwar im Schnitt über 2,61 Kontexte im Gegensatz zu 3,36 Kontexten der Halbtagschüler/innen. Die oben beschriebenen Befunde geben Auskunft über die Unterschiede in der Qualität der Beziehungen: Die Beziehungen von Ganztagschüler/innen scheinen inhaltlich ärmer zu sein als die Beziehungen von Halbtagschüler/innen. Außerdem orientierten sich die Ganztagschüler/innen stärker an den Eltern als Quellen der sozialen Unterstützung. Sie gaben an, im Schnitt mehr Unterstützung seitens der Eltern zu erhalten als die Schüler/innen der Halbtagsform. Kanevski (2008) führt die „beobachtete(n) Unterschiede bei den Netzwerkmerkmalen (...) allein auf die Dauer des Schultages zurück“. Diese hat demnach einen Einfluss „auf die Integration in den Kreis von Gleichaltrigen, vor allem in den Kreis der Mitschüler“ (Kanevski, 2008). Hierbei darf nicht vernachlässigt werden, dass manche Entwicklungsaufgaben, wie etwa die Ablösung vom Elternhaus oder der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts, *nur* durch die Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen bewältigt werden können. Vor allem Freundinnen und Freunde ihres eigenen Geschlechts werden von den Jugendlichen als wichtigste Quelle der emotionalen Unterstützung bezeichnet (Bliesener, 1991; Kanevski, 2008) (s. 2.2.6.). Die genannten empirischen Ergebnisse führen zur Erwartung in der PIN-Studie, dass die Ganztagschüler/innen weniger umfassende Unterstützungsleistungen von Gleichaltrigen erhalten als die Halbtagschüler/innen. Analog da-

zu erwarten wir auch in Freundschaftsbeziehungen der Ganztagschüler eine weniger umfassende soziale Unterstützung als in Freundschaftsbeziehungen der Halbtagschüler (Erwartung 3.3). Die wahrgenommene soziale Unterstützung in Beziehungen von Ganztags- und Halbtagschülern unterschied sich nicht von einander (Kanevski, 2008) (Erwartung 3.4).

### **Erwartungen zum Einfluss der Schulorganisation auf Peerbeziehungen und Freundschaften**

Resultierend aus den genannten Ergebnissen erwarten wir, dass Jugendliche aus Ganztagschulen im Vergleich zu ihren Altersgenossen aus Halbtagschulen

- Erwartung 3.1: kleinere Gleichaltrigen-Netzwerke aufweisen, also weniger schwache Netzwerkpartner/innen (weak ties) außerhalb der Schule aufzählen,
- Erwartung 3.2: eine kleinere Anzahl reziproker und intensiver Freundschaften aufweisen,
- Erwartung 3.3: über eine weniger umfassende soziale Unterstützung in ihrem Gleichaltrigen-Netzwerk (und in ihren Freundschaftsbeziehungen) berichten und
- Erwartung 3.4: eine gleich große soziale Unterstützung in ihrem Gleichaltrigen-Netzwerk wahrnehmen.

Die zahlreichen Geschlechtsunterschiede, die in den vorangegangenen Kapiteln festgestellt wurden, machen eine geschlechtsdifferenzierte Betrachtung der Beziehungen zu Freunden und Peers notwendig. Die hier formulierten Erwartungen werden daher ebenfalls in Bezug auf Geschlechtsunterschiede überprüft.

#### **2.4.2 PIN-Ergebnisse zur Schulformfrage**

In diesem Abschnitt werden die multivariaten Varianzanalysen mit Messwiederholungen für die verschiedenen Merkmale des Unterstützungsnetzwerkes der einzelnen Jugendlichen vorgestellt. Grundlage hierfür sind Analysen, in denen die Effekte der Zeit (Veränderung vom Anfang bis zum Ende des siebten Schuljahres), des Geschlechts und der Schulorganisationsform ermittelt wurden. Geprüft wurde, ob sich männliche von weiblichen Siebtklässlern, Ganztags- von Halbtagsjugendlichen und die Werte der ersten Befragung von denen der zweiten überzufällig unterschieden. Außerdem wurde ausgewertet, ob eine Interaktion zwischen Zeit, Geschlecht und Schulorganisation bestand. Da für die multivariate Varianzanalyse die Bedingung der Normalverteilung der Variablen besteht und diese auf Ausreißer sensitiv reagiert, haben wir in Anlehnung an Field (2005) extreme Werte korrigiert. Dazu wurden diejenigen Werte für alle Variablen korrigiert, die entweder zwei Standardabweichungen über oder unter dem Mittelwert lagen. Konkret bedeutet das, dass die außerhalb der Normalverteilung liegenden

Werte durch den Wert Mittelwert plus/minus 2 Standardabweichungen ersetzt wurden.

Die Ergebnisse dieser MANOVAS sind in Tabelle 1 dargestellt und werden anschließend berichtet.

Variable und Anzahl Befragte  (Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Zwischensubjekt-Effekte										Innersubjekt-Effekte						
	Geschlecht				F-Wert – in ( ): p bei sign. Effekt	Schulform				F-Wert – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert (Geschlecht x Schulform) – in ( ): p	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Schulform – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform – in ( ): p
	t1		T2			t1		t2									
Ju	Mä	Ju	Mä	HTS	GTS	HTS	GTS	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt				
<b>Netzwerkgröße</b>																	
<b>Netzwerkgröße insgesamt</b> N = 380	7,83 (3,31)	8,97 (3,25)	8,07 (2,89)	8,65 (2,94)	10,55 1(,001)	8,27 (3,47)	8,52 (3,17)	8,14 (2,90)	8,57 (2,95)	1,365	,248	8,39 (3,33)	8,35 (2,93)	,079	2,268	,300	1,240
<b>Außerschulische Beziehungen</b>																	
<b>Anzahl außerschulischer Beziehungen</b> N = 380	2,86 (2,05)	2,84 (2,09)	2,68 (2,00)	2,49 (1,86)	,417	2,91 (2,08)	2,79 (2,06)	2,77 (1,67)	2,49 (2,03)	,840	3,734 (,054)	2,75 (2,07)	2,59 (1,93)	5,067 (,025)	,570	,059	,137
<b>Anteil außerschulischer Beziehungen</b> N = 380	,35 (,22)	,32 (,22)	,32 (,22)	,28 (,21)	3,186	,34 (,22)	,33 (,22)	,31 (,19)	,30 (,24)	,498	10,579 (,001)	,33 (,22)	,30 (,22)	6,413 (,012)	,165	,044	,000
<b>Innerschulische Beziehungen</b>																	
<b>Anzahl inner-schulischer Beziehungen</b> N = 380	2,30 (1,53)	2,84 (1,79)	5,44 (2,22)	5,93 (2,339)	-	2,29 (1,52)	2,85 (1,80)	5,36 (2,14)	6,01 (2,40)	-	-	2,56 (1,68)	5,68 (2,29)	874,82 (,000)	,076	,199	,101
<b>Anteil innerschulischer Beziehungen</b> N = 380	,32 (,21)	,34 (,21)	,63 (,23)	,67 (,22)	2,234	,31 (,20)	,36 (,22)	,64 (,21)	,67 (,24)	4,901 (,027)	8,135 (,005)	,33 (,21)	,65 (,23)	621,53 (,000)	,199	,389	,021

Variable und Anzahl Befragte  (Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Zwischensubjekt-Effekte										Innersubjekt-Effekte						
	Geschlecht				F-Wert – in ( ): p bei sign. Effekt	Schulform				F-Wert – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert (Geschlecht x Schulform) – in ( ): p	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Schulform – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform – in ( ): p
	t1		T2			t1	t2										
Ju	Mä	Ju	Mä	HTS	GTS	HTS	GTS	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt				
<b>Einzelne Beziehungsarten</b>																	
<b>Anzahl reziproker Freundschaften</b> N = 380	,95 (1,11)	2,20 (1,39)	1,00 (,96)	1,44 (1,02)	99,20 3 (,000)	1,41 (1,37)	1,71 (1,43)	1,01 (,95)	1,40 (1,02)	15,12 7 (,000)	1,654	1,56 (1,49)	1,20 (1,01)	20,74 5 (,000)	28,16 3 (,000)	,385	2,991
<b>Anteil reziproker Freundschaften</b> N = 380	,13 (,16)	,26 (,19)	,13 (,13)	,18 (,13)	62,49 (,000)	,18 (,19)	,21 (,19)	,13 (,13)	,17 (,13)	6,688 (,010)	,668	,19 (,19)	,15 (,13)	15,32 9 (,000)	18,50 3 (,000)	,376	2,819
<b>Anzahl reziproker Kumpelbeziehungen</b> N = 380	,00 (,00)	,00 (,00)	,81 (,88)	,53 (,65)	11,90 6 (,001)	,00 (,00)	,00 (,00)	,69 (,82)	,66 (,76)	,067	1,016	,00 (,00)	,67 (,79)	282,9 1 (,000)	11,90 6 (,001)	,067	3,398
<b>Anteil reziproker Kumpelbeziehungen</b> N = 380	,01 (,03)	,01 (,02)	,10 (,11)	,06 (,08)	14,28 (,000)	,01 (,03)	,00 (,01)	,09 (,11)	,08 (,09)	2,105	6,534 (,011)	,01 (,02)	,08 (,10)	194,6 7 (,000)	10,98 1 (,001)	,025	4,345 (,038)
<b>Anzahl einseitiger Beziehungen (Schule)</b> N = 380	3,35 (1,95)	3,27 (1,89)	1,62 (1,26)	1,58 (1,22)	,309	3,22 (1,92)	3,41 (1,91)	1,52 (1,20)	1,69 (1,28)	2,098	,586	3,31 (1,92)	1,60 (1,24)	243,7 8 (,000)	,055	,007	1,600
<b>Anteil einseitiger Beziehungen</b> N = 380	,42 (,21)	,39 (,21)	,19 (,15)	,17 (,14)	4,001 (,046)	,40 (,21)	,42 (,21)	,18 (,15)	,18 (,14)	,994	,034	,41 (,21)	,18 (,14)	335,1 0 (,000)	,682	,352	,154
<b>Aufbau neuer reziproker Freundschaften in der Sekundarschule</b>																	
<b>Anzahl neuer reziproker Freundschaften</b>	,30 (,53)	,82 (,86)	,22 (,52)	,37 (,65)	48,02 5 (,000)	,48 (,72)	,62 (,79)	,28 (,59)	,30 (,60)	1,968	,977	,55 (,75)	,29 (,59)	31,55 2 (,000)	16,14 (,000)	1,347	1,376

Variable und Anzahl Befragte  (Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Zwischensubjekt-Effekte										Innersubjekt-Effekte						
	Geschlecht				F-Wert – in ( ): p bei sign. Effekt	Schulform				F-Wert – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert (Geschlecht x Schulform) – in ( ): p	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Schulform – in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform – in ( ): p
	t1		T2			t1		t2									
Ju	Mä	Ju	Mä	HTS	GTS	HTS	GTS	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt	F-Wert in ( ): p bei sign. Effekt				
<i>N=380</i>																	
<b>Anteil neuer reziproker Freundschaften</b> <i>N=380</i>	,04 (,08)	,09 (,11)	,03 (,08)	,05 (,09)	26,71 4 (,000)	,06 (,09)	,07 (,10)	,04 (,09)	,04 (,08)	1,316	,279	,06 (,09)	,04 (,09)	14,48 8 (,000)	9,667 (,002)	1,889	1,886
<b>Ablegen von reziproken Freundschaften aus der Grundschule</b>																	
<b>Anzahl alter reziproker Freundschaften</b> <i>N=380</i>	,52 (,75)	,94 (,77)	,27 (,51)	,53 (,76)	36,96 6 (,000)	,64 (,75)	,81 (,81)	,27 (,54)	,53 (,74)	13,30 (,000)	3,747 (,054)	,72 (,79)	,40 (,66)	54,85 7 (,000)	3,724 (,054)	1,396	,157
<b>Anteil alter reziproker Freundschaften</b> <i>N=380</i>	,07 (,11)	,12 (,11)	,04 (,08)	,07 (,10)	19,08 3 (,000)	,09 (,12)	,10 (,11)	,04 (,08)	,07 (,10)	6,926 (,009)	1,424	,09 (,11)	,05 (,09)	38,97 3 (,000)	1,599	2,479	,002
<b>Soziale Unterstützung</b>																	
<b>Anzahl der Unterstützungskontexte in Gleichaltrigenbeziehungen</b> <i>N=380</i>	2,92 (1,19)	3,49 (1,22)	3,19 (1,34)	4,05 (1,34)	40,52 2 (,000)	3,15 (1,20)	3,23 (1,27)	3,20 (1,22)	3,95 (1,47)	11,79 1 (,001)	,133	3,19 (1,23)	3,59 (1,41)	16,93 8 (,000)	1,682	11,93 5 (,001)	,622

Tabelle 1: Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu Netzwerkmerkmalen: Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform

## Kein Wachstum des Gesamtnetzes über die Zeit

Die Gesamtnetzwerke wuchsen im Verlauf der siebten Jahrgangsstufe nicht an ( $F = ,079$ ; n. s.). Die zum ersten Messzeitpunkt noch gravierenden Geschlechtsunterschiede verringerten sich bis zum zweiten Messzeitpunkt, aber auch dann noch gaben weibliche Jugendliche ( $M = 8,65$ ) signifikant mehr Unterstützungspartner an als ihre männlichen Altersgenossen ( $M = 8,07$ ) ( $F = 10,551$ ;  $p = ,001$ ) ( $d_{M\ddot{a}-Ju,t1} = -,35$ ;  $d_{M\ddot{a}-Ju,t2} = -,21$ ). Jugendliche aus Ganztagschulen und Halbtagschulen unterschieden sich nicht in Hinblick auf die Größe ihrer Unterstützungsnetzwerke.

## Außerschulische Peerbeziehungen gehen über die Zeit zurück

Wie in Kapitel 2 berichtet, bestehen die Unterstützungsnetzwerke der Jugendlichen zum überwiegenden Teil aus Peers, mit denen sie zusammen die Schulbank drücken und nur zum kleineren Teil aus Gleichaltrigen, die sie aus außerschulischen Bezügen kennen. Anzahl und Anteil außerschulischer Beziehungen gingen im Verlauf der siebten Jahrgangsstufe signifikant zurück und zwar bei Jugendlichen aus Ganztagschulen ebenso wie bei Jugendlichen aus Halbtagschulen (Anzahl:  $F = 5,067$ ;  $p = ,025$ ; Anteil:  $F = 6,413$ ;  $p = ,012$ ;  $d_{Anzahl,t1-t2} = ,08$ ;  $d_{Anteil,t1-t2} = ,14$ ). Zugleich bestand eine Interaktion von Geschlecht und Schulform (Anzahl:  $F = 3,734$ ;  $p = ,054$ ; Anteil:  $F = 10,579$ ;  $p = ,001$ ). Wie in Abbildung 1 dargestellt, nannten Schülerinnen, die eine Ganztagschule besuchten, weniger außerschulische Beziehungspartnerinnen und -partner, wenn man beide Messzeitpunkte zusammen betrachtete ( $M = 2,43$ ) als ihre Geschlechtsgenossinnen aus der Halbtagschule ( $M = 2,91$ ). Männliche Jugendliche aus Ganztagschulen ( $M = 2,81$ ) gaben ähnlich viele außerschulische Beziehungen wie ihre Geschlechtsgenossen aus Halbtagschulen ( $M = 2,68$ ) zu Protokoll.

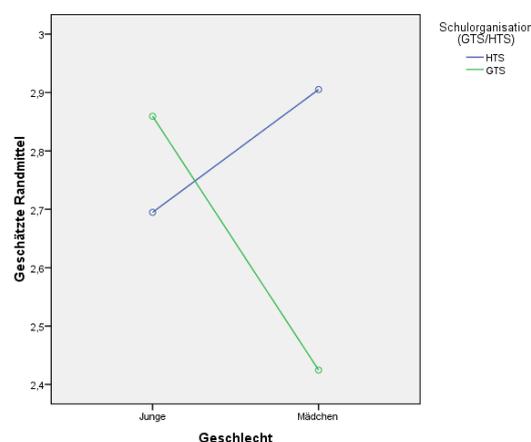


Abbildung 1: Interaktion Schulform x Geschlecht bei der Anzahl außerschulischer Beziehungen von Jugendlichen aus GTS und HTS

## Unterstützende Peerbeziehungen innerhalb der Schule werden zahlreicher

Wie zu erwarten, erweiterten die Jugendlichen im Verlauf des Schuljahres ihren Freundes- und Bekanntenkreis innerhalb der neuen Schule: Anzahl und Anteil von innerschulischen Peerbeziehungen verdoppelten sich über die Zeit (Anzahl:  $F = 74,83$ ;  $p = ,000$ ; Anteil:  $F = 621,53$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = -1,57$ ). Schülerinnen und Schüler, so kann man hieraus schließen, lassen sich auf das Unterstützungspotential ihrer Mitschüler ein.

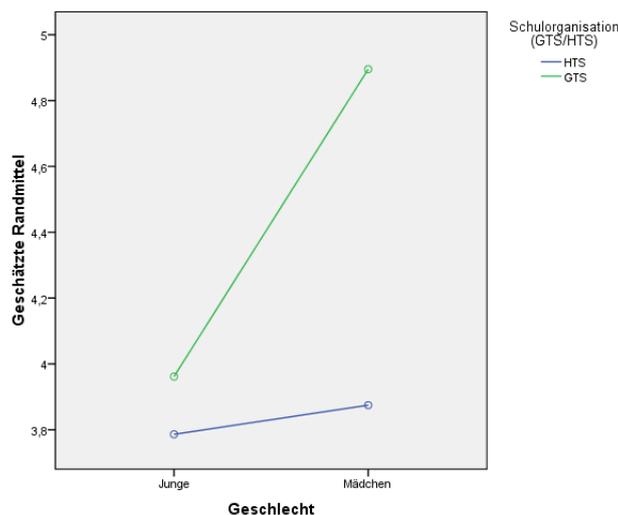


Abbildung 2: Interaktion Schulform x Geschlecht bei der Anzahl innerschulischer Beziehungen von Jugendlichen aus GTS und HTS

Bei den Anteilen der innerschulischen Beziehungen am Gesamtnetzwerk bestand ein Haupteffekt für die Schulorganisationsform: Jugendliche aus Ganztagschulen berichteten zu beiden Messzeitpunkten über einen größeren Anteil von Unterstützungspartnerinnen und -partnern aus ihrer Schule als ihre Altersgenossen aus Halbtagschulen ( $F = 8,135$ ;  $p = ,005$ ). Außerdem ließ sich ein Interaktionseffekt von Schulorganisation und Geschlecht feststellen: Weibliche Jugendliche aus Ganztagschulen hatten einen größeren Anteil von Unterstützungspartnern beiderlei Geschlechts zu Protokoll gaben als ihre Geschlechtsgenossinnen aus Halbtagschulen (siehe Abbildung 2). Wie im Kapitel 2 berichtet, sagt die Netzwerkgröße nichts über die Qualität der Beziehungen aus. Die Information dazu kann aber beispielweise die Anzahl der Unterstützungskontexte liefern, in denen Hilfeleistungen von beiden Beziehungspartnern untereinander ausgetauscht werden.

## Reziproke Kumpelbeziehungen nehmen übers Jahr zu

Dass zwei Jugendliche sich wechselseitig als Kumpel benennen, ist mit  $M = 0$  zum ersten Messzeitpunkt und  $M = ,67$  zum zweiten Messzeitpunkt relativ selten und tritt bei männlichen Schülern häufiger auf als bei weiblichen (Anzahl:  $F = 11,906$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = 0$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = ,37$ ; Anteil:  $F = 14,280$ ,  $p = ,000$ ). Wie in den Mittelwerten angedeutet, finden wir eine starke Zunahme über die

Zeit ( $F = 282,91$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = -1,70$ ). Dieser Zuwachs wird bei den Anteilen an allen innerschulischen Beziehungen bestätigt ( $F = 194,67$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = -1,17$ ). Die Zunahme über die Zeit geht vor allem auf das Konto der männlichen Jugendlichen, so dass wir zwei Interaktionseffekte von Zeit x Geschlecht beobachten können (Anzahl:  $F = 11,906$ ;  $p = ,001$ ; Anteil:  $F = 10,981$ ;  $p = ,001$ ).

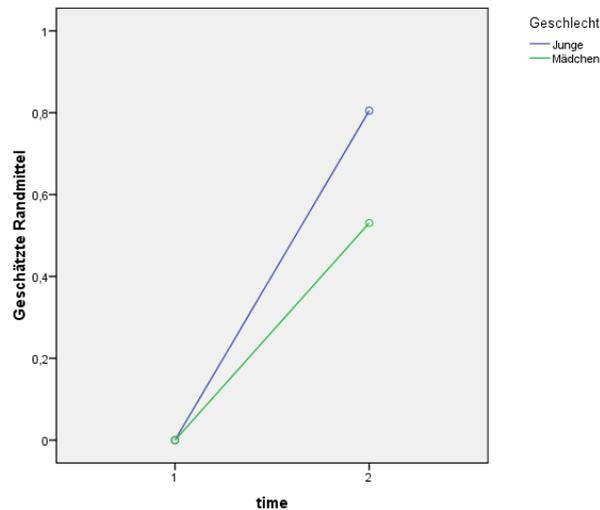


Abbildung 3: Interaktion Zeit x Geschlecht bei den Anteilen der reziproken Kumpelbeziehungen an allen innerschulischen Beziehungen

Zugleich lässt sich ein schwacher Effekt für die Schulform bei den Anteilen an reziproken Kumpelbeziehungen feststellen, der sich nicht in den Anzahlen wider spiegelt: Männliche Jugendliche aus der Halbtagschule berichten über größere Anteile von reziproken Kumpelbeziehungen als ihre Geschlechtsgenossen aus der Ganztagschule (siehe Abbildung 4).

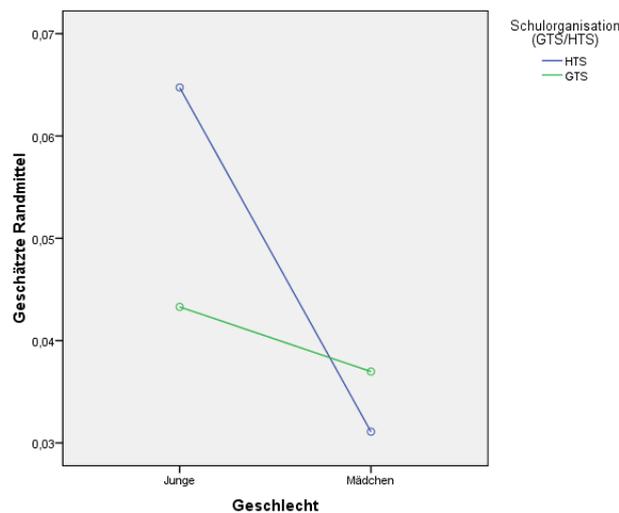


Abbildung 4: Interaktion Schulform x Geschlecht bei den Anteilen reziproker Kumpelbeziehungen an allen innerschulischen Beziehungen

Während die Anteile der reziproken Kumpelbeziehungen in der Ganztagschule bei männlichen und weiblichen Jugendlichen in gleicher Weise vom Anfang zum

Ende des Schuljahres ansteigen, ist es bei den Jugendlichen aus der Halbtagschule so, dass die männlichen Jugendlichen wesentlich mehr Kumpel dazu gewinnen als die weiblichen Jugendlichen aus ihrer Schulform (siehe Abbildung 5). Die Dreifach-Interaktion Schulform x Zeit x Geschlecht wurde knapp signifikant ( $F = 4,345$ ;  $p = ,038$ ).

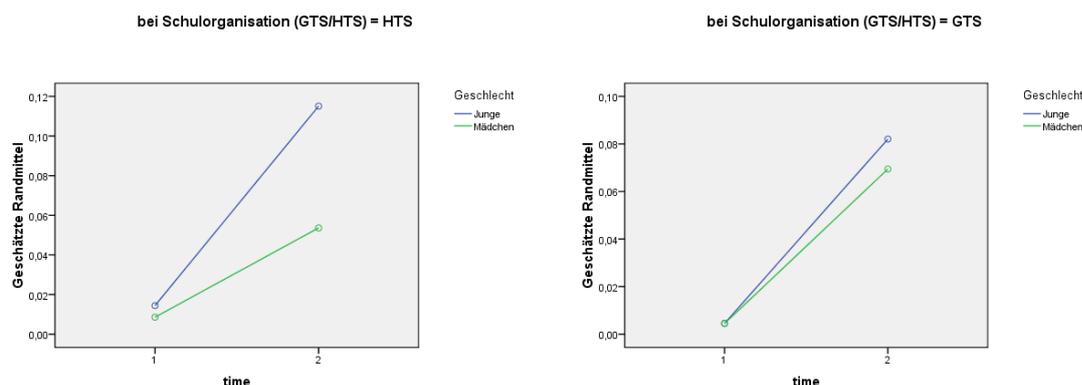


Abbildung 5: Interaktion Schulform x Zeit x Geschlecht bei den Anteilen reziproker Kumpelbeziehungen

### Einseitige schulische Beziehungen werden oft aufgelöst

Bei unserem ersten Messzeitpunkt zu Beginn des Schuljahres nannten die Untersuchungsteilnehmer durchschnittlich 3,31 Freunde und Bekannte beiderlei Geschlechts als Unterstützungspartner, die sie aber nicht „zurück gewählt“ hatten. Diese einseitigen Wahlen stellten am Anfang mit etwa 40 % den größten Anteil aller innerschulischen Beziehungen dar. Über das Jahr lässt sich ein dramatischer Rückgang beobachten: Der Anteil halbierte sich auf 18 % am Ende des Schuljahres ( $F = 335,10$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = 1,31$ ; Anzahl:  $F = 243,78$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = 1,08$ ). Effekte der Schulorganisationsform waren nicht zu finden.

### Die Bandbreite der Unterstützungsleistungen in den Gleichaltrigenbeziehungen nimmt zu

Die Anzahl der Unterstützungskontexte in den Gleichaltrigenbeziehungen ist innerhalb des siebten Schuljahres im Mittel von  $M = 3,19$  ( $Sd = 1,23$ ) auf  $M = 3,59$  ( $Sd = 1,41$ ) für beide Geschlechter angewachsen ( $F = 16,938$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,30$ ). Dabei war der Anstieg bei den weiblichen Jugendlichen signifikant stärker ausgeprägt als bei den männlichen Schülern ( $F = 40,52$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = ,47$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = ,64$ ).

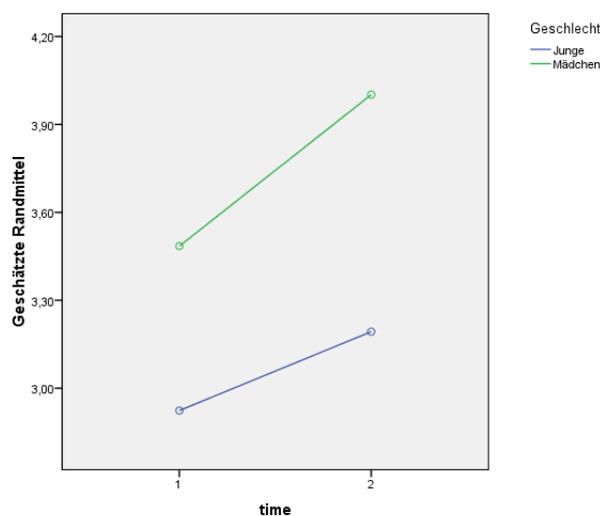


Abbildung 6: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der Anzahl von Unterstützungskontexten in Gleichaltrigenbeziehungen

Ein signifikanter Unterschied wurde beim Zuwachs von Unterstützungskontexten zwischen den Halbtags- und Ganztagschülern gefunden ( $F = 11,791$ ;  $p = ,001$ ;  $d_{HTS-GTS,t1} = ,06$ ;  $d_{HTS-GTS,t2} = ,56$ ). Die Anzahl von Unterstützungskontexte ist laut Angaben der Ganztagschüler/innen deutlich stärker angewachsen als bei den Halbtagschüler/innen.

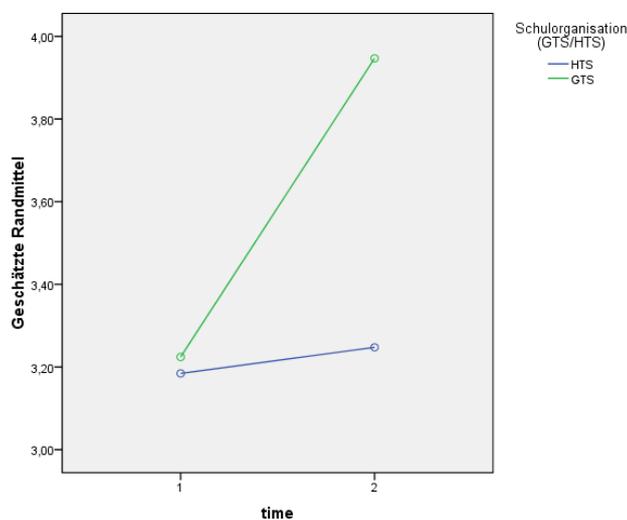


Abbildung 7: Interaktion Zeit x Schulform bei der Anzahl von Unterstützungskontexten in Gleichaltrigenbeziehungen

## Am Ende des siebten Schuljahres nehmen die Schüler/innen mehr soziale Unterstützung wahr

Die Wahrnehmung sozialer Unterstützung wuchs bei weiblichen und männlichen Jugendlichen im Verlauf der siebten Jahrgangsstufe von  $M = 3,16$  ( $Sd = ,66$ ) auf  $M = 3,33$  ( $Sd = ,63$ ) an ( $F = 12,68$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1,t2} = -,26$ ).

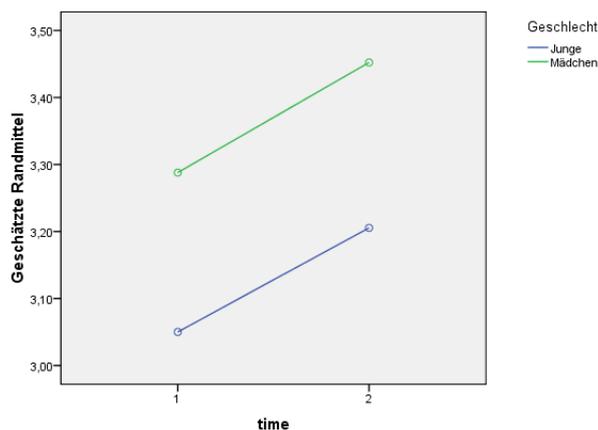


Abbildung 8: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der wahrgenommenen sozialen Unterstützung

Die zum ersten Messzeitpunkt bestehenden Geschlechtsunterschiede ( $F = 21,45$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{Jü-Mä,t2} = -,41$ ;  $d_{Jü-Mä,t1} = -,36$ ) blieben bis zum zweiten Messzeitpunkt recht stabil. Jugendliche aus Ganztagschulen und Halbtagschulen unterschieden sich im Hinblick auf die Wahrnehmung sozialer Unterstützung nicht.

### 2.4.3 Diskussion der PIN-Ergebnisse zur Frage der Schulform

Im Folgenden werden wir die Effekte der Schulorganisation diskutieren, die hinsichtlich der Effektstärke oft blass ausfallen. Ganz wichtig ist, dass sich keine Schereneffekte feststellen ließen, die darauf hindeuten würden, dass sich die Peerbeziehungen der Untersuchungsteilnehmer unter dem Einfluss der Organisationsform ihrer Schule in die eine oder andere Richtung entwickelt hätten.

#### Diskussion der Erwartung 3.1: Geben speziell die Ganztagschüler/innen ihre losen Peerbeziehungen außerhalb der Schule auf?

Erwartet wurde, dass Ganztagschülerinnen und Ganztagschüler kleinere Gesamtpeernetzwerke aufweisen, also weniger schwache Netzwerkpartnerinnen und -partner (weak ties) außerhalb der Schule aufzählen. Die Befunde der PIN-Studie weisen darauf hin, dass Anzahl und Anteil außerschulischer Beziehungen im Verlauf der siebten Jahrgangsstufe signifikant zurück gingen und zwar bei Jugendlichen aus Ganztagschulen ebenso wie bei Jugendlichen aus Halbtagschulen. Ein Grund liegt darin, dass Freundschaften und Bekanntschaften aus der Grundschule aufgegeben wurden, weil man nicht mehr die selbe Schule besucht und die Ge-

sprächsthemen und Interessen entsprechend auseinander driften. Ein weiterer Grund mag eine stärkere Beanspruchung der Jugendlichen in der Schule durch Hausaufgaben und den insgesamt längeren Schultag in der Sekundarstufe 1 sein, (siehe Kapitel 2.3), so dass alle Jugendlichen sich dazu veranlasst sehen, ihre außerschulischen Beziehungen etwas einzuschränken. Insofern sind es zwar auch, aber nicht speziell die Jugendlichen aus der Ganztagschule, die ihre außerschulischen Beziehungen etwas zurückfahren.

Dass die Jugendlichen am Ende des Schuljahres weniger außerschulische Freunde und Bekannte nannten, galt für männliche wie für weibliche Jugendliche. Der bei diesen Beziehungen zu beobachtende Interaktionseffekt von Geschlecht und Schulform zugunsten der Mädchen aus den Halbtagsschulen ist darauf zurückzuführen, dass diese schon zu Beginn des Schuljahres mehr Peerkontakte außerhalb der Schule angaben als die Mädchen aus den Ganztagschulen; sie vielleicht mehr auf Peerkontakte eingestellt waren. Entscheidend für unsere Erwartung zur Ganztagsbeschulung ist aber, dass sich der Abstand zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Organisationsformen der Schule über das Schuljahr nicht vergrößerte.

**Erwartung 3.1, die besagt, dass außerschulische Beziehungen vor allem in der Ganztagschule zurückgehen, wird daher nur zum Teil bestätigt, weil diese Beziehungen in beiden Organisationsformen der Schule zurückgehen und somit wahrscheinlich auf die erhöhten Anforderungen der Sekundarstufe und auf die Konzentration auf die Mitschüler/innen aus der eigenen Schule zurückzuführen sind.**

### **Diskussion der Erwartung 3.2: Erschwert die Ganztagsbeschulung die Pflege und den Aufbau von intensiven Freundschaften innerhalb der Schule?**

Erwartung 3.2 bezog sich darauf, dass der lange Schultag und die organisatorischen Bedingungen der Ganztagsbeschulung es den Jugendlichen möglicherweise erschweren, intensive Freundschaften innerhalb ihrer Schule zu pflegen oder aufzubauen. Auch hier deuten die Befunde der PIN-Studie darauf hin, dass *alle* Jugendlichen über das Schuljahr potentielle Unterstützungspartner verloren und weniger intensive Freundschaften nannten, und zwar Jugendliche aus der Ganztagschule ebenso wie jene aus der Halbtagsschule. Gleichzeitig hatten die Jugendlichen aus Ganztagschulen insofern eine bessere Ausgangslage als sie zu Beginn des Schuljahres im Mittel mehr gegenseitig bestätigte enge Freundschaften nannten (allerdings mit großen interindividuellen Unterschieden) als Jugendliche aus Halbtagsschulen. Diese Unterschiede glichen sich nicht über das Jahr an, so dass Jugendliche aus Ganztagschulen ihren „Vorteil“ trotz des allgemeinen Rückgangs halten konnten und sie am Ende des Schuljahres weiterhin über mehr intensive Freundschaften verfügten als ihre Altersgenossen aus Halbtagsschulen.

Differenzierte man die gegenseitig bestätigten engen Freundschaften in jene, die die Jugendlichen aus der Grundschule mitgebracht hatten und jene, die sie im ersten Vierteljahr der Sekundarschule neu geknüpft hatten, so ließen sich die eben berichteten Unterschiede auf die „alten“ Freundschaften zurückführen. Genauere Auswertungen ergaben nämlich, dass Schülerinnen und Schüler, die die Ganztagschule besuchten, ihren engen Freundschaften aus der Grundschulzeit in höherem Maße treu blieben als ihre Altersgenossen, die auf die Halbtagsschule wechselten. Auch wenn in beiden Organisationsformen der Schule durch den Wechsel in die Oberschule viele Freundschaften auseinander gehen, so nannten die Teilnehmer aus Ganztagschulen im Mittel doch mehr Grundschulfreundschaften als die Probanden aus Halbtagsschulen und zwar zu beiden Messzeitpunkten. Daraus lässt sich vorsichtig schließen, dass der gemeinsame Schulwechsel vielleicht im Zusammenhang mit der ganztägigen Beschulung steht, befreundete Jugendliche vielleicht eher zusammen in eine Ganztagschule als in eine Halbtagsschule wechseln. Andere Faktoren sind natürlich das Schulangebot vor Ort. Aus dem längsschnittlichen Vergleich über das Schuljahr geht hervor, dass der Besuch einer Ganztagschule die Pflege von bereits bestehenden intensiven Freundschaften nicht mehr „behinderte“ als der halbtägige Schulbesuch.

Die ganztägige Beschulung förderte aber auch nicht den Aufbau neuer reziproker einfacher und bester Freundschaften, denn in diesem Punkt ließen sich im Mittel keine Unterschiede zwischen Jugendlichen aus beiden Organisationsformen der Schule feststellen. Damit schneidet die Ganztagschule nicht schlechter (aber auch nicht besser) als die Halbtagsschule ab, wenn es um den Aufbau von engen Freundschaften geht, die in der Sekundarschule generell seltener existieren, weil die Jugendlichen in der Wahl ihrer Freunde selektiver werden (Berndt und Hoyle, 1985). Freundschaften zu schließen, scheint ein Bereich des Soziallebens zu sein, den die Jugendlichen in ihre eigene Hand nehmen und selbstständig betreiben, und zwar recht unabhängig davon, wie ihre Schule organisiert ist.

**Erwartung 3.2, die besagte, dass die Ganztagsbeschulung die Pflege und den Aufbau von intensiven Freundschaften innerhalb der Schule erschwert, wird daher nur zum Teil bestätigt, weil diese „Qualitätsbeziehungen“ in beiden Organisationsformen der Schule über das Jahr seltener werden. Auch wenn die Jugendlichen aus Ganztagschulen anfangs mehr reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit nennen, so bilden sich etwa die Hälfte dieser Freundschaften doch zurück, und zwar im gleichen Maße wie in der Halbtagsschule. Fazit ist daher, dass der ganztägige Schulbesuch die Pflege von bereits bestehenden engen Freundschaften auch nicht mehr „behindert“ als der halbtägige Schulbesuch. Weil das Schließen von neuen Freundschaften sich als unabhängig von der Schulorganisation erwies, kann man weiter konstatieren, dass die Ganztagschule auch dann weder schlechter noch besser als die Halbtagsschule abschneidet, wenn es um den Aufbau von engen Freundschaften geht, die in der Sekundarschule generell seltener werden.**

### **Diskussion der Erwartung 3.3: Jugendliche aus Ganztagschulen berichten über eine weniger umfassende Unterstützung in ihrem Gleichaltrigen-Netzwerk**

Den Jugendlichen wurden im LüNIK 8 Unterstützungskontexte vorgestellt und sie wurden darüber hinaus gebeten, Gleichaltrige zu benennen, die ihnen bei Bedarf Unterstützung geben bzw. die sie selbst bei Nachfrage unterstützen würden. Falls mindestens ein Gleichaltriger in dem jeweiligen Kontext genannt wurde, galt dieser Kontext als durch Unterstützung abgesichert. Erwartung 3.3 bezog sich auf die Ergebnisse von Kanevski (2008), die signifikante Unterschiede bei der wahrgenommenen sozialen Unterstützung zwischen Halbtags- und Ganztagschülern feststellte, nach denen die Ganztagschüler eine weniger umfassende soziale Unterstützung von Seiten der Gleichaltrigen empfanden, die Unterstützung sich also auf eine geringere Zahl von Kontexten beschränkte. Die Unterstützung in Freundschaften hatte Kanevski (2008) nicht geprüft.

In der PIN-Studie nehmen die Ganztagschüler/innen eine umfassendere Unterstützung durch Gleichaltrige wahr (in mehr Kontexten) als die Halbtagsschüler/innen. Die Ganztagschüler/innen scheinen mehr Gelegenheiten zum Austausch von Unterstützungsleistungen mit Gleichaltrigen wahrzunehmen als die gleichaltrigen Halbtagsschüler/innen. Die Unterstützung durch Freund/innen ist bei den Halbtagsschülern zum Anfang des Schuljahres umfangreicher, was sich zum Ende des Schuljahres hin aber radikal ändert. Unterstützungsleistungen in Freundschaften weiten sich insgesamt langsamer aus als Hilfeleistungen in Gleichaltrigenbeziehungen insgesamt. Dies kann auf einen Deckeneffekt zurückgeführt werden: Jugendliche erfahren von ihren Freund/innen Unterstützung in einer deutlich größeren Anzahl von Kontexten (im Schnitt  $M_{t1} = 5,16$  und  $M_{t2} = 5,26$  von 8 möglichen Kontexten) als von den Gleichaltrigen insgesamt ( $M_{t1} = 3,19$  und  $M_{t2} = 3,59$  von 8 möglichen Kontexten), so dass in den Freundschaften wenig Raum für die Ausweitung auf neue Unterstützungskontexte im Laufe des Jahres besteht.

Der wachsende Umfang der Unterstützung in der PIN-Studie deutet auf die Vertiefung der Beziehungen zu den Gleichaltrigen und den Freunden im Laufe des siebten Schuljahres hin. Jugendliche lernen sich besser kennen, sie gewinnen mehr Vertrauen ineinander, so dass sie sich gegenseitig Unterstützung in einer größeren Bandbreite von Kontexten zutrauen. Weibliche Jugendliche, die über Unterstützung in einer größeren Anzahl von Kontexten zu beiden Messzeitpunkten berichten, scheinen vertrauensvollere Beziehungen zu Gleichaltrigen (insbesondere zu ihren Freundinnen) zu führen als ihre männlichen Altersgenossen.

**Erwartung 3.3, die besagte, dass jugendliche Ganztagschüler über weniger umfassende soziale Unterstützungsleistungen durch ihr Gleichaltrigen-Netzwerk berichten wie gleichaltrige Halbtagsschüler wurde generell nicht bestätigt. Die Ganztagschüler/innen nehmen eine umfangreichere Unterstützung durch Gleichaltrige wahr als die Halbtagsschüler/innen, die sich im Laufe des Schuljahres noch deutlich ausweitet. Anders verhält es sich bei**

**der Unterstützung in Freundschaften: Hier erhalten jugendliche Ganztagschüler am Anfang des Schuljahres tatsächlich eine weniger umfassende Unterstützung als die Halbtagschüler. Im Laufe des siebten Schuljahres wächst allerdings die Anzahl der Kontexte an, in denen die Ganztagschüler Unterstützung erfahren, während die Freundesunterstützung der Halbtagschüler inhaltlich schmalpuriger wird.**

#### **Diskussion der Erwartung 3.4: Jugendliche aus Ganztagschulen und Halbtagschulen nehmen eine ähnlich starke soziale Unterstützung aus ihrem Gleichaltrigen-Netzwerk wahr**

Basierend auf den Ergebnissen von Kanevski (2008) wurde erwartet, dass das Ausmaß der sozialen Unterstützung, die die Schüler/innen von ihren Peers wahrnehmen, sich bei den Schülern der beiden Schulorganisationsformen *nicht* unterscheidet. Soziale Unterstützung von anderen zu erkennen und auf einem Fragebogen zu benennen, ist stark von anderen Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen, wie etwa ihrer Bereitschaft, Unterstützung anzunehmen, abhängig. Diese bei Mädchen stärker ausgeprägte Bereitschaft mag dazu führen, dass weibliche Jugendliche mehr soziale Unterstützung wahrnehmen als ihre männlichen Altersgenossen.

**Erwartung 3.4, die besagte, dass Ganztags- und Halbtagschüler das gleiche Ausmaß an sozialer Unterstützung in ihren Peerbeziehungen wahrnehmen, wurde bestätigt. Weibliche Jugendliche nehmen dabei mehr soziale Unterstützung wahr als männliche Jugendliche. Das Anwachsen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung über das Schuljahr verdeutlicht, dass Jugendliche ihre Beziehungspartner besser kennen lernen und mehr Zuversicht verspüren, dass sie bei Bedarf Unterstützung von ihren jugendlichen Beziehungspartnern erhalten (oder geben) können.**

#### **2.4.4 Die Entwicklungsfrage: Wie verändern sich die Unterstützungsbeziehungen und Freundschaften über das siebte Schuljahr?**

Zeitlich gesehen befinden sich Peerbeziehungen und Freundschaften stets in einem Prozess der Veränderung: Sie entstehen, werden enger, gelegentlich aber auch wieder loser und können auch aufgekündigt werden, etwa wenn unlösbare Konflikte auftreten (Selman, 1984; Youniss und Smollar, 1985). Für den Aufbau von Beziehungen bedarf es – neben Gelegenheiten hierfür – bestimmter Fähigkeiten, die auch als soziale Kompetenzen bezeichnet werden (Wehner, 2006). Nach der Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) sind für die Bildung positiver Beziehungen im Kindes- und Jugendalter Kompetenzen zur Perspektivübernahme, das Anbieten von Hilfe, das Loben anderer, aber auch Konfliktfähigkeit und Ärgerkontrolle wichtig. Kooperation in Bezug auf Regeln und das an-

gemessene Reagieren auf Kritik sind ebenfalls Kompetenzen, die das Knüpfen sozialer Beziehungen unterstützen (Calderella und Merell, 1997).

Um Beziehungen aufzubauen, müssen Personen zudem bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen aneinander attraktiv finden. Nach Levinger und Snoek (1972) zeichnet sich diese interpersonale Anziehung dadurch aus, dass die Haltung der Person einer anderen gegenüber durch ein positives Gefühlserleben bestimmt ist. Levinger und Snoek (1972) unterscheiden zudem verschiedene Stufen des Beziehungsaufbaus, welche die Prozesshaftigkeit einer Beziehung unterstreichen. Zunächst gibt es auf Stufe null keinen Kontakt zwischen zwei potentiellen Interaktionspartnern (Zero-Contact). Dieser entsteht erst auf Stufe eins (Awareness), wenn eine Person eine andere wahrnimmt. Ob diese Wahrnehmung auf Gegenseitigkeit beruht, ist hierbei nicht entscheidend. Wie die andere Person beurteilt wird, ist zum einen von ihren Eigenschaften abhängig. Die Einschätzung kann jedoch auch davon beeinflusst werden, ob ein künftiger Kontakt als unwahrscheinlich oder unvermeidlich bzw. als von der anderen Person abhängig eingeschätzt wird. Auf der zweiten Stufe (Surface Contact) ist der Kontakt zwischen zwei Personen sowie das Wissen übereinander oberflächlich. Den Autoren zufolge machen diese oberflächlichen Kontakte den Großteil der menschlichen Beziehungen aus. Die Interaktion ist in der Regel an bestimmte Rollen gebunden, wie z. B. zwischen Vorgesetztem und Untergebenem. Die Bewertung dieser Beziehung seitens der Beteiligten hängt von ihrer Zufriedenheit bzw. davon ab, ob Erwartungen erfüllt werden oder nicht. Erst die dritte Stufe (Mutuality) zeichnet sich durch Gegenseitigkeit und zunehmende Interdependenz aus. Durch Selbstöffnung entsteht Vertrautheit. Beide Parteien fühlen sich verantwortlich und sind engagiert, die Beziehung aufrechtzuerhalten. Faktoren, die zum Aufbau und dem Voranschreiten der Beziehung von einer Stufe zur nächsten führen bzw. dieses verhindern, sind u. a. die räumliche Nähe, die eine Kontaktaufnahme ermöglicht, aber auch klimatische Bedingungen. So verlassen Menschen bei ungünstigen Wetterverhältnissen seltener das Haus. Ferner bestimmen der soziale Status einer Person, aber auch das generelle Bedürfnis zur Kontaktaufnahme mit, zu wem sie Kontakt sucht oder wen sie mit größerer Wahrscheinlichkeit trifft. Zu wem eine Person eine Beziehung aufbaut, ist außerdem von körperlicher Attraktivität, angenommener Ähnlichkeit und der Erwartung abhängig, ob die Kontaktabahnung von Erfolg gekrönt sein oder auf Zurückweisung stoßen würde. Tiefere Beziehungen entstehen u. a. dann, wenn beide Parteien darüber hinaus zufrieden mit der Beziehung sind, sich mögen und schätzen, die Interaktionen über die Rollenanforderungen hinausgehen und die individuellen Bedürfnisse aneinander angepasst werden (Levinger und Snoek, 1972).

Bezogen auf die Jugendlichen aus unserer Untersuchung ergibt sich hieraus, dass die Schule den Rahmen für die Kontaktaufnahme auf Stufe 1 setzt. Schülerinnen und Schüler einer Schule lernen sich in den ersten Wochen im neuen Schuljahr kennen. Das Fortschreiten zu Stufe 2, dem oberflächlichen Kontakt, ist im Rahmen einer Schulklasse möglich: Schüler/innen kennen die Vorlieben und Eigenheiten ihrer Klassenkameraden (und einiger ihrer Schulkameraden) und wählen einige als lose Bekannte. Eine Vertiefung der Beziehung in Richtung auf

eine Freundschaft (Stufe 3) hängt von der Zufriedenheit der Beteiligten mit dem Kontakt ab. Ist dies gewährleistet, so öffnen sie sich dem anderen und vertrauen ihm oder ihr private Gedanken und Gefühle an – zunächst versuchsweise, bei Zufriedenheit in immer weiteren Bereichen.

Nicht jede Peerbeziehung wird zur engen Freundschaft, denn diese stellt nach den Überlegungen von Parker, Asher und Walker (1996) höhere Anforderungen an das Sozialverhalten der Jugendlichen. Manche Heranwachsende scheitern schon daran, dass sie kaum Fähigkeiten und Eigenschaften haben, die sie in den Augen ihrer Peers zu guten Freizeitpartnern machen, wie etwa gute Ideen zu haben oder sich nicht gleich von Schwierigkeiten entmutigen zu lassen. Diese Schwierigkeiten behindern ein Fortschreiten von Stufe 2 zu Stufe 3. Für andere – vor allem männlichen Jugendliche – (Youniss und Smollar, 1985) ist es eine echte Hürde, Zuneigung, Bewunderung und Besorgnis gegenüber dem Freund oder der Freundin in angemessener Weise auszudrücken oder sich zu trauen, Sorgen und andere private Dinge von sich selbst preis zu geben. Wieder andere Freundschaftspaare geraten in Konflikt oder kündigen die Freundschaft auf, wenn einer der Verlockung nicht widerstehen kann, Vertraulichkeiten auszuplaudern, weil die beste Freundin nun gerade nicht mehr die beste ist, oder um Zugang zu einem erwählten Freundeskreis zu bekommen. Dieses Problem behindert das Fortschreiten auf Stufe 3, in der es zur Selbstenthüllung kommt.

„Punktabzug“ vom Freund gibt es in der Regel auch dann, wenn einer das Prinzip der Gleichheit verletzt und seinen Freund bedroht, beschimpft, manipuliert oder auf andere Weise dauerhaft dominiert. Freunde stehen vor der Herausforderung, Meinungsverschiedenheiten zu tolerieren, ernsthafte Konflikte zu verhindern oder diese auf irgendeine Weise einvernehmlich zu lösen. Oder wenn dies nicht zu schaffen ist, einander auch einmal zu vergeben. Das ist manchmal nicht so ganz einfach, weil Freunde oft in unterschiedliche Peergruppen eingebunden sind, die von ihnen jeweils unterschiedliche Loyalitäten einfordern. Dieser letzte Punkt ist für viele (weibliche) Jugendliche herausfordernd, weil sie eine exklusive Beziehung zu ihrer Freundin wünschen und eifersüchtig reagieren, wenn diese daneben in größere Netzwerke eingebunden ist oder noch andere enge Freundschaften (oder eine romantische Beziehung) pflegt (Parker, Asher und Walker, 1996).

### **Empirische Ergebnisse zu Auswahl und Stabilität von Peerbeziehungen und Freundschaften**

Im Hinblick auf Freundschaften im Kindes- und Jugendalter und die Ursachen geringerer oder größerer Stabilität gibt es bislang erst eine geringe Zahl empirischer Studien, die meist aus Nordamerika stammen. Es wird davon ausgegangen, dass die zeitliche Stabilität von Freundschaften sowohl von individuellen Merkmalen der beteiligten Heranwachsenden, als auch von ihren Interaktionen innerhalb der Freundschaft abhängen (Bukowski, Newcomb und Hartup, 1996). Vermutet werden kann, dass jene Freundschaften länger Bestand haben, die sich durch ein hohes Maß an Loyalität, Intimität, prosozialem Verhalten und Ähnlich-

keit und durch wenig aggressives Verhalten auszeichnen (Berndt, Hawkins und Hoyle, 1986). In der Studie von Bowker (2004) wurden – zusätzlich zur Freundschaftsstabilität und der Reziprozität – auch Merkmale der Freundschaften erfasst. Siebtklässler/innen wurden gebeten, die Qualität ihrer besten Freundschaft, das Wissen über ihren besten Freund/ ihre beste Freundin und ihre typischen Konfliktlösestrategien in Konflikten mit Peers zu beschreiben. In dieser Studie blieben ca. 50 % der besten Freundschaften zwischen Herbst und Frühjahr des Schuljahres stabil. Das Wissen über den Freund/ die Freundin und die Freundschaftsqualität standen jedoch nicht in Zusammenhang mit der Stabilität der Freundschaft. Die Freundschaftsstabilität in Jungenfreundschaften korrelierte positiv mit Minimierungsstrategien in Konflikten mit Peers, während die Freundschaftsstabilität bester Freundschaften bei Mädchen mit derselben Strategie negativ korrelierte. Bei Mädchen korrelierte die Freundschaftsstabilität dagegen positiv mit einem stärkeren Gebrauch negativer Strategien, wie z. B. die Schuld von sich zu weisen und Rache. Bowker (2004) vermutet, dass die Verwendung von negativen bzw. Konfrontationsstrategien die Mädchenfreundschaften deshalb nicht beeinträchtigt, da es in Freundschaften ebenfalls wichtig ist, sich nicht zu verstellen, ehrlich zu sein und auch negative Gefühle zeigen zu können.

Angenommen wird weiterhin, dass aufgrund der kognitiven Reifung von Kindern und Jugendlichen und der damit verbundenen Entwicklung des Freundschaftsverständnisses (siehe Kapitel 2.2) die Freundschaftsstabilität mit dem Alter zunimmt. Auf der anderen Seite wird vermutet, dass Freundschaftsbrüche entstehen können, wenn sich Freunde unterschiedlich entwickeln und ihre Interessen verändern (Berndt, 1982). Berndt (1982) schließt aus bis dato vorliegenden Arbeiten, dass es keine nennenswerten Unterschiede in der Stabilität von Kinder- und Jugendfreundschaften zwischen vierter und elfter Klasse gibt, wohl aber zwischen erster und vierter Klasse, zwischen denen die Stabilität ansteigt. Berndt und Mitarbeiter (1986) fanden ebenfalls keine Unterschiede in der Stabilität von Freundschaften bei Viert- und Achtklässler/innen: Beide Gruppen konnten mehr als zwei Drittel ihrer Freundschaften über ein Schuljahr aufrechterhalten (Berndt et al., 1986). In einer unveröffentlichten Studie mit Sechstklässler/innen (Bowker und Bukowski, 1997) zeigte sich ebenso, dass ca. 50 % der besten Freundschaften ein Schuljahr lang stabil blieben (Bowker, 2004). Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in anderen, bereits erwähnten Studien zum Übergang zwischen sechster und siebter Klasse (Berndt et al., 1999; Berndt, 1989).

Mit dem Alter werden die Heranwachsenden wählerischer, was ihre Freundinnen und Freunde angeht. Die stärkere Selektion von Freunden nach bestimmten Kriterien geht vermutlich aus den sozio-kognitiven Veränderungen im Jugendalter hervor (Aboud und Mendelson, 1996). Bei Schüler/innen der ersten und vierten Klasse zeigte sich nämlich, dass sie mehr neue Freundschaften schlossen, als sie alte verloren, während es bei den Achtklässler/innen umgekehrt war. Diese vernachlässigten manche alte Freundschaften und konzentrierten sich auf einige wenige Freundinnen und Freunde (Berndt und Hoyle, 1985). Die Konzentration auf wenige Vertraute lässt sich vor dem Hintergrund der zunehmenden psychologischen Intimität der Freundschaften im Jugendalter (siehe 2.2) verstehen.

Zugleich fluktuiert die Mitgliedschaft in den sozialen Netzwerken der Jugendlichen. Chan und Poulin (2007) untersuchten in ihrer Studie die Freundschaftsstabilität von Jugendlichen im Alter von durchschnittlich 12,6 Jahren über fünf Monate. In monatlichen Telefoninterviews wurde nach dem Freundesnetzwerk der Jugendlichen in verschiedenen Kontexten (schulisch, außerschulisch, multiplex) gefragt, die hierbei genannten Freundschaften jedoch nicht auf Reziprozität überprüft. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass durchschnittlich ein Drittel der genannten Freundschaften im Netzwerk nicht über fünf Monate stabil blieben. Die Netzwerke von Jungen erwiesen sich dabei als stabiler als die von Mädchen. Beste Freundschaften waren zudem stabiler als andere Freundschaften, die in mehreren Kontexten bestanden, wiederum stabiler als rein schulische oder außerschulische Beziehungen (Chan und Poulin, 2007). Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Freundschaftsstabilität im Kindes- und Jugendalter zeigten sich auch in anderen Studien, in denen für Mädchen größere Veränderungen innerhalb des Freundeskreises gefunden wurden als für Jungen (Berndt und Hoyle, 1985; Hardy, Bukowski und Sippola, 2002).

### **Erwartungen zu den zeitlichen Veränderungen in Peerbeziehungen und Freundschaften**

Basierend auf den oben referierten Forschungsergebnissen, erwarten wir Folgendes:

- Erwartung 3.5: Je älter Jugendliche werden, desto selektiver werden sie in ihren Freundschaften. Die Jugendlichen verlieren mehr alte Freundschaften als sie neue schließen (Berndt und Hoyle, 1985).
- Erwartung 3.6: Männliche Jugendliche unterhalten stabilere Freundschaften als weibliche Jugendliche (Chan und Poulin, 2007), deren Freundeskreis stärkeren Schwankungen unterworfen ist (Berndt und Hoyle, 1985; Hardy, Bukowski und Sippola, 2002).
- Erwartung 3.7: Etwa 50 % aller reziproken Freundschaften bleiben über den Schulwechsel bzw. über ein Schuljahr stabil (Berndt et al., 1999; Bowker 2004).

#### **2.4.5 PIN-Ergebnisse zur Entwicklungsfrage**

In diesem Abschnitt werden die multivariaten Varianzanalysen mit Messwiederholungen für die zeitlichen Veränderungen bei den Freundschaften der einzelnen Jugendlichen vorgestellt. Grundlage hierfür sind die in Tabelle 1 berichteten Analysen, in denen die Effekte der Zeit (Veränderung vom Anfang bis zum Ende des siebten Schuljahres), des Geschlechts und der Schulorganisationsform ermittelt wurden.

## Reziproke Freundschaften werden seltener

Die gegenseitig bestätigten einfachen und besten Freundschaften innerhalb der Schule sind mit einem Mittelwert von 1,56 zum ersten Messzeitpunkt und 1,20 Freundinnen und Freunden zum zweiten Messzeitpunkt nicht gerade häufig. Wie die Mittelwerte andeuten, ging die Anzahl (und der Anteil) dieser ausgesuchten Qualitätsbeziehungen über die Zeit zurück (Anzahl:  $F = 20,745$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,23$ ; Anteil:  $F = 15,329$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,25$ ). Wie in Abbildung 9 dargestellt, ist der Zeiteffekt vor allem darauf zurückzuführen, dass die weiblichen Jugendlichen die Zahl ihrer gegenseitigen engen Freundinnen von durchschnittlich 2,20 zum ersten Messzeitpunkt auf 1,44 Freundinnen zum zweiten Messzeitpunkt drastisch reduzierten, während die männlichen Jugendlichen sie vom ersten Messzeitpunkt ( $M = ,95$ ) zum zweiten Messzeitpunkt ( $M = 1,00$ ) leicht erhöhten. Die Interaktionseffekte Zeit x Geschlecht wurden entsprechend signifikant (Anzahl:  $F = 28,163$ ;  $p = ,000$ ; Anteil:  $F = 18,503$ ;  $p = ,000$ ), ebenso die Haupteffekte für Geschlecht (Anzahl:  $F = 99,203$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = -1$ ,  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = -,44$ ; Anteil:  $F = 62,49$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = -,90$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = -,38$ ). Insgesamt wurden reziproke einfache und beste Freundschaften häufiger von Jugendlichen aus Ganztagschulen als von Jugendlichen aus Halbtagschulen berichtet (Anzahl:  $F = 15,127$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,25$ ; Anteil:  $F = 6,688$ ;  $p = ,010$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t1} = -,16$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t2} = -,31$ ), allerdings mit großen interindividuellen Unterschieden. Effekte der Organisationsform der Schule ließen sich nicht feststellen.

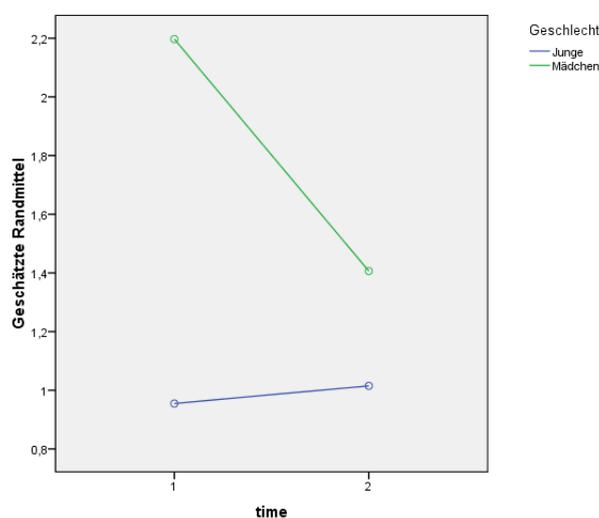


Abbildung 9: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der Anzahl reziproker Freundschaften

## Reziproke Freundschaften in der Sekundarschule aufzubauen, ist nicht so einfach

Auch wenn die veränderte Zusammensetzung der Schulklasse in der Sekundarschule gute Möglichkeiten bietet, neue Freundinnen und Freunde zu gewinnen, so scheinen doch auch viele Hindernisse auf dem Weg zu liegen, denn nur wenige Jugendliche bauen gleich zu Anfang Freundschaften auf Gegenseitigkeit auf. Die

Anzahl der reziproken einfachen und besten Freundschaften, die im ersten Vierteljahr geschlossen wurden, lag im Mittel klar unter eins ( $M = ,55$ ) und ihr Anteil lag bei 6 %. Etliche dieser zunächst gegenseitig bestätigten Freundschaften gingen auseinander, so dass am Ende des Schuljahres ihre Anzahl noch geringer wurde ( $M = ,29$ ) und ihr Anteil auf 4 % schrumpfte; der Zeiteffekt wurde signifikant (Anzahl:  $F = 31,552$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,39$ ; Anteil:  $F = 14,488$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,22$ ). Weibliche Jugendliche nannten zu beiden Messzeitpunkten mehr intensive Freundschaften als ihre männlichen Altersgenossen ( $F = 48,025$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = -,75$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = ,26$ ; Anteil:  $F = 26,714$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = -,53$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = -,24$ ). Wie in Abbildung 10 zu sehen ist, schlug der Rückgang bei den Sekundarschulfreundschaften vor allem bei den weiblichen Jugendlichen, die anfangs mehr gegenseitig bestätigte Freundschaften hatten, zu Buche, so dass die beiden Interaktionseffekte von Zeit x Geschlecht signifikant wurden (Anzahl:  $F = 16,14$ ;  $p = ,000$ ; Anteil:  $F = 9,667$ ;  $p = ,002$ ). Effekte der Schulorganisationsform waren nicht zu finden.

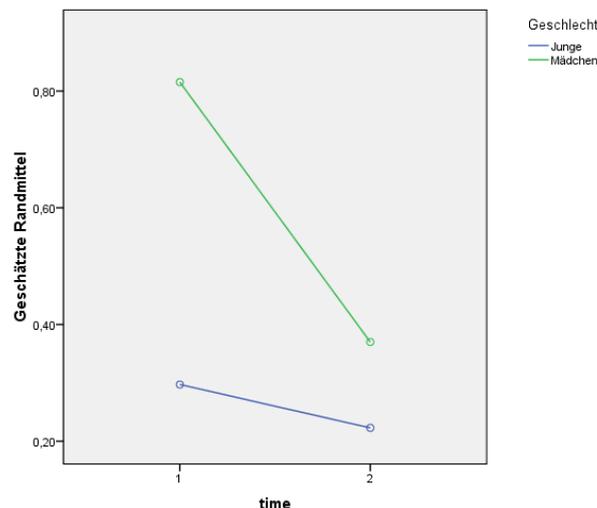


Abbildung 10: Interaktion Zeit x Geschlecht bei den Anteilen der Sekundarschulfreundschaften an allen innerschulischen Beziehungen

### Reziproke Freundschaften aus der Grundschule verblassen

Auch wenn die Anzahl (und der Anteil) der gegenseitig bestätigten Freundschaften, die die Jugendlichen aus der Grundschule mitbrachten mit unter eins ( $M = ,72$ ) und die Anteile im Mittel bei 9 % lagen, so gingen diese engen Freundschaften doch über die Zeit auf  $M = ,40$  (sowie Anteile von 5 %) noch weiter zurück. Der Zeiteffekt wurde entsprechend signifikant (Anzahl:  $F = 54,857$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,44$ ; Anteil:  $F = 38,973$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t1-t2} = ,40$ ). Das Verblassen der Grundschulfreundschaften fiel bei den weiblichen Jugendlichen, die zu beiden Messzeitpunkten eine höhere Anzahl davon genannt hatten (Anzahl:  $F = 36$ ;  $966$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = -,55$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = -,41$ ; Anteil:  $F = 19,083$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = -,45$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = -,33$ ), etwas stärker aus als bei ihren männlichen Klassenkameraden; der Interaktionseffekt Zeit x Geschlecht wurde nur bei der Anzahl

marginal signifikant ( $F = 3,724$ ;  $p = ,054$ ). In der Ganztagschule ließen sich am Anfang wie am Ende des Schuljahres mehr reziproke Freundschaften finden als in der Halbtagschule (Anzahl:  $F = 13,30$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t1} = -,23$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t2} = -,41$ ; Anteil:  $F = 6,926$ ;  $p = ,009$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t1} = -,09$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t2} = -,33$ ). Die Interaktion Schulform x Geschlecht fiel nur bei der Anzahl knapp signifikant aus ( $F = 3,747$ ;  $p = ,054$ ) und wird daher hier nicht ausführlich dargestellt.

## 2.4.6 Diskussion der PIN-Ergebnisse zur Entwicklungsfrage

Zuallererst ist in dieser Diskussion der in 2.4.2 und 2.4.5 berichteten Ergebnisse festzuhalten, dass das erste Jahr in der Sekundarschule für alle Schülerinnen und Schüler eine Zeit großer Veränderungen in ihren sozialen Bezügen ist, geht es doch darum, zu den neuen Mitschülern Kontakt aufzunehmen, Bekanntschaften zu knüpfen und sympathische Jugendliche als Freunde auszuwählen. Im Verlauf des Schuljahres werden alle Peerbeziehungen auf die Probe gestellt und zwar die neuen wie die alten. Manche treten daraus gefestigt hervor, andere Beziehungen, die sich als ungeeignet erweisen, werden abgelegt und am Ende des Schuljahres nicht mehr erwähnt. Vor dem Hintergrund dieses dynamischen Geschehens ist es kein Wunder, dass wir bei fast allen untersuchten Netzwerkindikatoren Zeiteffekte finden, zum Teil mit beeindruckenden Effektstärken. Einzige Ausnahme ist der Umfang des Gesamtnetzwerks, der für manche Jugendliche klein, für andere groß ausfiel, sich aber über das Schuljahr nicht groß veränderte – auch wenn sich das persönliche Unterstützungsnetzwerk am Ende sicher nicht aus genau den gleichen Personen zusammensetzte wie am Anfang.

Wie nicht anders zu erwarten, vervielfältigen sich die innerschulischen Peerkontakte der Jugendlichen im Verlauf des ersten Schuljahres in der Sekundarstufe: Am Ende des Schuljahres benannten die Untersuchungsteilnehmer mehr als doppelt so viele Mitschülerinnen und Mitschüler, die ihnen in Fragen von Schule, Hausaufgaben, aber auch Elternstreit und anderen persönlichen Themen mit Rat und Tat zur Seite stehen würden und denen sie bei diesen Fragen ebenfalls unter die Arme greifen würden. Unterstützungsleistungen von Jugendlichen, die sie aus Bezügen außerhalb der Schule kennen, verblassten im gleichen Zeitraum. Indem sich die Jugendlichen beim Geben und beim Nehmen von Unterstützung auf ihre innerschulischen Beziehungspartnerinnen und –partner konzentrieren, „kommen“ sie in der Sekundarschule „an“. Da einige Fragen des LÜNIK sich auf Hilfeleistungen innerhalb der Schulklasse (Hausaufgabenhilfe, Ärger mit Lehrkräften oder Klassenkameraden) bezogen, sind die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler die logischen Unterstützungspartner für diese Fragen. Außerschulische Hilfspersonen sind in diesen Fragen sicherlich weniger kompetent.

Erwartet wurde (Erwartung 3.5), dass Jugendliche mit zunehmendem Alter selektiver bei der Freundeswahl werden und insgesamt weniger reziproke Freundschaften pflegen, da sie mehr bestehende Freundschaften verlieren als sie neue schließen (Berndt und Hoyle, 1985). Tatsächlich sanken Anzahl und Anteil dieser seltenen „Qualitätsfreundschaften“ im Verlauf des siebten Schuljahres. **Die Er-**

**wartung 3.5 wurde vor allem bei den weiblichen Jugendlichen bestätigt; bei den männlichen Jugendlichen stiegen die Werte nur marginal an.** Diese Zeit- und Geschlechtsunterschiede erklären wir damit, dass die männlichen Jugendlichen sich vor allem zu Anfang unsicher waren, wen sie einen Freund nennen können und ihre Freundschaften langsam aufbauen und prüfen. Weibliche Jugendliche neigen dagegen dazu, Peers, die ihnen sympathisch sind, als ihre Freundinnen zu benennen, weil Freundinnen zum „sozialen Kapital“ zählen und diese ihnen Sicherheit in der Anfangssituation geben können.

Genauere Analysen ergaben, dass der Rückgang der engen gegenseitigen Freundschaften zum einen auf das Konto jener Freundschaften ging, die die (weiblichen) Jugendlichen aus der Grundschule mitgebracht hatten. Angesichts der veränderten Auswahl in der neuen Schulklasse werden manche dieser „Traditionsfreundschaften“ – auch wenn sie anfangs noch stabilisierend waren und deshalb gerne genannt wurden – über das Schuljahr an Attraktivität verloren und gegenüber neuen Freundschaften verblassten. Auch die Veränderungen, die im Zusammenhang mit der Pubertät, die auch bei Freundespaaren zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen können, mögen dazu beigetragen haben, dass manche Freundespaare aus der Grundschulzeit unterschiedliche Interessen entwickelt haben und sich am Ende des Schuljahres nicht mehr gegenseitig als Freundinnen oder Freunde bezeichnet haben. Weil die Pubertät bei den weiblichen Jugendlichen in der Regel ein bis zwei Jahre früher einsetzt als bei den männlichen Jugendlichen, trifft diese Erklärung möglicherweise vor allem auf die weiblichen Teenager zu, die in einer nordamerikanischen Studie in der achten Jahrgangsstufe ebenfalls geringere Stabilitäten in ihren Freundschaften aufwiesen als eine Vergleichsgruppe von weiblichen Viertklässlern (Berndt und Hoyle, 1985).

Ein Rückgang lässt sich zum anderen auch bei jenen engen reziproken Freundschaften finden, die zu Anfang des Schuljahres neu geschlossen wurden. Diesen Rückgang kann man im Nachhinein damit erklären, dass manche Jugendliche sich zu Beginn des Schuljahres gegenseitig zu Freundinnen oder Freunden erklärten, weil sie sich sympathisch fanden- ohne sich aber wirklich zu kennen. Erst im Verlauf des Schuljahres haben sie dann gemerkt, mit wem sie in punkto Einstellungen und Werten übereinstimmten und mit wem sie Vertrauliches austauschen konnten, wer sich also „wirklich“ wie ein enger Freund oder eine enge Freundin verhält (Levinger und Snoek, 1972). Kurzum: Alte wie neue enge reziproke Freundschaften wurden angesichts der Ereignisse des Schuljahres auf den Prüfstand gestellt und nur etwa die Hälfte von ihnen haben sich bewährt (Berndt und Hoyle, 1985).

Dass Jugendliche sich und ihre Peers im Verlauf des Schuljahres besser einschätzen lernten, spiegelt sich weiterhin darin, dass die Anzahl und der Anteil der einseitig als Kumpel oder Freund/in benannten Peers stark zurückging. Wurden zu Beginn des Schuljahres noch 3,31 Peers als Unterstützer benannt, die diese Wahl aber nicht erwiderten, so halbierte sich diese Zahl am Ende des Schuljahres auf durchschnittlich 1,6 Peers. Die Jugendlichen können nach zehn gemeinsam verbrachten Monaten mit etlichen Gruppenarbeiten, Mannschaftseinteilungen, Pausengruppchen, Partyeinladungen und anderen Freizeitaktivitäten einfach bes-

ser abschätzen, wer von den Schulkameraden, die sie sympathisch finden, sie auch tatsächlich unterstützt oder unterstützen würde. Manche Beziehungen, die zu Anfang eher dem Wunsch als der Wirklichkeit entsprachen, mögen sich angesichts der Erfahrungen, die man über das Jahr miteinander gemacht hat, als Illusion herausgestellt haben. Man kann auch konstatieren: Eine gewisse Ernüchterung stellt sich ein.

Lose Peerbeziehungen klärten sich ebenfalls im Verlauf des Schuljahres, allerdings in anderer Richtung. Anzahl und Anteil derjenigen aus der Schule, die sich im Einvernehmen als „Kumpel“ bezeichneten, wurde übers Jahr nämlich häufiger, und zwar vor allem bei den männlichen Jugendlichen. Durch das tägliche Zusammensein in der Schule wurden neue lose Beziehungen geknüpft. Viele Jungen (und manche Mädchen) nutzen sportliche Aktivitäten wie Fußball oder Tischtennis, um diese losen Bekanntschaften zu pflegen. Andere Mitspieler in Mannschaftssportarten werden an dieser Stelle wahrscheinlich ebenfalls genannt. Weil man über das Schuljahr vertrauter miteinander wird und Erfahrungen damit gesammelt hat, wer ein kompatibler „Spielkamerad“ für Pausenaktivitäten ist, nahmen die reziproken Nennungen zu. Gleichwohl war diese Beziehungsform relativ selten zu finden, nominierten sich doch am Ende des Schuljahres durchschnittlich 0,67 Jugendliche übereinstimmend als lose Bekannte. Ob diese Beziehungen im Laufe des nächsten Schuljahres weiter zunehmen und Teil von größeren Peerverbänden wie losen Cliques oder anderen Peergruppen sind, wird in weiteren Untersuchungen zu klären sein.

Auf der Beziehungsebene wurden die Stabilitäten und Wandelungen einzelner Beziehungen über das Schuljahr untersucht. **Bei diesen Auswertungen wurde bestätigt, dass etwa 50 % aller reziproken Freundschaften über das Jahr Bestand hatten (Erwartung 3.7). Allerdings wurde bei unseren deutschen Jugendlichen nicht bestätigt, dass die männlichen Jugendlichen stabilere Freundschaften unterhalten als ihre weiblichen Altersgenossen (Erwartung 3.6).**

Zusammenfassend lässt sich deuten, dass auf dem Markt der Beziehungen (Schule) eine rege Bewegung im Laufe des ersten Jahres an der Sekundarschule stattfindet! Die Beziehungen werden auf die Probe gestellt, erhalten oder aufgekündigt, neue Beziehungen werden angebahnt und ebenso überprüft.

### **Die zu Schuljahresbeginn bestehenden Geschlechtsunterschiede werden im Wesentlichen bestätigt**

Männliche und weibliche Jugendliche unterschieden sich in der Zusammensetzung ihrer Peerunterstützungsnetzwerke in der Weise, die wir vom ersten Messzeitpunkt am Anfang des Schuljahres (siehe Kapitel 2) her erwarten würden: Auch wenn die Zahl reziproker einfacher und bester Freundschaften vor allem bei den weiblichen Jugendlichen übers Jahr stark zurückging und bei den männlichen Jugendlichen leicht zunahm, so nannten sie doch zum zweiten Messzeitpunkt am Ende des Schuljahres immer noch mehr gegenseitig bestätigte Freundschaften als ihre männlichen Altersgenossen. Die in Abschnitt 2.2. an Hand der Daten des

ersten Messzeitpunkts bestätigte These, dass die weiblichen Jugendlichen intensivere Beziehungen zu einem kleineren Kreis von Gleichaltrigen pflegen, wird damit durch die Daten vom zweiten Messzeitpunkt weiter gestützt. Auch ihr Gegenstück, nämlich, dass männliche Jugendliche über eine größere Zahl von losen Beziehungen verfügen, wurde durch die Daten vom Ende des Schuljahres in gewisser Weise bestätigt, berichteten die männlichen Untersuchungsteilnehmer doch über eine größere Anzahl (und Anteile) von reziproken Kumpelbeziehungen. Der Anteil der nicht-bestätigten Freundschaften fiel bei ihnen ebenfalls etwas höher aus als bei den weiblichen Jugendlichen. Diese beiden Indikatoren sprechen dafür, dass männliche Jugendliche weniger enge gegenseitige Beziehungen pflegen.

#### 2.4.7 Vertiefende Ergebnisse zu den Veränderungen der Interaktionsqualität in der Untergruppe der Jugendlichen mit stabil reziproken Freundschaften

In diesem Teil konzentrieren wir uns auf den kleinen Teil der Jugendlichen, die Freundschaften aufbauten, die sich offenbar bewährt haben, weil sie von Anfang bis Ende des Jahres stabil blieben. Dass die Freunde sich angesichts des dynamischen Beziehungsgeschehens im ersten Schuljahr in der Sekundarschule treu blieben, macht diese Freundschaften bemerkenswert. Etwa die Hälfte dieser Jugendlichen pflegt Freundschaften, die schon in der Grundschule geschlossen wurden. Diese Freundschaften haben sich offensichtlich auch gegenüber den neuen Beziehungsangeboten nach dem Wechsel in die Sekundarschule durchsetzen können. Was macht diese treuen Freundschaften so speziell? Wie verändern sie sich über das Schuljahr bei den männlichen und weiblichen Jugendlichen aus den beiden Schul-Organisationsformen? In diesem Abschnitt wollen wir die gemeinsamen Aktivitäten dieser Freundespaare und die unterstützenden Qualitäten ihrer Beziehungen unter die Lupe nehmen.

Dafür greifen wir in diesem Abschnitt nur jene Jugendlichen heraus, die zu beiden Befragungszeitpunkten am Anfang und am Ende des Schuljahres eine reziproke Freundschaft zu dem gleichen Jugendlichen aus ihrer Jahrgangsstufe unterhielten. Da sich Anteil und Anzahl der Jugendlichen, die mindestens eine reziproke Freundschaft hatten, wie eben berichtet, deutlich veränderten, reduziert sich durch das Kriterium der Stabilität der Freundschaft die Stichprobe auf  $N = 123$  Jugendliche (siehe Tabelle 2), also auf etwa ein Drittel der Gesamtstichprobe, davon deutlich mehr Mädchen als Jungen und Ganztagschüler/innen als Halbtagschüler/innen.

	Geschlecht		Schulform	
	Jungen	Mädchen	HTS	GTS
N	36	87	42	81

Tabelle 2: Anzahl der Jugendlichen mit stabilen reziproken Freundschaften

Innerhalb dieser Untergruppe wurde mit Hilfe von MANOVAs mit Messwiederholungen überprüft, ob sich die Qualität dieser intensiven Beziehungen im Mittel über das Schuljahr veränderte. Untersucht wurde, ob sich die stabilen reziproken Freundschaften von männlichen und weiblichen Jugendlichen aus Ganztagschulen und Halbtagschulen in Hinblick auf ihre durchschnittliche emotionale Nähe, in Hinblick auf die Anzahl der Hilfekontexte sowie in Hinblick auf die Anzahl gemeinsamer Aktivitäten in der Schule außerhalb des Unterrichts und in der Freizeit über das Jahr gewandelt haben. Außerdem wurde ermittelt, ob Interaktion(en) zwischen Zeit, Geschlecht und Schulorganisation bestanden. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 3 zu finden.

Variable und Anzahl Befragte  (Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Zwischensubjekt-Effekte										Innersubjekt-Effekte						
	Geschlecht				F-Wert – in (): p bei sign. Effekt	Schulform				F-Wert – in (): p bei sign. Effekt	F-Wert (Geschlecht x Schulform) – in (): p	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit – in (): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht – in (): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Schulform – in (): p bei sign. Effekt	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform – in (): p
	t1		t2			t1		t2									
Ju	Mä	Ju	Mä	HTS	GTS	HTS	GTS	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert in (): p bei sign. Effekt	F-Wert in (): p bei sign. Effekt	F-Wert in (): p bei sign. Effekt	F-Wert in (): p bei sign. Effekt	F-Wert in (): p bei sign. Effekt			
<b>Merkmale von stabilen Freundschaftsbeziehungen (existieren zu t1 und t2)</b>																	
Emotionale Nähe N=123	3,81 (1,11)	4,07 (,89)	3,81 (1,15)	4,14 (,91)	1,811	4,14 (,89)	3,98 (,97)	4,14 (,99)	4,04 (,98)	,367	,000	4,01 (,95)	4,06 (,96)	,315	,587	,360	,076
Anzahl gemeinsamer Freizeitaktivitäten N=123	1,69 (,97)	1,50 (,80)	1,31 (,60)	1,49 (,82)	,465	1,60 (,68)	1,52 (,88)	1,57 (,77)	1,42 (,79)	1,656	1,147	1,54 (,84)	1,45 (,78)	4,284 (,000)	5,911 (,016)	,194	1,534
Anzahl gemeinsamer außerunterrichtlicher Aktivitäten N = 123	2,33 (,48)	2,10 (,64)	1,37 (,63)	1,23 (,49)	3,751 (,055)	1,37 (,63)	1,23 (,49)	1,11 (,58)	1,30 (,51)	4,971 (,028)	,031	2,15 (,61)	1,26 (,53)	126,053 (,000)	,357	,533	,003
Anzahl Unterstützungskontexte (Multiplexität) N=123	4,76 (2,31)	4,90 (2,70)	4,21 (2,41)	5,86 (2,31)	5,209 (,024)	5,85 (2,34)	4,57 (2,62)	4,79 (2,53)	5,68 (2,37)	,099	,195	4,87 (2,61)	5,48 (2,43)	,724	3,169	7,837 (,006)	,589

Tabelle 3: Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu Merkmalen stabiler Freundschaftsbeziehungen, Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform

## Rückgang der gemeinsamen Aktivitäten der stabilen Freundespaare

Über das Jahr betrachtet, reduzierte sich die Anzahl der Aktivitäten, die das Freundespaar gemeinsam betrieb, erheblich, denn die Anzahl der gemeinsamen Beschäftigungen in der Schule außerhalb des Unterrichts<sup>1</sup> ging von durchschnittlich 2,15 auf 1,26 ( $F = 126,053$ ;  $p = ,000$ ;  $d = 1,56$ ) und die Anzahl der gemeinsamen Freizeitaktivitäten<sup>2</sup> von durchschnittlich 1,54 auf 1,45 ( $F = 4,284$ ;  $p = ,000$ ;  $d = ,11$ ) deutlich zurück. Die ausgeprägten zeitlichen Veränderungen sind vor dem Hintergrund zu betrachten, dass Jugendliche, die die Ganztagschule besuchten, im Mittel eine größere Zahl von mit dem Freund oder Freundin gemeinsamen Hobbys und Interessen angaben, die zwar innerhalb der Schule aber außerhalb des Unterrichts, eben zum Beispiel im Nachmittagsangebot gepflegt wurden, wie etwa Arbeitsgemeinschaften oder Schulmannschaften ( $F = 4,971$ ;  $p = ,028$ ). Damit teilten reziprok befreundete Jugendliche am Ende des Schuljahres weniger gemeinsame Beschäftigungen als zu Beginn des Schuljahres, wobei es bei männlichen Jugendlichen einen stärkeren Rückgang von organisierten Interessen in der Freizeit gab als bei weiblichen Jugendlichen ( $F = 5,911$ ;  $p = ,016$ ). Andere Geschlechtsunterschiede oder Interaktionseffekte traten nicht auf.

Betrachtete man nur jene Jugendlichen, deren reziproke Freundschaften schon zu Grundschulzeiten Bestand hatten, dann schrumpfte die Stichprobe auf  $N = 59$  Jugendliche, darunter wieder erheblich mehr weibliche als männliche Jugendliche und mehr Ganztagschüler/innen als Halbtagschüler/innen (Tabelle 4).

	Geschlecht		Schulform	
	Jungen	Mädchen	HTS	GTS
N	16	43	13	46

Tabelle 4: Anzahl von Jugendlichen mit Freundschaftsbeziehungen, die bereits zur Grundschulzeit Bestand hatten

In dieser Untergruppe von Jugendlichen mit stabilen reziproken Freundschaften bestätigte sich der eben beschriebene Rückgang der gemeinsamen außerunterrichtlichen Tätigkeiten ( $F = 68,447$ ;  $p = ,000$ ) nicht aber der Rückgang der gemeinsamen Freizeitaktivitäten ( $F = ,269$ ; n. s.) der Freundespaare im Verlauf des Schuljahres. Unterschiede nach Schulform oder Geschlecht oder Interaktionseffekte waren nicht zu finden.

<sup>1</sup> Zur Auswahl standen zwei gemeinsame Aktivitäten außerhalb des Unterrichts (Arbeitsgemeinschaft und Sportmannschaft). Zusätzlich konnte eine weitere Aktivität frei genannt werden.

<sup>2</sup> Zur Auswahl standen vier gemeinsame Freizeitaktivitäten (Abhängen, Sport, Party, etwas Kreatives). Zusätzlich konnte eine weitere Aktivität frei genannt werden.

## Ausweitung der Unterstützung in stabilen Freundespaaren aus Ganztags- schulen

Bei der Anzahl der Kontexte, in denen die stabil reziprok befreundeten Jugendlichen einander Hilfe gaben oder voneinander empfingen (Multiplexität der Unterstützung), trat über das Jahr betrachtet ein interessanter Interaktionseffekt auf. Während die Jugendlichen, die die Halbtagschule besuchten, mit durchschnittlich  $M = 5,85$  (von 8 möglichen) ( $Sd = 2,34$ ) Unterstützungskontexten anfangs eine größere Bandbreite an Kontexten nannten als Jugendliche aus der Ganztagschule ( $M = 4,75$ ,  $Sd = 2,62$ ), so kehrte sich das Verhältnis am Ende um. Ganztagschüler gaben nun mit  $M = 5,68$  ( $Sd = 2,37$ ) eine größere Spannweite an Unterstützungskontexten an als ihre Altersgenossen aus der Halbtagschulen ( $M = 4,79$ ,  $Sd = 2,53$ ). Dieser Interaktionseffekt wurde signifikant ( $F = 7,837$ ;  $p = ,006$ ;  $d_{HTS-GTS,t1} = ,52$ ;  $d_{HTS-GTS,t2} = -,36$ ).

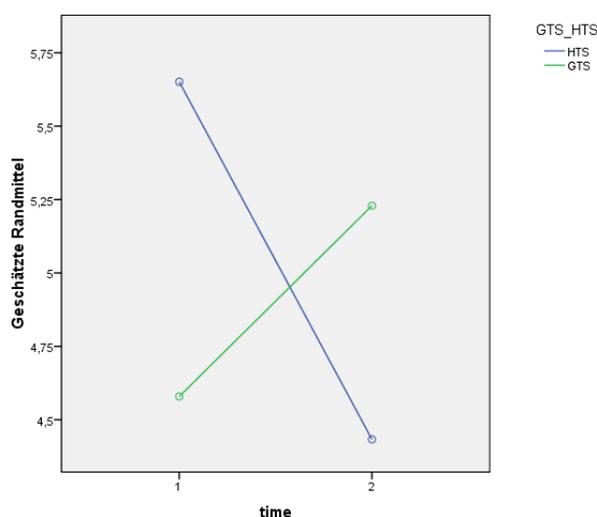


Abbildung 11: Interaktion Zeit x Schulform bei der Anzahl der Unterstützungskontexte bei stabilen Freundschaftsbeziehungen

Zugleich nannten (wie in Kapitel 2.2 berichtet) weibliche Jugendliche eine größere Anzahl an Situationen, in denen sie Hilfe nehmen und geben würden, als ihre männlichen Altersgenossen aus beiden Schulformen ( $F = 5,209$ ;  $p = ,024$ ;  $d_{Ju-Mä,t1} = -,06$ ;  $d_{Ju-Mä,t2} = ,70$ ).

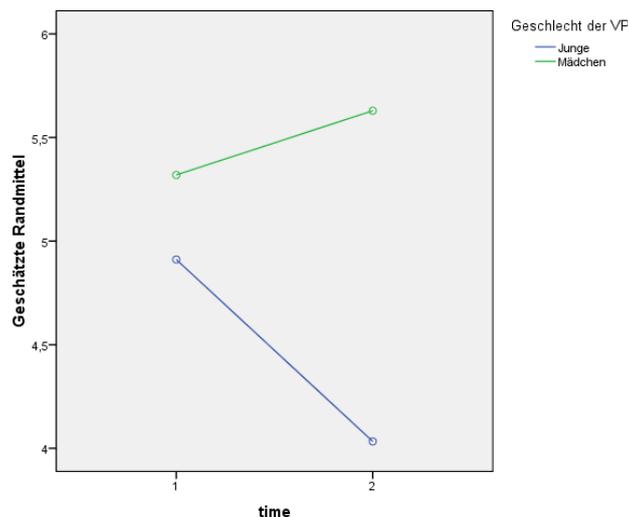


Abbildung 12: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der Anzahl von Unterstützungskontexten in stabilen Freundschaftsbeziehungen

Innerhalb der Untergruppe der schon seit Grundschulzeiten befreundeten Jugendlichen bestätigte sich dieser Geschlechtsunterschied. Weibliche Jugendliche nannten auch in diesem kleineren Sample von 59 Jugendlichen (vgl. Tabelle 4) eine größere Zahl von Unterstützungskontexten als männliche Jugendliche ( $F = 6,758$ ;  $p = ,008$ ). Diese Freundinnen aus Grundschultagen berichteten auch über eine größere emotionale Nähe in ihren Beziehungen als ihre männlichen Pendanten ( $F = 7,697$ ;  $p = ,008$ ).

Bei allen stabilen reziproken Freunden traten in Hinblick auf die emotionale Nähe keine signifikanten Effekte auf, vielleicht, weil sie mit etwa 4 (von 5) möglichen Punkten schon zu Beginn als recht nah bewertet wurden.

#### 2.4.8 Diskussion der PIN-Ergebnisse zu den Veränderungen der Interaktionsqualität in den stabilen Freundespaaren

##### Diskussion der Ausweitung der Unterstützung in stabilen Freundespaaren aus Ganztagschulen

Bei der Anzahl der Kontexte, in denen die reziprok befreundeten Jugendlichen einander Hilfe gaben oder empfingen, lagen die Freundinnen, wie aus Kapitel 2.2 erwartet, mit der Nase vorn: sie unterstützten einander zu beiden Messzeitpunkten in einer größeren Anzahl von Situationen als ihre männlichen Altersgenossen. Schon seit Grundschulzeiten reziprok befreundete weibliche Jugendliche berichteten über eine größere emotionale Nähe. Diese beiden Geschlechtsunterschiede mögen mit der Pubertät zu tun haben, die bei weiblichen Jugendlichen in der Regel früher einsetzt, mit der stärkeren Nutzung von Beziehungen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben oder mit der bei weiblichen Menschen stärker ausgeprägten Überzeugung, dass sie sich sozial verhalten (müssen).

Über das Jahr veränderte sich bei den Unterstützungsleistungen wenig, wenn man beide Schulformen gemeinsam betrachtete. Auch die emotionale Nähe in den

Freundschaften vertiefte sich nicht. Dies mag daran liegen, dass sie mit 4 (von 5 möglichen) Punkten schon zu Beginn des Schuljahres recht hoch ausgeprägt war.

Nur die nach Schulformen getrennte Auswertung ergab, dass Jugendliche in dauerhaften Freundschaften, die die Ganztagschule besuchten, ihre Hilfeleistungen übers Jahr ausdehnten, während stabil reziproke Freunde aus Halbtagschulen sie verringerten. Damit ist nicht gemeint, dass sie einander häufiger halfen (was wir nicht erfasst haben), sondern nur, dass die Freundespaare aus der Ganztagschule ihre Hilfeangebote auch auf Bereiche ausdehnten, für die sie zu Anfang nicht „zuständig“ waren. Diese Ausweitung der Hilfesituationen (größere Multiplexität) kann man durchaus als Vertiefung der Freundschaft interpretieren: Dauerhaft befreundete Jugendliche erkennen einander nicht als Spezialisten für Hilfeleistungen in wenigen Bereichen an (wie etwa für die Hausaufgabenhilfe), sondern merken, dass ihnen der Freund oder die Freundin auch in anderen Bereichen zur Seite stehen kann, am Ende vielleicht sogar „Generalisten“ bei ihrer Unterstützung sind. Dass die Freundespaare aus der Ganztagschule einander am Ende in einer größeren Bandbreite an Problemfeldern (oder Entwicklungsaufgaben) mit Rat und Tat zur Seite stehen, untermauert die dauerhafte Natur dieser Freundschaften. Diese Freundschaften haben sich nämlich auch gegenüber den Herausforderungen von Hilfesituationen bewährt, denn Unterstützung wird nicht wieder gesucht oder gewährt, wenn sie für die eine oder die andere Seite nicht zufrieden stellend abgelaufen ist, wenn der Hilfennehmer sich dabei etwa abgewertet oder unterdrückt gefühlt hat oder der Hilfegeber sich ausgenutzt gefühlt hat. Weil Freundschaft eine symmetrisch reziproke „Beziehung auf Gegenseitigkeit“ ist, in der das Geben und Nehmen von Hilfe in der Regel ausgeglichen ist, gelingt es befreundeten Heranwachsenden in der Regel besser als einfachen Klassenkameraden, diese Klippe zu umschiffen (Krappmann und Oswald, 1995).

### **Diskussion des Rückgangs der gemeinsamen Beschäftigungen der stabilen Freundespaare**

Betrachtete man den Zeitverlauf, so ging die Anzahl der Beschäftigungen, die diese „Dauerfreunde“ als Paar innerhalb der Schulmauern oder außerhalb gemeinsam betrieben, über das Schuljahr zurück, wobei die Freizeitaktivitäten auch passive Arten des Zeitvertreibs, wie „Abhängen“ oder „Party machen“ einschlossen. Zu vermuten ist, dass diese Beschäftigungen am Beginn der siebten Jahrgangsstufe durchaus beliebt waren, aber unter den Anforderungen der Sekundarschule (siehe Kapitel 2.3) seltener auf der gemeinsamen Tagesordnung standen, auch unter dem Druck des Probehalbjahres oder der Zeugnisse, die am Ende des Schuljahres anstanden. Eine Erklärung, die eher an Beziehungen orientiert ist, läuft darauf hinaus, dass diese Angebote eine Art Kontaktbörse darstellen, vor allem was die Bekanntschaft mit Jugendlichen aus Parallelklassen oder älteren Jahrgangsstufen angeht, der durch die gemeinsamen Interessen natürlich erleichtert wird (aber durch die pädagogische Gestaltung des Angebots mitunter erschwert wird). Diese Kontaktmöglichkeiten werden am Anfang des Schuljahres gerne genutzt, um die anderen Schülerinnen und Schüler auf der Oberschule ken-

nen zu lernen. Wenn man in den ersten Wochen mit vielen seiner neuen Mitschüler/innen Bekanntschaft geschlossen hat, sich vielleicht mit einigen angefreundet hat, diese Freundschaften schon gleich auf Gegenliebe gestoßen sind und sich gegenüber anderen potentiellen Beziehungsangeboten bewährt haben, kann man am Ende des Schuljahres seine „Fühler“ wieder zurückfahren und sich auf eine kleinere Zahl von Nachmittagsangeboten konzentrieren. Dass sich der zurückgehende gemeinsame Besuch von außerunterrichtlichen Angeboten in Arbeitsgemeinschaften oder Sportmannschaften auch bei der Untergruppe von Jugendlichen bestätigte, die schon zu Grundschulzeiten intensiv befreundet waren, lässt darauf schließen, dass auch diese Freundschaften der „Konkurrenz“ durch andere Beziehungspartner standgehalten haben und sich bewährt haben. Ein Rückgang der gemeinsamen Nutzung von schulischen Angeboten mag auch bedeuten, dass jeder der beiden am Ende des Jahres zum Teil eigenen Interessen nachgeht, die beiden also vielleicht unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften besuchen. Dass diese „Traditionsfreunde“ ihre Freundschaft gleichwohl außerhalb der Schule weiter pflegten, lässt sich daraus ablesen, dass die Anzahl der gemeinsamen Beschäftigungen in diesem Bereich stabil blieben. Vielleicht liegt hier der größte Rückhalt für ihre Freundschaften.

Wie nach dem Ausbau der Nachmittagsangebote an der Ganztagschulen zu erwarten, engagierten sich die Freundespaare aus dieser Schulform mehr in diesen Beschäftigungen außerhalb des Unterrichts aber innerhalb der Schule, während die Freundespaare aus der Halbtagschule mehr Aktivitäten in ihrer Freizeit außerhalb der Schule miteinander teilten. Dies veränderte sich aber nicht über das Jahr. Der Rückgang der gemeinsamen außerunterrichtlichen Aktivitäten war in beiden Schulformen zu beobachten.

#### 2.4.9 Vertiefende Ergebnisse zu Stabilität und Wandelungen der einzelnen Beziehungsarten

Ergänzt werden die bislang in diesem Kapitel dargestellten Befunde auf der Ebene der Jugendlichen (Personenebene) durch solche, die die Unterstützungsbeziehungen zur Analyseeinheit machen (Beziehungsebene). Insgesamt wurden 2946 Beziehungsdynaden untersucht, die sich in etwa gleich große Geschlechtsgruppen aufteilen ( $N_{Jü} = 1427$ ;  $N_{Mä} = 1519$ ). 46,5 % der Beziehungspartner besuchten eine Halbtagschule und 53,5 % eine Ganztagschule.

	HTS		GTS	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
<b>Anzahl</b>	731 (53,3%)	640 (46,7%)	696 (44,2%)	879 (55,8%)

Tabelle 5: Verteilung der Beziehungspartner auf die HTS und GTS

Da diese Analysen erkundender Natur sind, werden keine eigenen Erwartungen formuliert.

### Etwa die Hälfte der reziproken Freundschaften bleibt bestehen

	<b>Gesamt</b>	<b>Jungen</b>	<b>Mädchen</b>	<b>HTS</b>	<b>GTS</b>
	<b>N=281</b>	<b>N=70</b>	<b>N=211</b>	<b>N=100</b>	<b>N=181</b>
Reziproke Freundschaft, t1→reziproke Freundschaft, t2	145 (51,6%)	34 (48,6%)	111 (52,6%)	34 (34%)	111 (61,3%)
Reziproke Freundschaft, t1→reziproke Kumpels, t2	30 (10,7%)	9 (12,8%)	21 (9,9%)	14 (14%)	16 (8,8%)
Reziproke Freundschaft, t1→einseitige Beziehung (Schule), t2	58 (20,6%)	15 (21,4%)	43 (20,4%)	24 (24%)	34 (18,8%)
Reziproke Freundschaft, t1→nicht mehr erwähnte Beziehung, t2	48 (17,1%)	12 (17,1%)	36 (17,1%)	28 (28%)	20 (11%)

Tabelle 6: Entwicklung der reziproken Freundschaft zu Mitschülern von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>

Nach Tabelle 6 wurden von den N = 281 gegenseitig bestätigten Freundschaften zu Beginn des Schuljahres N = 145 (also 51,6 %) auch am Ende des Schuljahres erwähnt. Männliche Jugendliche waren 48,6 % und weibliche Jugendliche waren 52,6 % ihrer reziproken Freund/innen treu. Weitere 10,7 % der reziproken Freundschaften wandelten sich zu reziproken Kumpelbeziehungen. Ein etwas größerer Anteil, nämlich 20,6 %, wurde einseitig aufgekündigt, so dass am Schuljahresende nur noch ein Freund den anderen nominierte. Ein ähnlich großer Anteil von reziproken Freundschaften, nämlich 17,6 %, löste sich in Luft auf, weil sie beidseitig aufgekündigt wurden, also am Schuljahresende von keinem der beiden Freund/innen mehr erwähnt wurde.

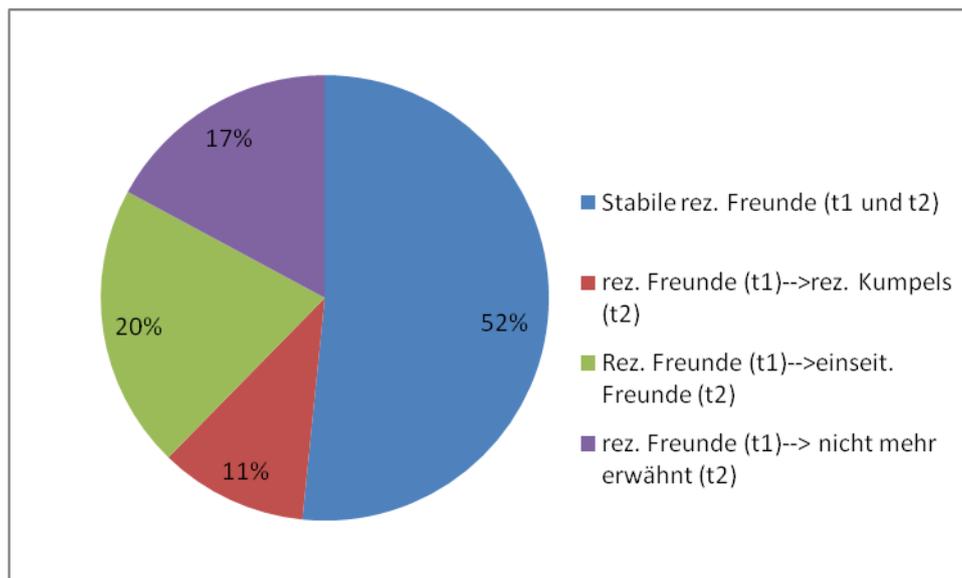


Abbildung 13: Entwicklung der reziproken Freundschaften von weiblichen und männlichen Jugendlichen von t1 zu t2 ohne Geschlechtsdifferenzierung

Abbildung 13 verdeutlicht, dass rund die Hälfte der reziproken Freundschaften von weiblichen und männlichen Jugendlichen über beide Messzeitpunkte stabil geblieben ist. Ein Drittel der reziproken Freundschaften hat sich zu den Beziehungen anderer Qualität entwickelt, meist zu reziproken Kumpelbeziehungen und einseitigen Freundschaften. Etwa ein Sechstel wurde aufgekündigt und am Ende gar nicht mehr erwähnt.

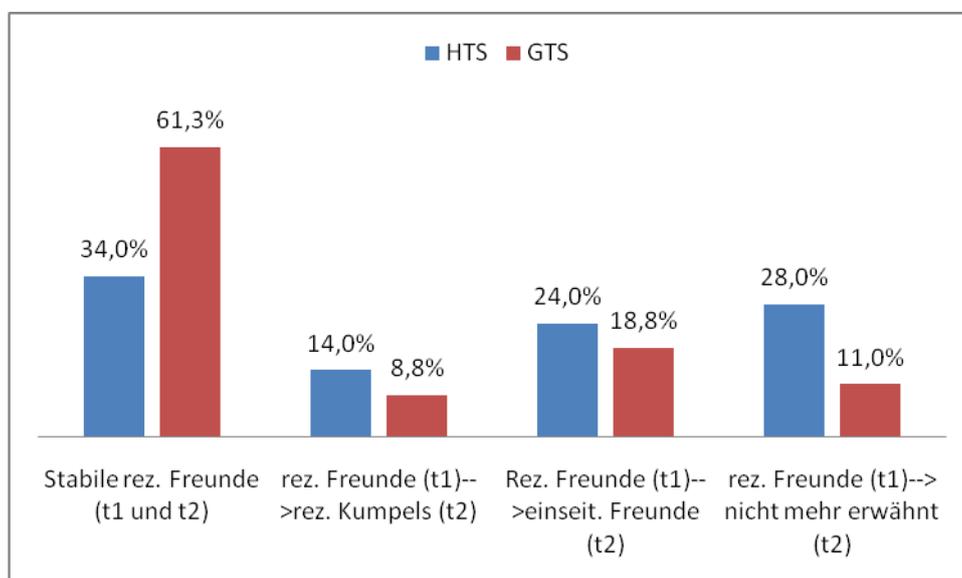


Abbildung 14: Entwicklung der reziproken Freundschaften zu Mitschülern an der HTS und GTS von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>

Vergleicht man die Jugendlichen aus Ganztags- und Halbtagschulen (wie in Abbildung 14 dargestellt), so wird deutlich, dass die Ganztagschüler/innen erheblich mehr reziproke Freundschaften beibehalten konnten als die Halbtagschü-

ler/innen. Allerdings wurden dort auch doppelt so viele Beziehungen dieser Art aufgelöst wie in der Ganztagschule. In der Ganztagschule haben Jugendlicher wohl mehr Möglichkeiten ihre reziproken Freundschaften zu hinterfragen und zu prüfen.

### Reziproke Kumpelbeziehungen als Reservoir für reziproke Freundschaften?

	Gesamt	Jungen	Mädchen	HTS	GTS
	N=29	N=23	N=6	N=25	N=4
Reziproke Kumpels, t1 → Reziproke Kumpels, t2	9 (31%)	9 (39,1%)	0 (0%)	9 (36%)	-
Reziproke Kumpels, t1 → reziproke Freunde, t2	9 (31%)	5 (21,7%)	4 (66,7%)	9 (36%)	-
Reziproke Kumpels, t1 → einseitige Beziehung (Schule), t2	8 (27,6%)	6 (26,1%)	1 (16,7%)	3 (12%)	4 (100%)
Reziproke Kumpels, t1 → nicht mehr erwähnte Beziehung, t2	3 (10,3%)	3 (13%)	-	3 (12%)	-

Tabelle 7: Entwicklung der reziproken Kumpelbeziehungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>

Bei den männlichen Adoleszenten sind rund 40 % der reziproken Kumpelbeziehungen stabil geblieben. Etwas über 20 % der reziproken Kumpel sind übers Jahr zu reziproken Freund/innen geworden (haben also an Qualität gewonnen). Reziproke Kumpelbeziehungen sind daher für manche Jugendlichen eine Vorstufe für reziproke Freundschaften, was sich auch dadurch andeutet, dass in der Wortwahl von manchen Jugendlichen ein „Kumpel“ für einen „Freund“ steht. Weitere 27,6 % der Kumpelbeziehungen wurden einseitig und 10,3 % beidseitig aufgekündigt. Die Zellenbesetzungen bei den Mädchen sind so klein, dass deren Ergebnisse hier nicht berücksichtigt werden. Die Zellbesetzungen in Ganztagschulen und Halbtagschulen sind ebenfalls so gering, dass sie vernachlässigt werden können.

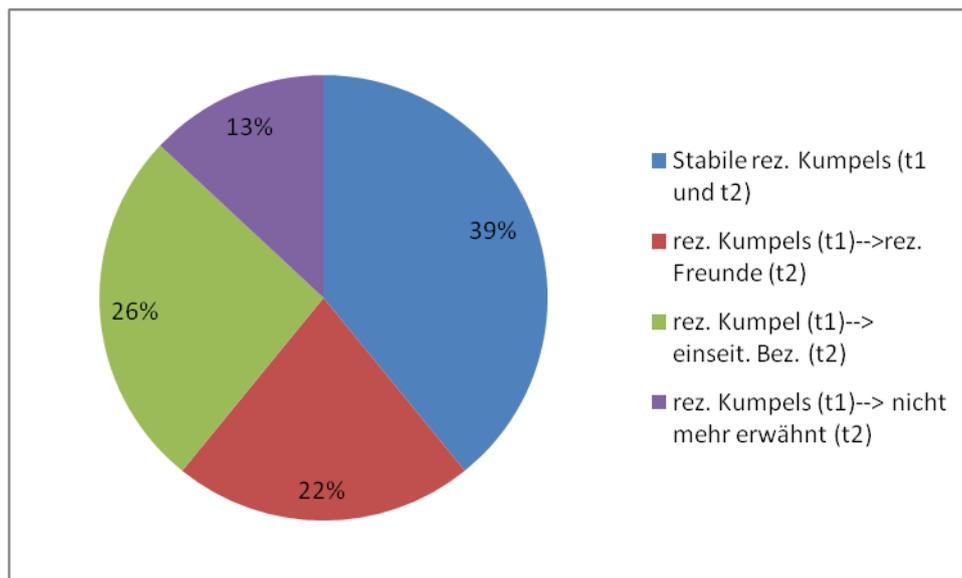


Abbildung 15: Entwicklung von reziproken Kumpelbeziehungen von männlichen Jugendlichen von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>

### Einseitige innerschulische Freundschaften als Reservoir für reziproke Freundschaften?

	Gesamt N=486	Jungen N=225	Mädchen N=261	HTS N=218	GTS N=268
Einseitige Beziehung, t1 → Einseitige Beziehung, t2	123 (25,3%)	75 (33,3%)	48 (18,4%)	50 (22,9%)	73 (27,2%)
Einseitige Beziehung, t1 → reziproke Freundschaft, t2	107 (22%)	37 (16,4%)	70 (26,8%)	46 (21,1%)	61 (22,8%)
Einseitige Beziehung, t1 → reziproke Kumpels, t2	66 (13,6%)	50 (22,2%)	16 (6,1%)	26 (11,9%)	40 (14,9%)
Einseitige Beziehung, t1 → nicht mehr erwähnte Beziehung, t2	183 (37,7%)	97 (43,1%)	86 (33%)	94 (43,1%)	85 (31,7%)

Tabelle 8: Entwicklung einseitiger Beziehungen zu Mitschülern von weiblichen und männlichen Jugendlichen von t<sub>1</sub> zu t<sub>2</sub>

Nach Tabelle 8 vertieften sich 22 % der einseitigen Beziehungen und wurden am Ende des Schuljahres von beiden Beteiligten übereinstimmend als Freundschaften bezeichnet. Damit bilden neben den Kumpelbeziehungen auch die einseitigen Freundschaften ein Reservoir an Beziehungen, aus dem die Jugendlichen für ihre engen reziproken Beziehungen schöpfen. 25,3 % blieben dagegen stabil einseitig bestehen, während 13,6 % sich zu reziproken Kumpelbeziehungen wandelten und 37,7 % sich komplett auflösten.

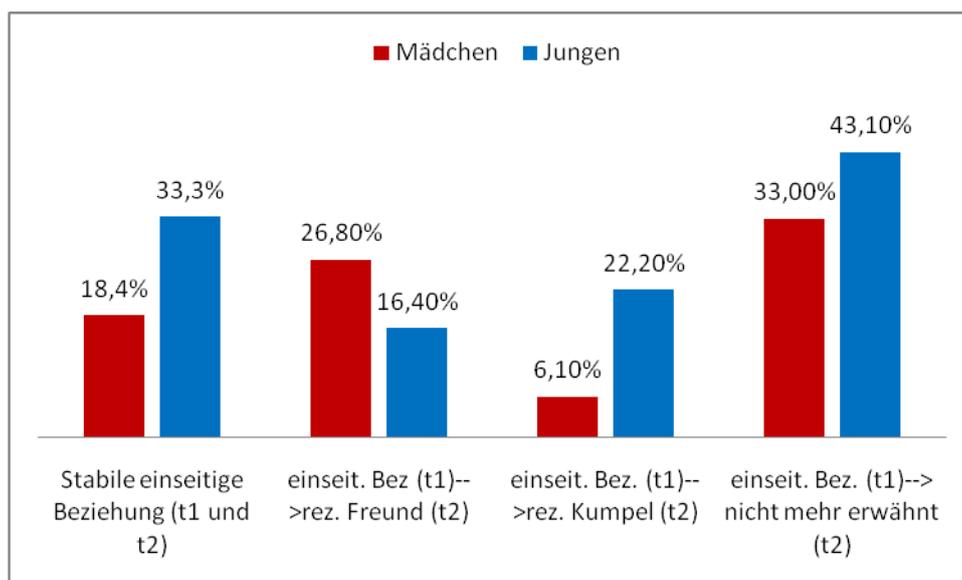


Abbildung 16: Entwicklung einseitiger Beziehungen zu Mitschülern von weiblichen und männlichen Jugendlichen von  $t_1$  zu  $t_2$

Abbildung 16 verdeutlicht, dass bei den männlichen Teenagern insgesamt weniger Wanderungsbewegungen bei den einseitigen Beziehungen stattfanden als bei den weiblichen Jugendlichen: Rund ein Drittel ihrer einseitigen Beziehungen sind stabil geblieben, bei den Schülerinnen sind es nur rund 18 %. Für diese wiederum scheinen einseitige Beziehungen eine bedeutende Quelle für die Rekrutierung reziproker Freundinnen zu sein, denn rund 26 % der einseitigen Beziehungen der weiblichen Adolescentinnen haben sich im Laufe des ersten Jahres an der Sekundarschule zu reziproken Freundschaften entwickelt. Deutlich wird aber bei der Betrachtung der Abbildung, dass die einseitigen Beziehungen nach einem Jahr häufig wieder aufgegeben werden. Wie oben erwähnt, entwickeln Jugendliche ein realistischeres Bild von ihren Mitschülern und stufen weniger Beziehungen als erhaltenswert ein.

Zwischen den Halbtags- und den Ganztagschülern bestehen bei der Entwicklung von einseitigen Beziehungen keine bedeutsamen Unterschiede.

#### 2.4.10 Diskussion der PIN-Ergebnisse zu Stabilität und Wandlungen der verschiedenen Beziehungsarten

Die vertiefenden explorativen Analysen der Dynamik der Gleichaltrigenbeziehungen weisen erneut darauf hin, wie turbulent das soziale

Leben der Jugendlichen im ersten Jahr nach dem Wechsel von der sechsjährigen Grundschule auf die Sekundarschule verläuft. Alle Beziehungsarten sind starken Wandlungen unterworfen, im Laufe des Jahres stellen die Jugendlichen ihre Beziehungen auf die Probe und bewerten sie neu. Die Jugendlichen werden selektiver, der Status von vielen Beziehungen verändert sich. Viele Beziehungen, die am Anfang des Schuljahres von beiden Beziehungspartnern als Freundschaft bezeichnet wurden, können den hohen Erwartungen an diese Beziehungsart nicht standhalten. Etwa die Hälfte aller Freundschaften wird zu reziproken Kumpelbeziehungen oder einseitigen Freundschaften „abgestuft“ bzw. ganz aufgegeben.

Dennoch entsteht kein Mangel an reziproken Beziehungen, denn der „Vorrat“ wird durch aufgewertete, sich weiter entwickelnde Beziehungen „aufgefüllt“: ein Teil der sich neu formierenden reziproken Freundschaften entsteht aus den ehemaligen reziproken Kumpelbeziehungen, ein weiterer Teil aus den ehemals einseitigen Freundschaften. Hierbei macht sich bemerkbar, dass die Beziehungen der weiblichen Jugendlichen etwas stärkeren Schwankungen unterworfen sind, da diese deutlich mehr von ihren einseitigen Beziehungen im Verlauf des Schuljahres zu reziproken Freundschaften weiter entwickeln (ca. 27 %) als ihre männlichen Altersgenossen (ca. 16 %). Bei den weniger engen Beziehungsarten tritt diese Instabilität weniger oder gar nicht zutage, da die Änderungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen hier vergleichbar sind.

Ein Teil der Beziehungen der Jugendlichen bleibt über das Schuljahr stabil: Dies betrifft die reziproken Kumpelbeziehungen, vor allem aber die reziproken Freundschaften: Rund die Hälfte der reziproken Freundschaftsbeziehungen von Jungen und Mädchen behalten über das Schuljahr ihre hohe Qualität, da sie den hohen Anforderungen an enge Freundschaften genügen, indem sie etwa, wie im vorangegangenen Abschnitt (2.4.7) gezeigt, ihre Unterstützungsleistungen ausweiten.

Unterschiede zeigen sich bei der Stabilität der Freundschaftsbeziehungen von Halbtags- und Ganztagschüler/innen: Von den reziproken Freundschaften der Ganztagschüler bleiben mehr erhalten als von den Freundschaften der gleichaltrigen Halbtagschüler. Diese werten einen größeren Teil ihrer Freundschaften ab, wobei der dadurch entstehende Mangel nicht durch die Aufwertung von einseitigen Beziehungen behoben wird. Die Ganztagschule scheint damit zumindest tendenziell etwas bessere Rahmenbedingungen für den Erhalt und die Entwicklung von reziproken Freundschaftsbeziehungen zu bieten als die Halbtagschule.

## **2.5 Soziale und emotionale Kompetenzen der Jugendlichen in Ganztagschulen und Halbtagschulen – Geschlechtsunterschiede und Veränderungen über die Zeit**

### **2.5.1 Soziale und emotionale Kompetenzen**

Seit einigen Jahren erfreut sich das Konzept der sozialen und emotionalen Kompetenzen großer Beliebtheit, weil es Forschungen zu den emotionsgenerierenden Bewertungen mit Forschungen zum Emotionsausdruck und zur Emotionsregulierung zusammenbringt. Zum Konzept der emotionalen Kompetenz (oder Intelligenz) liegen verschiedene Modellvorstellungen vor, von denen sich manche an der Intelligenzmessung (Salovey, Hsee & Mayer, 1993), andere an Kommunikationstheorien (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) und wieder andere an Entwicklungsmodellen (Saarni, 1999) orientieren. Auch wenn sich diese Modelle hinsichtlich mancher Einzelheiten unterscheiden, so besteht doch weitgehend Einigkeit, dass ein Verständnis von emotionsauslösenden Situationen und Bewertungen, dem individuellen emotionalen Erleben und dem je individuellen (sprachlichen) Ausdruck sowie eine angemessene Emotionsregulierung Kernbestandteile von emotionaler Kompetenz sind (zusammenfassend von Salisch, 2002b).

Diese Modelle zur emotionalen Kompetenz vertiefen bestehende Modelle zur sozialen Kompetenz insofern, als sie darauf hinweisen, dass das Erleben und der Austausch von (und über) Emotionen die Qualität von Beziehungen bestimmt (Saarni, 1999). Insofern liegt es nahe, das soziale Verständnis (Perspektivenübernahme und Empathie) auf die Wahrnehmung und das Verständnis fremder Emotionen und das Selbstverständnis auf die Wahrnehmung und Klarheit über das eigene Gefühlsleben einzuengen. Dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation Grundlage eines sozial verträglichen Ausdrucks von Emotionen und vor allem eines sozial verträglichen Verhaltens bei Ärger ist, ist unumstritten (von Salisch, 2000b). Empirisch bestätigten Mavroveli, Petrides, Rieffe und Bakker (2007), dass holländische Jugendliche, die sich selbst in einem Fragebogen als emotional kompetent beschrieben, auch von ihren Peers eine höhere Sozialkompetenz im Sinne von weniger Aggressivität, weniger Störverhalten, mehr Kooperation und ein besseres Führungsverhalten bescheinigt wurde. Welches theoretische Verhältnis zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz besteht, wird im Folgenden in einem Modell vorgestellt, das beide Bereiche umfasst.

### **Das Pyramidenmodell zu sozial-emotionalen Kompetenzen**

Das Pyramidenmodell zur *sozialen Kompetenz* von Rose-Krasnor und Denham (2009) in Abbildung 1 ist ein entwicklungsbezogenes Modell, das davon ausgeht, dass sozial-emotionale Kompetenz im Wesentlichen darin besteht, die eigenen kurz- und langfristigen persönlichen Ziele mit der Einbindung in positiv getönte zwischenmenschliche Beziehungen in Einklang zu bringen. Damit ist die soziale

Kompetenz eine Fähigkeit, die in den beiden fundamentalen Bereichen der menschlichen Entwicklung, nämlich der Autonomie (im Sinne des Verfolgens eigener Ziele) und der Verbundenheit mit nahen und ferneren Anderen (im Sinne einer Einbindung in zwischenmenschliche Beziehungen) verankert ist und mögliche Spannungen zwischen ihnen immer wieder zu überbrücken sucht. An der Spitze der Pyramide steht die *Wirksamkeit des eigenen Handelns in der sozialen Interaktion und Kommunikation* („effectiveness in social interaction“). Um zufriedenstellende und erfolgreiche Sozialbeziehungen in den unterschiedlichen Entwicklungskontexten der Schule, des Elternhauses oder der Peergruppe einzugehen, braucht man zum Teil gleiche, zum Teil aber auch unterschiedliche Fähigkeiten. Daher beschränken wir uns auf jene Fähigkeiten, die im Kontext von Peerbeziehungen und Freundschaften eine Rolle spielen. Für die vorliegende Untersuchung wurde das Pyramidenmodell zur sozialen Kompetenz, das von Rose-Krasnor und Denham (2009) ursprünglich für das Vorschulalter formuliert wurde, in Abbildung 1 auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen hin adaptiert, die für die Bewältigung der intrapersonalen und sozialen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (siehe Kapitel 2.2.1) günstig sind.

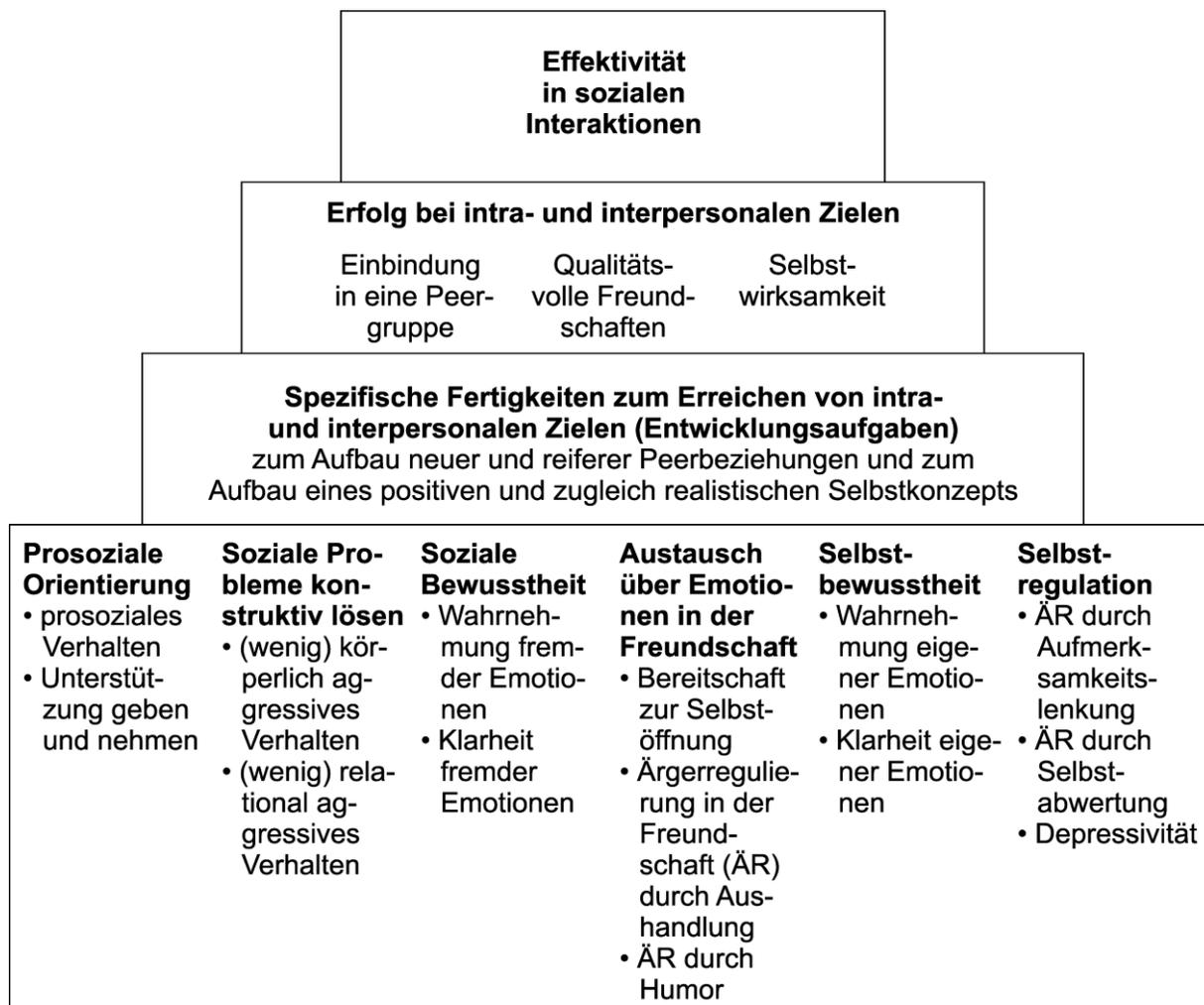


Abbildung 1: Modell zur sozialen Kompetenz in Peerbeziehungen im Jugendalter auf der Ebene der einzelnen Variablen (nach Rose-Krasnor & Denham, 2009)

Auf der zweitobersten Ebene nach der Effektivität in sozialen Interaktionen liegt der *Erfolg bei den Zielen*, die Menschen sich für sich selbst und für ihre sozialen Beziehungen setzen. Daher ist nach den zentralen Zielen zu fragen, die Jugendliche im Allgemeinen verfolgen. Selbstwirksamkeit als Fähigkeit, auch angesichts von Schwierigkeiten noch von der Wirksamkeit des eigenen Handelns überzeugt zu sein, ist im Jugendalter von Bedeutung. Diese Überzeugung gibt dem Einzelnen nämlich den Mut, seine Bedürfnisse auch angesichts von komplizierten Gruppensituationen oder anderen interpersonalen Konstellationen kund zu tun (Schmitz, 2002). Der Wunsch nach Einbindung in eine Peergruppe ist ein soziales Ziel von Jugendlichen (siehe 2.2.1). Da Jugendliche mit den Jahren eine neue Balance zwischen Autonomie und Verbundenheit zu ihren Eltern aushandeln, gewinnen Freundschaften zu einzelnen Jugendlichen (zunächst des gleichen Geschlechts) in den Teenagerjahren an Bedeutung. Wie sich Freundschaften in Richtung Intimität verändern und welche Wertigkeit Peerakzeptanz und qualitätsvolle Freundschaften für die Entwicklung von Jugendlichen haben, wurde oben bereits beschrieben (siehe Kapitel 2.2). Die Integration in eine Peergruppe

und der Aufbau qualitätsvoller Freundschaften sind daher weitere interpersonale Ziele im frühen Jugendalter, nicht aber in allen Lebensaltern, denn was sozial kompetentes Verhalten ist, hängt mit dem Entwicklungsstand zusammen.

Auf der nächstunteren Ebene, also auf der dritten Ebene von oben, liegen die *spezifischen Fertigkeiten*, die nötig sind, um die oben genannten intra- und interpersonalen Ziele der Selbstwirksamkeit und der Einbindung in Peergruppen und qualitätsvolle Freundschaften zu erreichen. Im Einklang mit den zwischenmenschlichen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Grob & Jaschinski, 2003) drehen sich diese Fertigkeiten bei den Teenagern einerseits um das zwischenmenschliche Ziel, neue und reifere Gleichaltrigenbeziehungen aufzubauen (Flammer & Alsaker, 2002) (siehe 2.2.1.), und andererseits um das intrapersonale Ziel, ein positives, zugleich aber realistisches, Selbstkonzept zu entwickeln (Erikson, 1984). Beide Ziele hängen in vielfältiger Weise miteinander zusammen.

Auf der untersten Ebene, also ganz am Fuß der Pyramide, stehen die einzelnen sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gebraucht werden, um diese an den Entwicklungsaufgaben orientierten Ziele zu erreichen. Für den Aufbau reiferer Peerbeziehungen und eines positiv-realistischen Selbstkonzepts ist eine prosoziale Orientierung wichtig, doch jetzt schließt sie das Geben und Nehmen von Unterstützung ein, weil dies von Teenagern viel bewusster geleistet werden kann als von den Vorschulkindern. Die Regulierung der eigenen Emotionen und des Verhaltens sind Basisfertigkeiten, die für konstruktive soziale Interaktionen benötigt werden. Die soziale Bewusstheit im Sinne der Perspektivenübernahme umschließt bei Jugendlichen ein fortgeschritteneres Verständnis der Emotionen bei anderen, genauer die Wahrnehmung ihrer Gefühle und die Fähigkeit, diese in vielen Fällen auch korrekt zu benennen. Ganz wichtig für die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts ist darüber hinaus die Selbstbewusstheit, gerade im Bereich des eigenen Gefühlslebens, weil diese den Jugendlichen Hinweise auf ihre eigenen oft zunächst noch verdeckten Vorlieben, Bedürfnisse und moralischen Bewertungen (Montada, 1993) gibt. Hier geht es konkret darum, dass die Jugendlichen „nach innen lauschen“, gegenüber ihren eigenen Emotionen aufmerksam sind und in Worten Klarheit über ihre widerstreitenden oder anfangs diffusen Empfindungen gewinnen – gerade im Zusammenhang mit den rasanten körperlichen Veränderungen im Zuge der Pubertät. Für die eigenen Gefühle Worte zu finden, ist ferner wichtig, wenn es um das Lösen sozial-emotionaler Probleme geht, wie etwa ärgerliche Vorkommnisse in der Freundschaft zu klären. Denn Jugendliche, die ihren Ärger erkennen und benennen können, können ihn auch besser mit dem Freund oder der Freundin besprechen. Diese Aushandlungen sind nicht einfach, aber wenn sie gelingen, gewinnen die Jugendlichen gleich zweifach, nämlich einmal, indem sie strittige Punkte in ihrer Beziehung auf den Punkt bringen und zum anderen, weil sie in den Aushandlungen Hinweise zu ihren eigenen „wunden Punkten“, also Hinweise, erhalten, die für ihre Selbsterkenntnis – und letztlich für die Ausbildung eines realistischen Selbstkonzepts – von großer Bedeutung sind (von Salisch, 2000b). Diese Liste von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Erreichen der intrapersonalen und interpersonalen Ziele im Jugendalter förderlich sind, ist nicht abgeschlossen, sondern im Prinzip

erweiterbar, je nachdem wie sehr man in den einzelnen Bereichen ins Detail gehen möchte (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

## 2.5.2 Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Jugendalter

Forschungsergebnisse belegen, dass Jugendliche in jenen Fähigkeiten und Fertigkeiten Fortschritte erzielen, die in dem eben vorgestellten adaptierten Pyramidenmodell zur sozialen Kompetenz angesprochen wurden:

Genauer gesagt bilden die meisten Jugendlichen über die Jahre ein verbessertes Verständnis ihrer eigenen Emotionen aus. Im Verlauf des Jugendalters gelingt es ihnen immer besser, auch komplexe und ambivalente Emotionen in sich selbst zu erkennen und zu benennen (Harris, 1992) und ihr subjektives Erleben vor dem Hintergrund von komplexen interagierenden Systemen zu reflektieren (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990, Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe & Schoeberlein, 1989). Dieses verfeinerte Verständnis des eigenen Gefühlslebens trägt ganz wesentlich zu einer wachsenden *Selbstbewusstheit* von Jugendlichen bei (Elkind, 1967).

Jugendliche entwickeln in ihren Teenagerjahren in der Regel eine reibungslosere *Emotionsregulation*. Sie werden immer gewandter darin, ihre emotionalen Reaktionen in ihrem verbalen und nonverbalen Ausdrucksverhalten zu modulieren (Vaughn, Eisenberg, Spinrad, Reiser, Hofer, Zhou, Liew & Eggum, 2009) und ihre Emotionen durch vielfältigere Neubewertungen gleich zu Beginn des Emotionszyklus zu regulieren (Silk, Steinberg & Morris, 2003). Diese Errungenschaften werden zum Teil durch eingeschliffenere Wege der Verhaltenshemmung (im präfrontalen Cortex) möglich gemacht (Lewis, Lamm, Segalowitz, Stieben & Zelazo, 2006). Die Distanzierung (u. a. durch die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit) wird zwischen 9 und 13 Jahren immer häufiger als Mittel der Ärgerregulierung in der Freundschaft eingesetzt (von Salisch, 2000b).

Selbstbewusstheit und gut ausgebildete Fähigkeiten zur Emotionsregulation (hier Distanzierung bei Ärger) sind neben der Bereitschaft zur Selbstenthüllung gute Voraussetzungen für den *Austausch über Emotionen in der Freundschaft*, der Teil aller Konzeptionen der reziproken Intimität ist. Bezogen auf den Austausch über Ärger in der Freundschaft bedeutet dies, dass Jugendliche zunehmend in der Lage sind, über die Ursachen ihres Ärgers miteinander zu sprechen oder den Ärger mit Humor zu nehmen (von Salisch & Vogelgesang, 2005).

*Soziale Probleme* lassen sich besser lösen, wenn Jugendliche nicht aggressiv werden. Mit dem Alter geht das körperlich aggressive Verhalten zurück (von Salisch & Vogelgesang, 2005, von Salisch, 2000b).

Im Laufe des Jugendalters wächst zusammen mit der Selbstbewusstheit auch die *soziale Bewusstheit* in dem Sinne, dass das Verständnis der Emotionen anderer Personen schnell voran schreitet. Genauer gesagt gelingt es Jugendlichen mit zunehmendem Alter immer besser, die Emotionen anderer Menschen in Gesicht, Stimme und Augenbewegungen (Tonks, Williams, Frampton, Yates & Slater, 2007) schneller und treffsicherer zu erkennen und zu benennen, Vorerfahrungen

und Persönlichkeit der anderen Person bei der Vorhersage ihrer emotionaler Bewertungen einzubeziehen (Gnepp & Gould, 1985, Gnepp & Chilamkurti, 1988) sowie komplexe und ambivalente Emotionen zu benennen (Harris, 1982). Außerdem gelingt es ihnen zunehmend, Emotionen in komplexen interagierenden Systemen, also sowohl in Hinblick auf die Persönlichkeit als auch die Situation, zu reflektieren (Fischer et al. 1990). Dieses verfeinerte Instrumentarium der sozialen Bewusstheit dürfte die Lösung von sozialen Problemen und den Austausch über Emotionen doch ganz wesentlich erleichtern.

Ob das prosoziale Verhalten und die Bereitschaft, Unterstützung zu geben und anzunehmen, als Teil einer *prosozialen Orientierung* wächst, ist unklar, weil dies vielleicht Merkmale sind, die bei Jugendlichen mehr oder weniger stark ausgeprägt sind.

## Erwartungen

Angesichts des schnellen Entwicklungstempos im frühen Jugendalter erwarten wir:

- Erwartung 4.1: einen Zuwachs über die Zeit im Hinblick auf die emotionale Selbstbewusstheit (Aufmerksamkeit auf und Klarheit bei der Benennung eigener Gefühle);
- Erwartung 4.2: einen Zuwachs im Hinblick auf die soziale Bewusstheit (Aufmerksamkeit auf und Klarheit bei der Benennung fremder Gefühle);
- Erwartung 4.3: einen Zuwachs im Hinblick auf die Bereitschaft zur Selbstöffnung, die umschließt, die eigene Verletzlichkeit ausgewählten Anderen zu offenbaren;
- Erwartung 4.4: einen Zuwachs im Hinblick auf die Neigung, Ärger in der Freundschaft durch Aushandlungen, also durch Erklären und Vertragen oder durch soziale Unterstützung durch Dritte zu klären;
- Erwartung 4.5: sowie einen Zuwachs im Hinblick auf die Neigung, Ärger in der Freundschaft durch Humor zu bewältigen.
- Erwartung 4.6: Da das körperlich aggressive Verhalten im Allgemeinen zurückgeht, erwarten wir parallel einen Rückgang körperlich aggressiven Verhaltens.

Insgesamt rücken damit die Beobachtung und der Austausch über eigene und fremde Gefühle als allgemeiner Entwicklungstrend in den Vordergrund. Da weibliche Jugendliche ihre Gefühle häufiger sprachbasiert verarbeiten (Seiffge-Krenke, 1995), ist zu erwarten, dass die oben genannten Variablen bei ihnen stärker ausgeprägt sind (**Erwartung 4.7**). Dennoch sollten die Zeiteffekte für beide Geschlechter gelten, wenn auch gegebenenfalls auf unterschiedlichem Niveau.

Da der Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen für alle Jugendlichen ungeachtet ihres Herkunftsmilieus zu den Chancen der Ganztagschule zählt, ist zu überprüfen, ob die Jugendlichen, die eine Ganztagschule besuchen, in der Tat schnellere Fortschritte im Bereich ihrer sozialen und emotionalen Kompetenz machen als ihre Altersgenossen an der Halbtagschule. Insbesondere erwarten wir, dass Ganztags Schülerinnen und -schüler im Verlauf des siebten Schuljahres eine soziale und Selbst-Bewusstheit im Bereich der Emotionen ausbilden, sie ihr Gefühlsleben eher anderen gegenüber öffnen und konstruktivere Formen der Ärgerregulierung in der Freundschaft entwickeln (**Erwartung 4.8**).

### 2.5.3 Instrumente und Skalen zur Erfassung sozialer und emotionaler Kompetenz

In der PIN-Studie wurden verschiedene Skalen und Instrumente eingesetzt, um die emotionalen und sozialen Kompetenzen zu erfassen. In Tabelle 1 sind die einzelnen Skalen, die in ihrer Reliabilität akzeptabel bis gut waren, aufgeführt und werden im Folgenden kurz erläutert.

*Prosoziales und aggressives Verhalten im Fremdurteil:* Da Auskünfte über sozial kompetentes Verhalten besonders anfällig für soziale Erwünschtheit sind, ist es sinnvoll, vertraute Partner zu bitten, das Sozialverhalten des Zieljugendlichen einzuschätzen. Dazu wurden zum einen die Mitglieder der Klasse gebeten, bis zu drei Klassenmitglieder zu nominieren, die zum Beispiel gut in Gruppen arbeiten können (prosoziales Verhalten; Items aus Pössel, Dellemann & Hautzinger, 2002, Faktor „soziale Kompetenz“), andere von Aktivitäten ausschließen (relational aggressives Verhalten; Salisch, Kristen & Oppl, 2007) oder physisch malträtieren (körperlich aggressives Verhalten; Salisch, Kristen & Oppl, 2007). Zum anderen sollten die Lehrkräfte nach parallelen Fragen das prosoziale und körperlich aggressive Verhalten jedes Jugendlichen beurteilen. Alle Fremdurteile wurden gemäß der Empfehlung von Rost (2007) z-standardisiert, um die Jugendlichen klassenübergreifend vergleichen zu können.

*Umgang mit Ärger in der Freundschaft (KÄRST):* Wie die Jugendlichen mit Ärger in ihren Freundschaften umgehen, wurde mit Hilfe des Fragebogens zu den kindlichen Ärgerregulierungsstrategien (KÄRST) von von Salisch und Pfeiffer (1998) ermittelt. Dazu sollten die Jugendlichen angeben, was sie tun, wenn sie sich über ihren besten Freund oder ihre beste Freundin ihres eigenen Geschlechts ärgern. Dabei gab es verschiedene Strategien, die im Modell der emotionalen und sozialen Kompetenzen (siehe Abbildung 1) an unterschiedlichen Stellen verortet sind. Die Jugendlichen gaben für die verschiedenen Strategien (körperlich aggressiver Bewältigung, offensives bzw. schädigenden Verhaltens, kommunikative

positive Bearbeitung, humorvoller Umgang mit Ärger, Lenkung der Aufmerksamkeit auf anderes und schließlich die Suche nach der Schuld bei der eigenen Person) an, wie häufig (von „fast immer“ bis „nie“) sie sie bei Ärger in der Freundschaft einsetzen.

*Soziale und Selbstbewusstheit:* Lischetzke, Eid, Wittig und Trierweiler (2001) trennen zwei Aspekte der emotionalen Aufmerksamkeit, die sich sowohl auf die eigene Person (Selbstbewusstheit) als auch auf fremde Menschen (soziale Bewusstheit) beziehen kann. Die emotionale Selbst- resp. Fremdaufmerksamkeit bezeichnet damit die Aufmerksamkeit auf eigene oder fremde Emotionen und Stimmungen. Unter der Klarheit über eigene bzw. fremde Gefühle lässt sich die Fähigkeit verstehen, bewusst wahrgenommene Emotionen zu kategorisieren und zu benennen. Es geht mithin um zweierlei: Emotionen wahrzunehmen und sie mit Worten belegen zu können. Bei den Aussagen hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, die Häufigkeit für die Aussagen anzugeben, die für sie zutrifft (fast nie = 1; manchmal = 2; oft = 3; fast immer = 4).

*Selbstöffnung:* Die Fähigkeit zur Selbstöffnung wurde mit vier Items abgefragt, die aus der ursprünglich sieben Items umfassenden Skala „Selbstöffnung“ von Röhrle (1994) stammen. Mit den vier Items wurde ermittelt, ob sich die Befragten anderen gegenüber offenbaren oder ihre Probleme eher verbergen und sich selbst helfen. Die Jugendlichen sollten auf einer vierstufigen Likert-Skala (stimmt genau, stimmt eher, stimmt weniger, stimmt nicht) angeben, inwiefern sie den Aussagen zustimmen.

Skala	Quelle	Anzahl Items und Beispiel-Item	$\alpha$ , t1	$\alpha$ , t2
<b>a) Prosoziale Orientierung</b>				
Prosoziales Verhalten (Fremdbbericht der Mitschüler)	Pössel, Dellemann & Hautzinger (2002)	2 (Wer aus deiner Klasse kann gut in Gruppen arbeiten?)	,68	,65
Prosoziales Verhalten (Fremdbbericht der Lehrkräfte)	Pössel, Dellmann & Hautzinger (2002)	3 (Wer kann gut in Gruppen arbeiten?)	,80	,79
<b>b) Soziale Probleme konstruktiv lösen</b>				
Körperlich aggressives Verhalten (Fremdbbericht der Mitschüler)	von Salisch, Kristen & Oppl, (2007)	1 (Wer aus deiner Klasse haut und schubst andere?)	–	–
Relational aggressives Verhalten (Fremdbbericht der Mitschüler)	von Salisch, Kristen & Oppl, (2007)	1 (Wer aus deiner Klasse zahlt es anderen heim und lässt sie nicht mehr mitmachen?)	–	–

Skala	Quelle	Anzahl Items und Beispiel-Item	$\alpha$ , t1	$\alpha$ , t2
Körperlich aggressives Verhalten (Fremdbereich der Lehrkräfte)	von Salisch, Kristen & Oppl, (2007)	1 (Wer haut und schubst andere?)	–	–
KÄRST: Konfrontieren und Schädigen	von Salisch & Pfeiffer (1998)	6 (Wenn ich mich über meine beste Freundin ärgere, dann brülle oder meckere ich sie an.)	,86	,78
KÄRST: körperlich aggressiv	von Salisch & Pfeiffer (1998)	2 (Wenn ich mich über meinen besten Freund ärgere, dann klatsch' ich ihm eine.)	,87	,65
<b>c) Soziale Bewusstheit</b>				
Emotionale Fremdaufmerksamkeit	Lischetzke, Eid, Wittig & Trierweiler (2001)	6 (Ich denke über die Gefühle anderer Menschen nach.)	,66	,67
Klarheit fremder Emotionen	Lischetzke, Eid, Wittig & Trierweiler (2001)	4 (Ich habe Schwierigkeiten, den Gefühlen anderer einen Namen zu geben. (u))	,59	,77
<b>d) Austausch über Emotionen in der Freundschaft</b>				
Selbstöffnung	Röhrle (1994)	4 (Ich finde, wenn man Angst zeigt, zeigt man Schwäche. (u))	,66	,60
KÄRST: Erklären und soziale Unterstützung	von Salisch & Pfeiffer (1998)	4 (Wenn ich mich über meinen besten Freund ärgere, dann bespreche ich meinen Ärger mit einer anderen Person, der ich vertraue.)	,67	,67
KÄRST: Humor	von Salisch & Pfeiffer (1998)	2 (Wenn ich mich über meine beste Freundin ärgere, dann fange ich bald an zu lachen, weil die ganze Situation doch eigentlich lustig ist.)	,73	,89
<b>e) Selbstbewusstheit</b>				
Emotionale Selbstaufmerksamkeit	Lischetzke, Eid, Wittig & Trierweiler (2001)	6 (Ich denke über meine Gefühle nach.)	,85	,86
Klarheit eigener Emotionen	Lischetzke, Eid, Wittig &	4 (Ich bin mir im Unklaren darü-	,69	,81

Skala	Quelle	Anzahl Items und Beispiel-Item	$\alpha$ , t1	$\alpha$ , t2
	Trierweiler (2001)	ber, was ich fühle. (u)		
<b>f) Selbstregulation</b>				
KÄRST: Aufmerksamkeitslenkung	von Salisch & Pfeiffer (1998)	2 (Wenn ich mich über meinen besten Freund ärgere, dann versuche ich, an etwas anderes zu denken.)	,83	,82
KÄRST: Selbstabwertung	von Salisch & Pfeiffer (1998)	2 (Wenn ich mich über meinen besten Freund ärgere, dann sage ich mir selbst, dass ich mich nicht so wichtig nehmen soll.)	,83	,86
Depressivität	Schwarzer & Bäßler (1999)	6 (Wenn die anderen Spaß haben, kann ich nicht mitlachen.)	,65	,67

Tabelle 1: Übersicht über die längsschnittlich eingesetzten Instrumente und Skalen zu emotionalen und sozialen Kompetenzen in der PIN-Studie

#### 2.5.4 PIN-Ergebnisse zu Veränderungen bei der sozial-emotionalen Kompetenz über das siebte Schuljahr und zum Einfluss von Geschlecht und Organisationsform der Schule

In diesem Abschnitt werden die multivariaten Varianzanalysen mit Messwiederholungen (MANOVAs) für die Maße zur sozialen und emotionalen Kompetenz sowie ihren Randbedingungen beschrieben. Grundlage dafür sind Analysen, in denen die Effekte der Zeit (Veränderung vom Anfang zum Ende des siebten Schuljahres), des Geschlechts und der Schulorganisationsform ermittelt wurden. Das heißt, es wurde geprüft, ob sich männliche von weiblichen Teenagern, Ganztags- von Halbtagschuljugendlichen und die Werte der ersten Befragung von denen der zweiten überzufällig unterschieden. Außerdem wurde ermittelt, ob eine Interaktion zwischen Zeit, Geschlecht und Schulorganisation bestand. Da für die multivariate Varianzanalyse die Bedingung einer Normalverteilung der Variablen besteht und auf Ausreißer sensitiv reagiert, haben wir in Anlehnung an Field (2005) extreme Werte korrigiert. Dazu wurden für alle Variablen Werte korrigiert, die entweder zwei Standardabweichungen über oder unter dem Mittelwert lagen. Konkret bedeutete das, dass die außerhalb der Normalverteilung liegenden Werte durch den Wert Mittelwert plus/minus 2 Standardabweichungen ersetzt wurden. Die Ergebnisse der MANOVAs sind in Tabelle 2 dargestellt.

Schlussbericht, GTS-Projekt, 2.5

Variable und Anzahl Befragte  (Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Zwischensubjekt-Effekte											Innersubjekt-Effekte					
	Geschlecht				F-Wert	Schulform				F-Wert	F-Wert Geschlecht x Schulform	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit –	F-Wert Zeit x Geschlecht	F-Wert Zeit x Schulform	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform
	t1		t2			t1	t2										
Ju	Mä	Ju	Mä	HTS	GTS	HTS	GTS	F-Wert	F-Wert Geschlecht x Schulform	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit –	F-Wert Zeit x Geschlecht	F-Wert Zeit x Schulform	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform		
<b>a) Prosoziale Orientierung</b>																	
<b>Prosoziales Verhalten (Lehrkraft- und Mitschülerurteil)<sup>1</sup></b> N = 340	-,14 (,64)	,20 (,53)	-,11 (,67)	,17 (,72)	24,538 (,000)	,01 (,63)	,01 (,61)	,03 (,67)	,02 (,75)	,026	1,904	,01 (,62)	,02 (,71)	,166	,236	,003	,034
<b>Prosoziales Verhalten (Lehrkrafturteil)</b> N = 307	-,12 (,77)	,18 (,67)	-,09 (,75)	,14 (,66)	16,671 (,000)	,02 (,74)	,02 (,73)	,02 (,70)	,03 (,74)	,000	4,534 (,034)	,02 (,74)	,02 (,72)	,000	,548	,037	,209
<b>Prosoziales Verhalten (Mitschülerurteil, 2 Items)</b> N = 379	-,14 (,77)	,12 (,85)	-,12 (,85)	,19 (,77)	17,845 (,000)	-,03 (,82)	,00 (,82)	,04 (,76)	,03 (,76)	,000	,184	-,01 (,82)	,03 (,76)	1,096	,185	,146	,159
<b>b) Soziale Probleme konstruktiv lösen</b>																	
<b>Aggressives Verhalten (Lehrkrafturteil körperlich aggressiv; Mitschülerurteil körperlich und relational aggressives Verhalten)<sup>2</sup></b> N = 379	,21 (,79)	-,35 (,46)	,21 (,76)	-,30 (,50)	54,036 (,000)	-,07 (,71)	-,05 (,71)	-,03 (,71)	-,04 (,68)	,082	,934	-,06 (,71)	-,03 (,69)	,979	,102	,019	2,094
<b>Körperlich aggressives Verhalten (Lehrkrafturteil)</b>	,26 (,95)	-,37 (,71)	,23 (,96)	-,31 (,73)	63,186 (,000)	-,03 (,90)	-,04 (,89)	-,07 (,87)	,00 (,92)	,260	12,889 (,038)	-,03 (,90)	-,04 (,92)	,021	,184	,306	1,670

<sup>1</sup> Die zwei Variablen wurden wegen hoher Interkorrelationen für weitere Analysen zusammengefasst. Die neue Skala weist eine ausreichende bis gute interne Konsistenz auf ( $\alpha = ,73$  (t<sub>1</sub>) bzw.  $,80$  (t<sub>2</sub>)).

<sup>2</sup> Diese drei Variablen wurden wegen hoher Interkorrelationen für weitere Analysen zusammengefasst. Die Reliabilität der Skala war zufriedenstellend ( $\alpha = ,76$  (t<sub>1</sub>) bzw.  $,74$  (t<sub>2</sub>)).

Schlussbericht, GTS-Projekt, 2.5

Variable und Anzahl Befragte	Zwischensubjekt-Effekte											Innersubjekt-Effekte					
	Geschlecht				F-Wert	Schulform				F-Wert	F-Wert Geschlecht x Schulform	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit -	F-Wert Zeit x Geschlecht	F-Wert Zeit x Schulform	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform
	t1		t2			t1		t2									
(Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Ju	Mä	Ju	Mä	HTS	GTS	HTS	GTS	F-Wert	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit -	F-Wert Zeit x Geschlecht	F-Wert Zeit x Schulform	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform		
N = 327																	
<b>Körperlich aggressives Verhalten (Mitschülerurteil)</b> N = 379	,27 (,97)	-,41 (,47)	,26 (,94)	-,37 (,48)	85,906 (,000)	-,07 (,84)	-,04 (,84)	-,03 (,86)	-,06 (,77)	,064	,060	-,06 (,84)	-,05 (,82)	,095	,740	,839 ,7366 (,007)	
<b>Relational aggressives Verhalten (Mitschülerurteil)</b> N = 379	,07 (,88)	-,25 (,66)	,16 (,94)	-,21 (,71)	22,904 (,000)	-,10 (,79)	-,08 (,81)	,00 (,87)	-,04 (,83)	,000	,070	-,09 (,80)	-,02 (,85)	2,467	3,45	,495 ,687	
<b>KÄRST, körperlich aggressiv</b> N = 331	1,52 (,70)	1,20 (,47)	1,52 (,66)	1,19 (,44)	38,826 (,000)	1,44 (,69)	1,27 (,52)	1,42 (,64)	1,29 (,52)	5,666 (,018)	1,587	1,35 (,62)	1,36 (,59)	,050	,002	,200 ,031	
<b>KÄRST, Konfrontieren und Schädigen</b> N = 329	1,77 (,66)	1,54 (,59)	1,75 (,68)	1,51 (,66)	13,516 (,000)	1,72 (,68)	1,59 (,57)	1,70 (,76)	1,57 (,59)	3,978 (,048)	2,695	1,65 (,63)	1,65 (,68)	,017	,140	,029 ,564	
<b>c) Soziale Bewusstheit</b>																	
<b>Emotionale Fremdaufmerksamkeit</b> N = 380	2,39 (,61)	2,76 (,62)	2,36 (,64)	2,70 (,63)	39,854 (,000)	2,52 (,67)	2,62 (,61)	2,41 (,64)	2,65 (,65)	7,777 (,006)	,108	2,57 (,64)	2,53 (,66)	1,521	,202	4,505 (,034)	,009
<b>Klarheit fremder Emotionen</b> N = 379	2,97 (,60)	3,11 (,55)	3,15 (,56)	3,33 (,52)	12,195 (,001)	3,00 (,66)	3,08 (,48)	3,23 (,56)	3,25 (,52)	,944	,450	3,04 (,58)	3,24 (,54)	34,103 (,000)	,354	,568 ,298	
<b>d) Austausch über Emotionen in der Freundschaft</b>																	
<b>Selbstöffnung</b> N = 354	2,78 (,73)	3,07 (,65)	3,02 (,63)	3,26 (,56)	18,978 (,000)	2,88 (,73)	2,96 (,68)	3,08 (,62)	3,20 (,59)	2,009	,789	2,92 (,70)	3,15 (,60)	41,085 (,000)	,512	,043 ,292	

Schlussbericht, GTS-Projekt, 2.5

Variable und Anzahl Befragte  (Angaben der Mittelwerte und – in Klammern – Standardabweichungen)	Zwischensubjekt-Effekte											Innersubjekt-Effekte						
	Geschlecht					Schulform						F-Wert F-Wert Geschlecht x Schulform	Gesamt t1	Gesamt t2	F-Wert Zeit –	F-Wert Zeit x Geschlecht	F-Wert Zeit x Schulform	F-Wert Zeit x Geschlecht x Schulform
	t1		t2		F-Wert	t1		t2		F-Wert								
Ju	Mä	Ju	Mä	HTS		GTS	HTS	GTS										
<b>KÄRST: Erklären und soziale Unterstützung</b> N = 340	2,58 (,67)	3,16 (,63)	2,78 (,75)	3,18 (,57)	31,978 (,000)	2,82 (,74)	2,92 (,68)	2,96 (,72)	3,00 (,67)	,259	,012	2,86 (,71)	3,14 (1,19)	17,318 (,000)	4,339 (,038)	2,681	2,135	
<b>KÄRST: Humor</b> N = 330	2,52 (,90)	2,32 (,88)	2,68 (,97)	2,82 (,91)	,125	2,34 (,90)	2,49 (,88)	2,79 (,93)	2,71 (,96)	,189	1,674	2,43 (,89)	2,76 (,94)	37,550 (,000)	10,687 (,001)	6,185 (,013)	,742	
<b>e) Selbstbewusstheit</b>																		
<b>Emotionale Selbst-aufmerksamkeit</b> N = 328	2,43 (,73)	2,58 (,68)	2,56 (,83)	2,79 (,76)	5,649 (,018)	2,47 (,74)	2,53 (,69)	2,58 (,85)	2,76 (,75)	1,798	2,621	2,51 (,72)	2,66 (,80)	12,222 (,001)	,375	,912	4,020 (,046)	
<b>Klarheit eigener Emotionen</b> N = 331	3,19 (,58)	3,11 (,59)	3,12 (,71)	3,07 (,65)	1,393	3,14 (,61)	3,17 (,56)	3,11 (,72)	3,08 (,64)	,007	4,019 (,046)	3,15 (,58)	3,10 (,68)	2,039	,249	,435	2,894 (,09)	
<b>e) Selbstregulation</b>																		
<b>KÄRST: Selbst-abwertung</b> N = 322	2,14 (,70)	2,30 (,70)	2,35 (,72)	2,51 (,70)	6,281 (,013)	2,17 (,73)	2,27 (,67)	2,38 (,77)	2,47 (,66)	1,733	,416	2,22 (,70)	2,43 (,71)	19,575 (,000)	,002	,008	,000	
<b>KÄRST: Aufmerksamkeitslenkung</b> N = 327	2,64 (,82)	2,84 (,81)	2,80 (,83)	2,84 (,81)	2,816	2,63 (,87)	2,84 (,76)	2,84 (,84)	2,80 (,80)	1,378	,570	2,74 (,82)	2,82 (,82)	2,047	1,683	4,816 (,029)	,486	
<b>Depressivität</b> N = 358	1,54 (,48)	1,56 (,50)	1,54 (,44)	1,51 (,45)	,054	1,52 (,49)	1,57 (,48)	1,51 (,45)	1,54 (,44)	2,121	,173	1,55 (,49)	1,51 (,44)	2,155	1,417	,279	,035	

Tabelle 2: Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie Randbedingungen, Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform (bei signifikanten F-Werten wurde in Klammern der p-Wert ergänzt)

## Prosoziale Orientierung

Beim prosozialem Verhalten aus Lehrersicht ließ sich ein starker Effekt des Geschlechts feststellen ( $F = 16,671$ ;  $p = ,000$ ): Mädchen wurden wie in vielen Studien zuvor durchgängig als prosozialer beschrieben ( $d_{\text{Mä-Ju,t1}} = ,42$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t2}} = ,48$ ), d. h., sie teilten eher mit anderen, arbeiteten gut in Gruppen und galten als gute Verlierer. Ein reiner Schulform- oder Zeiteffekt ließ sich nicht ausmachen, d.h. weder waren die Ganz- den Halbtagschuljugendlichen überlegen, noch veränderte sich aus Lehrersicht das prosoziale Verhalten im Laufe des Schuljahres. Bemerkenswert ist eine Interaktion des Geschlechts x Schulorganisationsform ( $F = 4,534$ ;  $p = ,034$ ). Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, ist dieser Effekt darauf zurückzuführen, dass sich in Halbtagschulen die Werte der Geschlechter angenähert haben, während sie in der Ganztagschule relativ stabil blieben. Fragte man die Mitschülerinnen und Mitschüler, so ließ sich diese Schulform x Geschlecht-Interaktion nicht wieder finden. Allerdings zeigen die Daten ebenfalls das bereits berichtete Geschlechtergefälle zugunsten der Mädchen ( $F = 17,845$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t1}} = ,32$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t2}} = ,38$ ), die von den Klassenkameraden als Personen beschrieben wurden, die gut in Gruppen arbeiteten und mit anderen Dinge teilten. Schulorganisationsunterschiede waren im Mitschülerurteil nicht zu ermitteln.

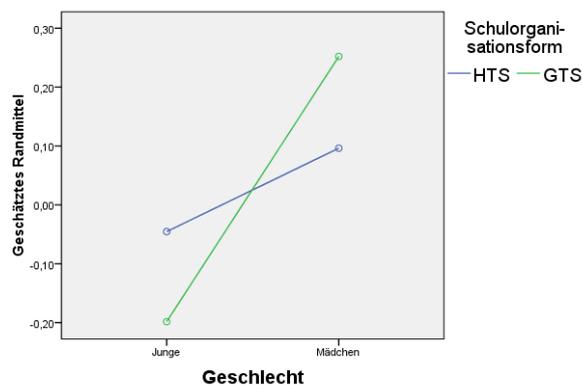


Abbildung 2: Randmittel von prosozialem Verhalten (Lehrerurteil), Faktoren Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 307

Wenn man das *Lehrkraft- und Mitschülerurteil zum prosozialem Verhalten* zusammenfasst, lässt sich ebenfalls der schon beobachtete Vorsprung der Mädchen feststellen ( $F = 24,538$ ;  $p = ,000$ ). Er war zum Schuljahresbeginn größer als zum Ende des Schuljahres ( $d_{\text{Mä-Ju,t1}} = ,52$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t2}} = ,39$ ).

## Soziale Probleme konstruktiv lösen

Die Kehrseite der sozialen Kompetenzen bildet ein relational bzw. körperlich aggressives Verhalten. Dieses wurde mit Fremdauskünften (Lehrkräfte und Mit-

schülerInnen) und für den Umgang mit Ärger in der Freundschaft per Selbstbericht erfasst.

Fasst man das Lehrkrafturteil über körperlich aggressives Verhalten mit den Auskünften der Mitschüler über körperlich und relational aggressives Verhalten zusammen (*Aggressives Verhalten*), so ergibt sich nur ein Haupteffekt des Geschlechts: Aggressiv waren aus Sicht der anderen vor allem Jungen ( $F = 54,036$ ;  $p = ,000$ ), und zwar sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt ( $d_{\text{Ju-Mä,t1}} = ,90$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t2}} = ,81$ ).

Im *Lehrerurteil über körperlich aggressives Verhalten* fallen besonders die Jungen auf, die dieses Verhalten stärker zeigten als Mädchen ( $F = 63,186$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t1}} = ,75$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t2}} = ,64$ ). Zudem interagierten Schulform x Geschlecht ( $F = 12,889$ ;  $p = ,038$ ). Abbildung 3 verdeutlicht, dass das Geschlechtergefälle an Ganztagschulen nicht so groß ausfiel wie in Halbtagsschulen, wo Jungen deutlich dazu neigten, ihre Mitschüler zu schubsen oder zu hauen als Mädchen.

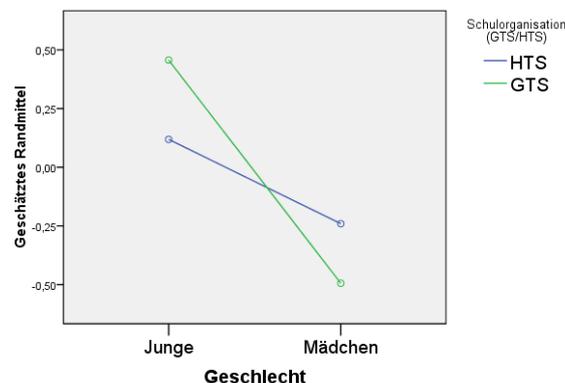


Abbildung 3: Randmittel von körperlich aggressivem Verhalten (Lehrerurteil), Faktoren Zeit und Geschlecht,  $N = 327$

Fragt man die Jugendlichen aus der Klasse, so bestätigt sich das Bild, das sich im Urteil der Lehrpersonen spiegelt: Auch die *Mitschüler* beschrieben die Mädchen aus der Klasse als weniger *körperlich aggressiv* als die Jungen ( $F = 85,906$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t1}} = ,94$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t2}} = ,88$ ). Daneben ergab sich ein Effekt von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform ( $F = 7,366$ ;  $p = ,007$ , s. Abbildung 4): Jungen aus Halbtagsschulen wurden leicht zunehmend als aggressiver, jene aus Ganztagschulen im Verlauf der Studie als weniger aggressiv beschrieben ( $d_{\text{Ju,HTS,t2-t1}} = ,11$ ;  $d_{\text{Ju,GTS,t2-t1}} = -,15$ ) während die Mädchen in diesem Schultypus aus Sicht der Klassenmitglieder etwas stärker zum Hauen oder Schubsen neigten als die aus Halbtagsschulen ( $d_{\text{Mä,GTS,t2-t1}} = ,22$ ;  $d_{\text{Mä,HTS,t2-t1}} = -,05$ ). Beim *relational aggressiven Verhalten aus Mitschülersicht* fielen wiederum die Jungen auf, die mehr dazu neigten, andere aus Aktivitäten auszuschließen und es ihnen so heimzuzahlen, als das bei Mädchen der Fall war ( $F = 22,904$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t1}} = ,41$ ;  $d_{\text{Ju-Mä,t2}} = ,45$ ).

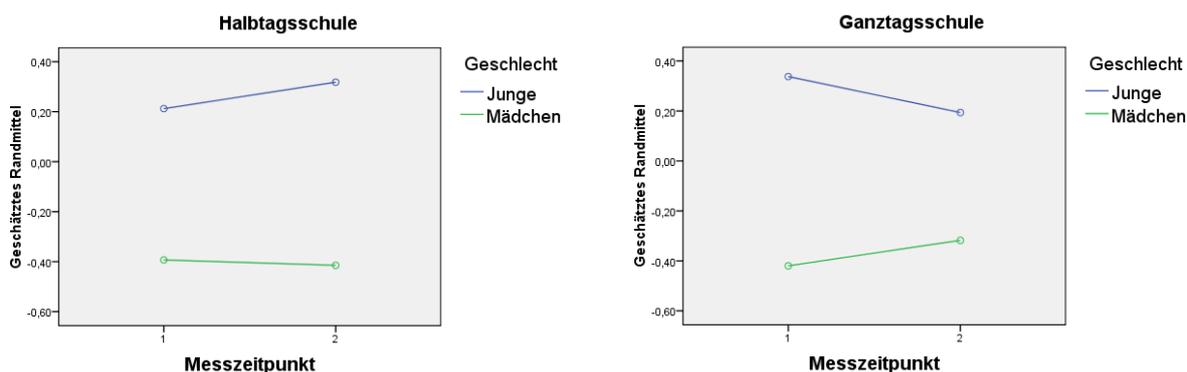


Abbildung 4: Randmittel von körperlich aggressivem Verhalten (Mitschülerurteil), Faktoren Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 379

Wendet man sich dem per Selbstbericht erfassten *körperlich aggressiven Umgang mit Konflikten oder Ärger in Freundschaften* zu, so finden sich die erwartbaren Geschlechterunterschiede ( $F = 38,826$ ;  $p = ,000$ ), nach denen Jungen diese Strategie häufiger als Mädchen wählten ( $d_{\text{Ju-Mä},t1} = ,54$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = ,60$ ). Außerdem neigten Jugendliche aus Halbtagschulen nach eigenen Angaben eher dazu, Konflikte in der Freundschaft handgreiflich auszutragen ( $F = 5,666$ ;  $p = ,018$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t1} = ,28$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t2} = ,22$ ). Etwas Ähnliches findet sich bei dem übergeordneten Faktor, dem *Konfrontieren und Schädigen* wieder, d. h. beim Lästern, Rachedgedanken-Schmieden und lautstarkem Unmut-Machen, wenn man wütend auf die Freundin oder den Freund ist. Dazu tendierten Jungen mehr als Mädchen ( $F = 13,516$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t1} = ,27$ ;  $d_{\text{Ju-Mä},t2} = ,35$ ) und Jugendliche aus Halbtags- mehr als solche aus Ganztagschulen ( $F = 3,978$ ;  $p = ,48$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t1} = ,21$ ;  $d_{\text{HTS-GTS},t2} = ,19$ ).

### Soziale Bewusstheit

In dem Maße, in dem Jugendliche fremde Emotionen wahrnehmen (*emotionale Fremdaufmerksamkeit*), differieren sie nach Geschlecht ( $F = 39,854$ ;  $p = ,000$ ) und Schulform ( $F = 7,777$ ;  $p = ,006$ ). Mädchen und Jugendliche aus Ganztagschulen bescheinigten sich ein feineres Sensorium dafür, wie andere sich fühlen. Der Vorsprung der Mädchen nahm im Lauf der Zeit ab ( $d_{\text{Mä-Ju},t1} = ,60$ ;  $d_{\text{Mä-Ju},t2} = ,38$ ). Der Schulorganisationseffekt dürfte der signifikanten Schulform x Zeit-Interaktion geschuldet sein ( $F = 4,505$ ;  $p = ,034$ , s. Abbildung 5). Denn zwar waren die Ganztags- den Halbtagschuljugendlichen zu Beginn der PIN-Studie etwas überlegen, doch dieser Effekt verstärkte sich zum Ende der Studie deutlich ( $d_{\text{GTS-HTS},t1} = ,16$ ;  $d_{\text{GTS-HTS},t2} = ,37$ ), so dass der mittlere Effekt der Schulformorganisation (also das Mittel aus der ersten und zweiten Befragung) sich dadurch erhöht hat.

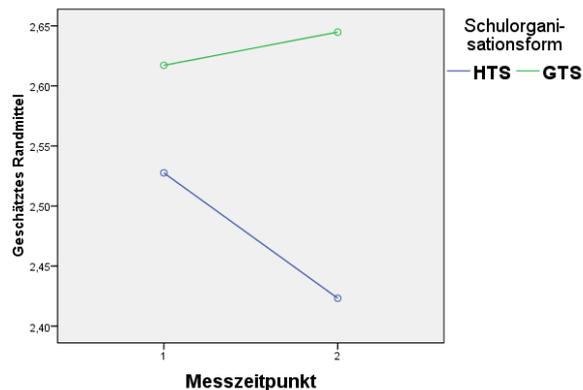


Abbildung 5: Randmittel von emotionaler Fremdaufmerksamkeit, Faktoren Zeit und Schulorganisationsform, N = 380

Was die *Klarheit der fremden Gefühle* anging, so ließen sich zwei Effekte feststellen: Zum einen schätzten Mädchen ihre Fähigkeit höher ein, die Emotionen anderer klar benennen zu können ( $F = 12,195$ ;  $p = ,001$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t1}} = ,21$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t2}} = ,33$ ). Zum anderen stiegen die Werte aller Befragten, unabhängig von Geschlecht oder besuchter Schule im Laufe der Zeit, an ( $F = 34,103$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{t2-t1}} = ,36$ ). Das heißt insgesamt: Mädchen schätzten sich als besser in der Fähigkeit ein, zu erfassen, was andere fühlen. Zugleich nahm dieses Maß bei allen Befragten im Laufe der siebten Klasse zu.

### Austausch über Emotionen in der Freundschaft

In der Fähigkeit, sich bei Sorgen und Problemen anderen zu öffnen, nahmen die Werte aller Befragten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu ( $F = 41,085$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{t2-t1}} = ,35$ ), wobei Mädchen in jeder der beiden Befragungen häufiger angaben, sich bei Problemen anderen anzuvertrauen, statt sie allein lösen zu wollen oder lösen wollen zu müssen ( $F = 18,978$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t1}} = ,42$ ,  $d_{\text{Mä-Ju,t2}} = ,40$ ). Weitere Effekte bestanden nicht.

Wer sich mit seinem besten Freund oder seiner besten Freundin streitet, hat vielfältige Möglichkeiten, seinem Ärger Ausdruck zu verleihen oder mit ihm umzugehen. Als Indikator für einen sozial kompetenten Umgang mit Ärger fassen wir auf, dem Anlass des Ärgers mit Humor zu begegnen. Sozial kompetent ist ebenfalls das Gespräch und zwar sowohl das klärende mit dem Ärger verursachenden Freund/der Freundin, als auch das rückendeckende mit anderen Jugendlichen.

Wir fanden bei den Jugendlichen nur einen allgemeinen Effekt vom Geschlecht für das *Erklären und die Nutzung sozialer Unterstützung* vor ( $F = 31,978$ ;  $p = ,000$ ). Mädchen wendeten diese Strategie deutlich häufiger an als Jungen ( $d_{\text{Mä-Ju,t1}} = ,89$ ;  $d_{\text{Mä-Ju,t2}} = ,61$ ). Darüber hinaus erhöhte sich die Häufigkeit des konstruktiven Umgangs mit dem Ärger im Laufe des siebten Schuljahres bei allen Befragten ( $F = 17,318$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{\text{t2-t1}} = ,29$ ). Bei Jungen geschah das stärker als bei Mädchen ( $d_{\text{Ju,t2-t1}} = ,28$ ;  $d_{\text{Mä,t2-t1}} = ,03$ , s. Abbildung 6), was die Interaktion von den Faktoren Geschlecht x Zeit erklärt ( $F = 4,339$ ;  $p = ,038$ ).

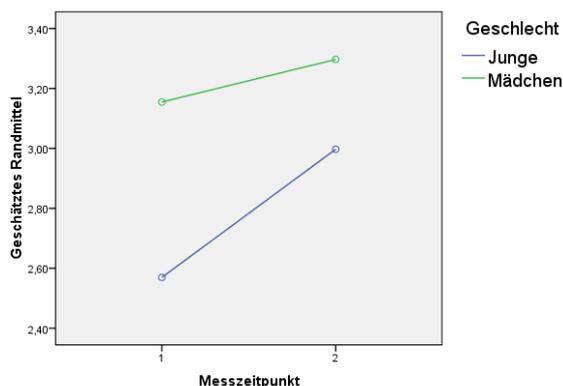


Abbildung 6: Randmittel von KÄRST-Strategie Erklären und soziale Unterstützung, Faktoren Zeit und Geschlecht, N = 340

Im *humorvollen Umgang mit Ärger* in der Freundschaft bestanden zunächst keine Haupteffekte von Geschlecht oder Schulorganisation. Dafür erhöhte sich die Häufigkeit über die Zeit, mit der die Jugendlichen dem Ärger mit relativierendem Spott gegenüberstehen ( $F = 37,550$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t2-t1} = ,36$ ). Dabei kam es zu Interaktionseffekten der Faktoren Zeit x Geschlecht ( $F = 10,687$ ;  $p = ,001$ ) und Zeit x Schulorganisationsform ( $F = 6,185$ ;  $p = ,013$ ). Diese Effekte rühren daher, dass die Gruppe mit den zunächst niedrigeren Werten (HalbtagschülerInnen und Mädchen) am Ende der Studie die höheren Werte aufwiesen, also eine besonders starke Steigerung erfuhren ( $d_{HTS,t2-t1} = ,49$ ;  $d_{GTS,t2-t1} = ,24$ ;  $d_{Mä,t2-t1} = ,56$ ;  $d_{Ju,t2-t1} = ,17$ , s. Abbildung 7).

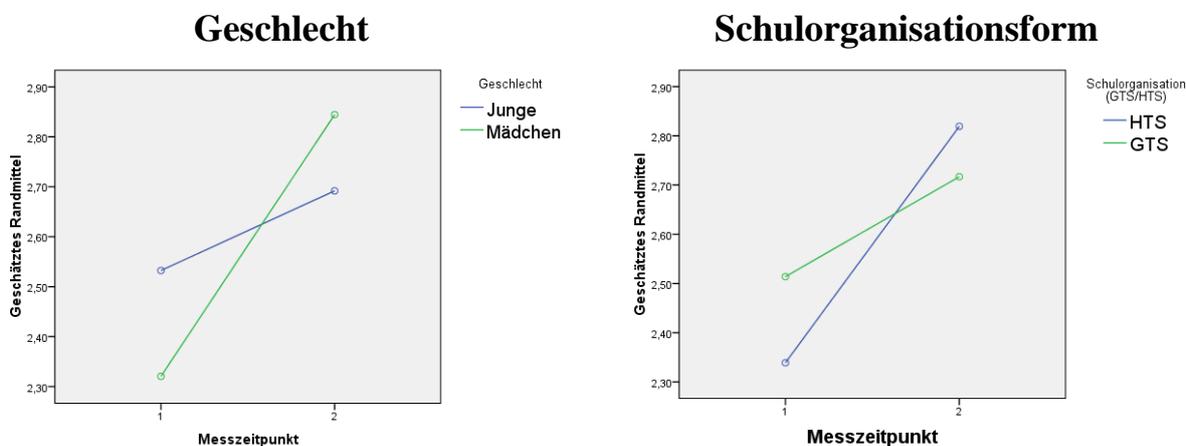


Abbildung 7: Randmittel von KÄRST-Strategie Humor, Faktoren Zeit x Geschlecht und Zeit x Schulorganisationsform, N = 330

### Selbstbewusstheit

Wie schon bei der sozialen Bewusstheit ließen sich auch in der Selbstbewusstheit Geschlechterunterschiede feststellen: Mädchen schenkten nicht nur Gefühlen anderer Menschen, sondern auch den *eigenen Emotionen mehr Aufmerksamkeit* ( $F = 5,649$ ;  $p = ,018$ ;  $d_{Mä-Ju,t1} = ,21$ ;  $d_{Mä-Ju,t2} = ,29$ ), während sich die Angehörigen

aus Ganz- und Halbtagschulen tendenziell mehr ähnelten als unterschieden. Über die Zeit betrachtet erhöhte sich die emotionale Selbstaufmerksamkeit ( $F = 12,222$ ;  $p = ,001$ ,  $d_{t2-t1} = ,20$ ). Daneben besteht eine Interaktion von Zeit x Geschlecht und Zeit x Schulform ( $F = 4,020$ ;  $p = ,046$ ), die in Abbildung 8 dargestellt ist. Hier sind es die Unterschiede zwischen den Jungen aus Halb- und Ganztagschulen, die den Effekt verursachen ( $d_{\text{Ju,GTS-Ju,HTS,t1}} = ,11$ ;  $d_{\text{Ju,GTS-Ju,HTS,t1}} = ,41$ ): Während sich in Halbtagschulen der Unterschied zwischen den Geschlechtern vergrößerte, bestand er in den Ganztagschulen am Ende der siebten Klasse praktisch nicht mehr.

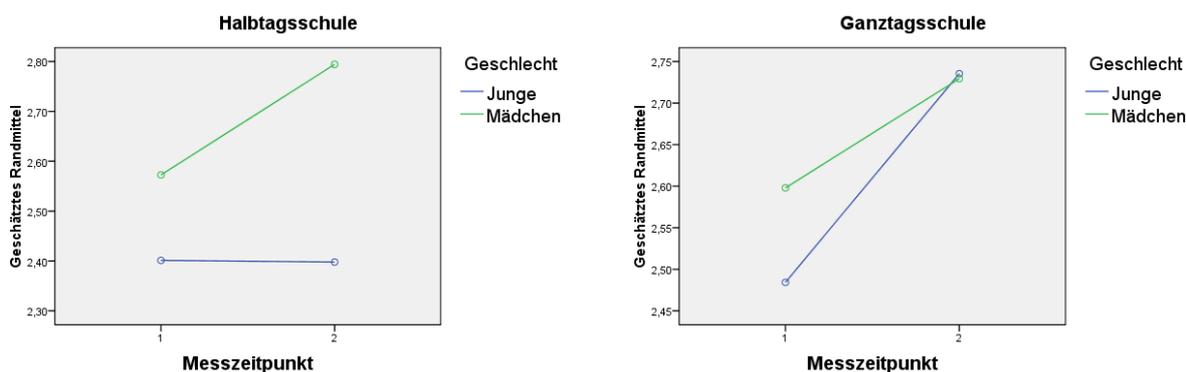


Abbildung 8: Randmittel von emotionaler Selbstaufmerksamkeit, Faktoren Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 328

Bei der *Klarheit der eigenen Emotionen* bestand nur ein einziger Effekt, nämlich eine Interaktion von Geschlecht x Schulorganisationsform ( $F = 4,019$ ;  $p = ,046$ ). Dieser Effekt, das zeigt Abbildung 9, hängt damit zusammen, dass sich Jungen und Mädchen an Halbtagschulen stark unterscheiden. In diesem Schulorganisationstyp waren Jungen ihre Emotionen deutlich klarer als ihren Mitschülerinnen, in der Ganztagschule verhält es sich tendenziell umgekehrt.

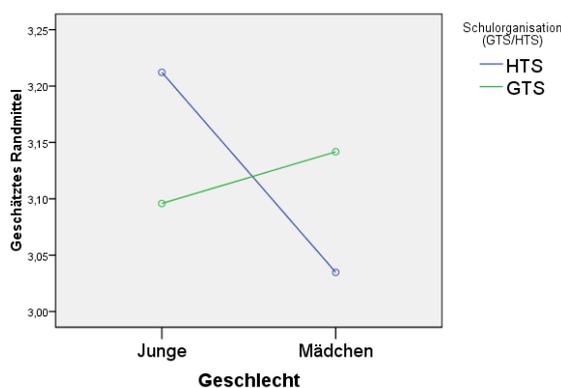


Abbildung 9: Randmittel von Klarheit eigener Emotionen, Faktoren Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 331

## Selbstregulation

Ein Einfluss des Geschlechts ließ sich in der Strategie feststellen, sich bei Ärger mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin selbst für den Streit verantwortlich zu machen und *sich selbst abzuwerten*. Mädchen neigten dazu mehr als Jungen ( $F = 6,281$ ;  $p = ,013$ , zu t1 und t2:  $d_{\text{Mä-Ju}} = ,23$ ). Zugleich wandten die Jugendlichen im Laufe des siebten Schuljahres diese Form der Konfliktbewältigung häufiger an ( $F = 19,575$ ;  $p = ,000$ ;  $d_{t2-t1} = ,30$ ). In einer anderen Strategie, nämlich sich abzulenken und seine *Aufmerksamkeit* auf andere Dinge als den Streit zu richten, besteht eine Veränderung im Laufe der Zeit, die für die Schulformen unterschiedlich ausfiel ( $F = 4,816$ ;  $p = ,029$ ). Wie die Graphen aus Abbildung 10 es demonstrieren, verringerten sich die Unterschiede zwischen Schulorganisationsformen im Laufe des Schuljahres, weil Halbtagschüler zunehmend dazu neigten, den Konflikt gedanklich auszublenden ( $d_{\text{GTS-HTS},t1} = ,25$ ,  $d_{\text{GTS-HTS},t2} = -,05$ ).

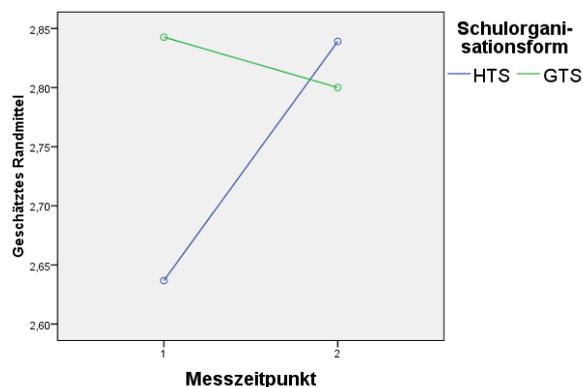


Abbildung 10: Randmittel von KÄRST: Aufmerksamkeitslenkung, Faktoren Zeit x Schulorganisationsform, N = 326

Hinsichtlich der *Depressivität* unterschieden sich die Geschlechter und Angehörigen der beiden Schulorganisationsformen nicht. Es bestand ebenfalls kein Zeiteffekt.

### 2.5.5 PIN-Ergebnisse zur Stabilität sozialer und emotionaler Kompetenzen über das siebte Schuljahr

Neben den Varianzanalysen, die sich auf Gruppenmittelwerte beziehen, wurden zusätzlich Korrelationsanalysen durchgeführt. Dadurch ist es möglich, individuelle Veränderungen zu berücksichtigen und die zeitliche Stabilität eines Merkmals bei den Individuen zu ermitteln. Tabelle 3 gibt an, in welchem Zusammenhang die beim ersten Messzeitpunkt ermittelte Ausprägung eines Merkmals mit dem in der zweiten Befragung ermittelten steht. Die Werte sind zunächst für das gesamte Sample und anschließend für die Geschlechter getrennt ausgewiesen. Dass die Koeffizienten separat für Mädchen und Jungen berechnet wurden, liegt an den nahezu durchgängigen Geschlechterunterschieden, die sich gezeigt haben.

In den Korrelationsanalysen lassen sich insgesamt schwache bis starke Zusammenhänge finden, wobei die Fremdurteile über das Sozialverhalten der Jugendlichen die höchsten Koeffizienten aufwiesen. Das heißt, dass das zu Schuljahresbeginn gezeigte Verhalten sich in deutlich ähnlicher Weise auch am Ende der siebten Klasse aus der Fremdwahrnehmung zeigte. In aller Regel fanden wir nur wenige Unterschiede zwischen den Geschlechtern vor. Zu erwähnen ist, dass das körperlich aggressive Verhalten unter Jungen stabiler war als unter Mädchen ( $r = ,67$  vs.  $,32$ ) und Mädchen stabiler dazu neigten, ihren Ärger in der engen Freundschaft mit dem Konfrontieren und Schädigen beizulegen ( $r = ,49$  vs.  $,27$ ) bzw. sich selbst dafür verantwortlich zu machen und sich selbst abzuwerten ( $r = ,40$  vs.  $,17$ ). Nur für Mädchen, aber nicht für Jungen, ließen sich außerdem signifikante Zusammenhangsmaße für die Ärgerregulierungsstrategien der Zerstreuung bzw. des Ignorierens des Streits finden. Das war umgekehrt beim physischen Selbstwert der Fall: Nur bei den Jungen bestand ein statistisch auffälliger Zusammenhang zwischen der Art, wie sie zu Beginn und am Ende der siebten Klasse ihr Aussehen und ihren Körper akzeptierten, während dieser Zusammenhang bei Mädchen nicht signifikant war.

Variable	Gesamt	Jungen	Mädchen
<b>a) Prosoziale Orientierung</b>			
Prosoziales Verhalten (Lehrkrafturteil)	,55***	,55***	,51***
Prosoziales Verhalten (Mitschülerurteil, 2 Items)	,36***	,34***	,34***
<b>b) Soziale Probleme konstruktiv lösen</b>			
Körperlich aggressives Verhalten (Lehrkrafturteil)	,67***	,59***	,46***
Körperlich aggressives Verhalten (Mitschülerurteil)	,60***	,67***	,32***
Relational aggressives Verhalten (Mitschülerurteil)	,54***	,58***	,40***
KÄRST, körperlich aggressiv	,34***	,26***	,35***
KÄRST, Konfrontieren und Schädigen	,39***	,27***	,49***
<b>c) Soziale Bewusstheit</b>			
Emotionale Fremdaufmerksamkeit	,56***	,54***	,52***
Klarheit fremder Emotionen	,29***	,27***	,29***
<b>d) Austausch über Emotionen in der Freundschaft</b>			
Selbstöffnung	,50***	,49***	,47***
KÄRST: Erklären und soziale Unterstützung	,40***	,29***	,36***
KÄRST: Humor	,37***	,31***	,46**
<b>e) Selbstbewusstheit</b>			
Emotionale Selbstaufmerksamkeit	,47***	,51***	,41***
Klarheit eigener Emotionen	,29***	,27***	,30***
<b>f) Selbstregulation</b>			
KÄRST: Selbstabwertung	,29***	,17*	,40***
KÄRST: Aufmerksamkeitslenkung	,23***	,13	,35***
Depressivität	,41***	,36***	,46***

Tabelle 3: Stabilität der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie Randbedingungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ )

## 2.5.6 Diskussion der PIN-Ergebnisse

### Starke Entwicklungseffekte bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen

Insgesamt verdeutlichen die Befunde das rasante Tempo der sozialen und emotionalen Entwicklung in der frühen Adoleszenz, denn allem voran fallen die vielen und ausgeprägten Zeiteffekte in den Messwiederholungsanalysen auf, in denen die Gruppennittelwerte von Anfang und Ende des siebten Schuljahres miteinander verglichen wurden. Genauer gesagt machten die jungen Jugendlichen in die-

sem Zeitraum einen großen Sprung nach vorn, was ihre Selbstbewusstheit (und dort speziell die Wahrnehmung ihrer eigenen Gefühle) angeht. Konsistent mit unserer Erwartung 4.1 und mit Theorien zum jugendlichen Egozentrismus (Elkind, 1967, 1978) richteten die jungen Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit vermehrt nach innen, eben auf ihre sich rasch verändernde körperliche Erscheinung sowie auf ihr eigenes Gefühlsleben. Zugleich waren sie (wie in Erwartung 4.3 formuliert) zunehmend bereit, über ihre Gefühle Auskunft zu geben; ihre Bereitschaft zur Selbstöffnung stieg im Verlauf des Schuljahres ebenfalls stark an. Damit gaben sie anderen immer mehr Einblick in ihr Gefühlsleben, was natürlich auch Einblick in ihre Verletzlichkeit einschließt. Diese offenbarte sich in dem stark abfallenden Selbstwert, was die eigene körperliche Erscheinung angeht. Angesichts der oft – gerade von weiblichen Jugendlichen – negativ bewerteten Veränderungen durch die Pubertät, wurde eine „coole“ Fassade in gewisser Weise hinfällig.

Dass Gefühle nun immer häufiger im Mittelpunkt von Gesprächen mit anderen Menschen stehen, lässt sich aus dem Befund ablesen, dass es den Jugendlichen nach eigenem Urteil immer besser gelang, die Gefühle anderer mit Worten zu belegen. Sie bemerkten an sich eine zunehmende Klarheit bei der Verbalisierung von fremden Gefühlen (aber erstaunlicherweise nicht bei der Benennung von eigenen Gefühlen). Damit wurde Erwartung 4.2 teilweise bestätigt. Ob das ausgeprägtere Verständnis fremder Emotionen zutreffend ist (und von anderen bestätigt wird) oder ob es – wie von Elkind (1967) vermutet – auf der unangemessenen Verallgemeinerung der eigenen Gefühle beruht, wird in Zukunft zu klären sein. Selbstaufmerksamkeit im Gefühlsbereich, Selbstenthüllung und Mitteilung von privaten Empfindungen sowie die Fähigkeit zur Verbalisierung von (fremden) Emotionen sind gute Voraussetzungen für die sprachbasierte Bewältigung von Ärger in der Freundschaft durch Aushandlung oder durch die Suche nach sozialer Unterstützung durch Dritte. Wie in Erwartung 4.4 vorhergesagt, nahm diese Neigung, Ärger in der Freundschaft durch konstruktive Gespräche mit dem Ärger verursachenden Freund oder mit Dritten zu klären und aus der Welt zu schaffen im Verlauf des siebten Schuljahres ebenfalls zu (ähnlich: von Salisch & Vogelgesang, 2005). Interessanterweise gingen die anfänglich bestehenden Geschlechtsunterschiede, nach denen Mädchen – wie in vielen anderen Studien – häufiger Emotionen durch „Sprechen“ regulieren (Seiffge-Krenke, 1995), über das Jahr zurück: Männliche Jugendliche zogen nach. Eine weitere konstruktive Variante der Ärgerregulierung in der Freundschaft, nämlich den Ärger mit Humor leicht zu nehmen, wurde erwartungsgemäß ebenfalls übers Jahr häufiger praktiziert (ähnlich: von Salisch & Vogelgesang, 2005). Weibliche Jugendliche, die sich bei Ärger mit Spott und Späßen zunächst zurückhielten, „überholten“ am Ende des Schuljahres ihre männlichen Klassenkameraden. Erwartung 4.5 wurde damit für die Mädchen bestätigt. Allerdings stieg über das siebte Schuljahr auch die Neigung der Jugendlichen, nicht in die Aushandlung mit dem Freund oder der Freundin einzusteigen, sondern den eigenen Anspruch sofort zurückzunehmen. Die andere Komponente der Selbstregulation, nämlich die Fähigkeit, Ärger in der Freundschaft durch Ablenkung der eigenen Aufmerksamkeit zu begegnen, verän-

derte sich nicht übers Jahr. Ein Anstieg in den Fähigkeiten zur Selbstregulation war nicht vorhergesehen worden.

Alles in allem sehen wir im Verlauf der siebten Jahrgangsstufe den erwarteten Zuwachs bei der Selbstaufmerksamkeit, bei den beiden Komponenten der sozialen Bewusstheit, bei der Neigung zu einem konstruktiven und humorvollen Umgang mit Konflikten in der Freundschaft, also vor allem bei den emotionalen Aspekten sozial-emotionaler Kompetenzen. Beim prosozialem und beim aggressivem Verhalten ließen sich hingegen keine signifikanten Veränderungen über die Zeit feststellen. Erwartung 4.6 wurde entsprechend nicht bestätigt.

### **Erwartbare Geschlechtsunterschiede**

Dieser allgemeine Trend hin zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und einer häufigeren Besprechung des Gefühlslebens bestätigte sich bei männlichen und weiblichen Jugendlichen, wenn auch oft auf unterschiedlichem Niveau. Denn wie in unserer Erwartung 4.7 postuliert, waren es die Jugendlichen weiblichen Geschlechts, die in punkto emotionaler Selbst- und Fremdaufmerksamkeit, in der Selbstöffnung und beim Erklären und Vertragen oder sozialer Unterstützung bei Ärger in der Freundschaft, die Nase vorn hatten. Bei ihnen waren diese Fähigkeiten stärker ausgeprägt. Das Sprechen über eigene und fremde Gefühle scheint damit eher eine Domäne weiblicher Jugendlicher zu sein, zumindest im eigenen Selbstverständnis. Darin eingeschlossen ist allerdings auch die Neigung, bei Ärger in der Freundschaft den eigenen Anspruch abzuwerten, die bei weiblichen Jugendlichen ebenfalls deutlicher vorhanden war.

Wie in fast allen Untersuchungen (Hyde, 1984), wurden weibliche Jugendliche von anderen als prosozialer und als weniger körperlich aggressiv eingeschätzt. Dies war die einhellige Meinung von Lehrkräften und Gleichaltrigen. Weibliche Jugendliche wurden von ihren Klassenkameraden darüber hinaus als weniger relational aggressiv bewertet. Diese Befunde spiegeln sich im Selbstbericht zum Umgang mit Ärger in der Freundschaft. Auch hier gaben männliche Jugendliche häufiger als ihre weiblichen Altersgenossen an, dass sie den Freund bei Ärger direkt verbal aggressiv konfrontieren oder ihn indirekt – etwa durch relational aggressives Verhalten – schädigen würden. Dieser Befund deckt sich mit querschnittlichen Befunden aus von Salisch (2000b). Damit wird deutlich, dass sich auch in dieser Stichprobe männliche und weibliche Jugendliche im Selbst- und im Fremdurteil in vielen Punkten so deutlich unterschieden, dass bei allen Effekten überprüft werden muss, ob sie für beide Geschlechter in gleicher Weise gelten.

### **Gelegentliche Effekte der Schulorganisationsform**

Gemessen an den Chancen der (gebundenen) Ganztagschule wurde erwartet, dass Schülerinnen und Schüler der Ganztagschule stärkere Fortschritte bei der Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen machen als ihre Altersgenossen an der Halbtagschule. Dieses Design geht davon aus, dass Jugendliche, die Ganztagschulen und Halbtagschulen besuchen, zunächst in ihren sozial-

emotionalen Kompetenzen vergleichbar sind. Nur bei zwei Indikatoren traten schwache Haupteffekte auf, die die Schüler der Ganztagschule begünstigen, im Sinne einer größeren emotionalen Fremdaufmerksamkeit und einer geringeren Neigung, bei Ärger in der Freundschaft zu direkt oder indirekt schädigenden Mitteln zu greifen. Da eine Vergleichbarkeit der Schüler von Ganztagschulen und Halbtagschulen angestrebt war, sind diese geringen Anfangsunterschiede hinsichtlich der Organisationsform der Schule erfreulich.

Bei der Frage, ob sozial-emotionales Lernen vermehrt in der Ganztagschule stattfindet, sind vor allem die Interaktionseffekte von Zeit x Schulform interessant, geben sie doch Auskunft über die Entwicklungen über den Verlauf des siebten Schuljahres in der einen oder anderen Schulform. Erwartet wurden insbesondere Schereneffekte, die bei ähnlichen Ausgangswerten ein stärkeres Anwachsen der sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Ganztagschule belegen würden. In der Allgemeinheit ließ sich die Erwartung 4.8, dass die Jugendlichen aus der Ganztagschule schnellere Fortschritte machen würden als die Jugendlichen aus der Halbtagschule, nicht bestätigen, denn von den diversen untersuchten Variablen wiesen nur wenige Interaktionseffekte mit der Schulform auf. Es ließen sich, technisch formuliert, lediglich zwei Interaktionseffekte und zwei Dreifach-Interaktionseffekte (die immer etwas schwierig zu interpretieren sind), finden. Nahezu alle diese Effekte weisen darauf hin, dass soziale und emotionale Kompetenzen sich in der Ganztagschule schneller entwickelten als in der Halbtagschule, allerdings manchmal nur bei einem Geschlecht. Am deutlichsten ist der signifikante Schereneffekt bei der emotionalen Fremdaufmerksamkeit, der auf einen leichten Anstieg der Werte in der Ganztagschule hinweist, während sie in der Halbtagschule abfielen. Auch bei der emotionalen Selbstaufmerksamkeit lässt sich (neben einem Anstieg über die Zeit) ein Effekt der Schulorganisationsform feststellen, allerdings nur bei den Jungen. Denn nur bei den Jungen in der Ganztagschule steigerte sich die emotionale Selbstaufmerksamkeit über das siebte Schuljahr, nicht aber bei den Jungen aus der Halbtagschule. Bei der Fähigkeit, Ärger in der Freundschaft mit Humor zu nehmen, holten die Schülerinnen und Schüler aus der Halbtagschule (bei anfänglich niedrigen Werten) über das Jahr stärker auf als ihre Altersgenossen aus der Ganztagschule. Eine Dreifach-Interaktion weist darauf hin, dass körperlich aggressives Verhalten im Urteil der Mitschüler bei Jungen in der Halbtagschule leicht zunahm, was die Geschlechtsunterschiede verschärft, während das gleiche sozial wenig verträgliche Verhalten bei den Jungen in der Ganztagschule leicht abnahm. Diese Dreifach-Interaktion wird nicht vom Urteil der Lehrkräfte gestützt.

Außerdem stieg die selbstregulatorische Fähigkeit zur Aufmerksamkeitslenkung bei Ärger in der Freundschaft bei Schülerinnen und Schülern der Halbtagschule nach eigenen Angaben über das Jahr verstärkt und bewegte sich am Ende auf gleichem Niveau wie die ihrer Altersgenossen in der Ganztagschule. Dieser Aufhol-Effekt der Halbtagschüler spricht dafür, dass auch in der Halbtagschule soziales Lernen stattgefunden hat.

Insgesamt lassen sich somit einige Interaktionseffekte finden, die auf ein verstärktes soziales und emotionales Lernen der Jugendlichen in der Ganztagschule

hinweisen. Für den Einfluss der Schulorganisationsform spricht, dass Schülerinnen und Schüler der Ganztagschule über das siebte Schuljahr eine stärkere Aufmerksamkeit für eigene und fremde Emotionen entwickelten und sie am Ende Ärger in der Freundschaft häufiger mit Humor bewältigten als ihre Altersgenossen aus der Halbtagschule. Dass das körperlich aggressive Verhalten von Jungen in der Ganztagschule leicht zurück ging (während es bei ihren Geschlechtsgegnossen in der Halbtagschule leicht anstieg, mag ebenfalls auf eine Betonung des sozialen Lernens in der Ganztagschule zurückzuführen sein. Gleichwohl sind die Effekte nicht durchgängig zu finden und müssen in weiteren Untersuchungen repliziert werden.

### **Diskussion der Stabilitäten über das siebte Schuljahr**

Während die eben berichteten Varianzanalysen mit Messwiederholungen auf den Veränderungen der Gruppenmittelwerte im Verlauf des siebten Schuljahres beruhen, also in gewisser Weise allgemeine Trends bei der Entwicklung von Jugendlichen abbilden, beziehen sich die Korrelationen auf die zeitliche Stabilität der Unterschiede zwischen den einzelnen Jugendlichen, geben insofern also Auskunft über das Tempo der individuellen Veränderung. Dass die meisten Stabilitäten im mittleren Bereich liegen, deutet darauf hin, dass sich die Jugendlichen in gewisser Weise konsistent selbst einschätzten (und von anderen ähnlich konsistent eingeschätzt wurden), dass aber durchaus noch Raum für Veränderungen vorhanden ist. Gerade in einer Umbruchphase wie dem frühen Jugendalter ist eine mittlere Stabilität zu erwarten, weil das Entwicklungstempo der einzelnen Jugendlichen unterschiedlich ausgeprägt ist. Manche Jugendliche haben sich demnach über das siebte Schuljahr stark verändert, während andere sich selbst ähnlich beschrieben (und von ihren Mitschülern und Lehrkräften als ähnlich beschrieben wurden). Dies zeigt sich beispielsweise an der sehr geringen Stabilität der Bewertung der eigenen körperlichen Erscheinung, eben dem physischen Selbstwert.

Die moderaten Stabilitäten wie auch die Eminenz des Faktors Zeit in den Varianzanalysen verweisen darauf, dass sich im Laufe des siebten Schuljahres eine große Entwicklung bei den emotionalen und sozialen Kompetenzen vollzieht. In unserer Studie wollen wir der sozialen Bedingtheit dieser Veränderungen nachgehen, da wir begründet annehmen, dass Peers und hier insbesondere die Freundinnen und Freunde bei der Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen „Entwicklungshilfe“ leisten. Ob Merkmale der Freundschaften und der befreundeten Personen tatsächlich einen Beitrag zur Erhöhung sozialer und emotionaler Kompetenzen leisten, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

## **2.6 Freundschaft als Kontext für den Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen**

Angesichts der rasanten Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen zu Beginn des Jugendalters betrachten wir in diesem Kapitel, welche Rolle Freundschaften für den Aufbau dieser Kompetenzen spielen. Wir konzentrieren uns dabei auf Freundschaften, die von beiden Parteien bestätigt werden, weil dieser engen Beziehungsart, wie gleich ausgeführt wird, in der Forschungsliteratur die größten „Wirkungen“ auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen zugesprochen werden können. Die empirisch zu beantwortende Frage ist, ob es wirklich die reziprok befreundeten Jugendlichen sind, die am Beginn des Schuljahres eine gute Ausgangsposition haben, um übers Jahr besonders stark in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu profitieren. Diese Fragen werden mit Hilfe des Längsschnittdatensatzes beantwortet. Vertiefende Analysen widmen sich anschließend der Frage, welche Kompetenzen des Freundes oder der Freundin und welche „Interaktionsqualitäten“ innerhalb von reziproken Freundschaften die Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen bei den Jugendlichen beeinflussen.

### **2.6.1 Freundschaften und soziale und emotionale Kompetenzen**

Die Schulklasse stellt einen sozialen Mikrokosmos dar, an dem sich Jugendliche über Jahre hinweg Tag für Tag mehrere Stunden lang als Akteure und als Beobachtende sowie als Bewertende und als Bewertete beteiligen. Und beteiligen müssen sie sich, denn ein Ausweichen ist unmöglich (Krappmann, 2004). Angesichts der Zahlenverhältnisse von 20 bis 30 Schüler/innen zu einer Lehrkraft, liegt es nahe, dass sich der überwiegende Teil des Soziallebens in der Schulklasse unter den Gleichaltrigen abspielt. Der zeitintensive und dauerhafte Kontakt zu ihren Mitschülern, die recht verschieden von ihnen sind, schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Jugendlichen im Laufe der Jahre nahezu das gesamte Spektrum an Emotionen in diesem Kontext erleben. Unterschiedliche Peers (und Peergruppen), denen die Jugendlichen jeden Tag in der Schule begegnen, sind Anlass für Empfindungen, die von den Basisemotionen Freude, Angst, Ärger, Ekel und Trauer bis zu den komplexeren Gefühlen wie Neid, Eifersucht, Scham und Schuld reichen und dabei noch gefühlsverwandte Zustände wie Bewunderung, Zuneigung oder Ehrfurcht streifen. Dass sie ihren Klassenkameraden gar nicht und ihren Jahrgangsgenossen nur bedingt aus dem Weg gehen können, dürfte manche Gefühlskonstellationen der Jugendlichen noch intensivieren. Zu jedem Gefühl sind Szenarien denkbar, in denen die Peers und die Freunde beiderlei Geschlechts eine wichtige Rolle spielen, wie etwa in Feindschaften, bei Gruppenbildungen, bei Ausgrenzungen verschiedener Art. Weitere Gefühle der Jugendlichen flammen sich an den Bedingungen, die in der Klasse (z. B. ungerechte Leistungsbewertungen) oder in der Schule (z. B. unzureichende Cafeteria) mit den Mitschüler/innen geteilt werden.

Empirische Untersuchungen bestätigen, dass sich die Gefühle von Heranwachsenden im Kontext der Schule vor allem an den Beziehungen zu den Gleichaltrigen entzünden (Petillion, 1990). Konflikte in der Peergruppe über die soziale Bloßstellung, Streitigkeiten zwischen verschiedenen Gruppierungen oder das Verbreiten von Gerüchten stellen peerbezogene Belastungen dar (Washburn-Ormechea, Hillman & Sawilowsky, 2004). Die ersten sich anbahnenden romantischen Beziehungen scheinen für die jungen Jugendlichen ebenfalls emotional besonders herausfordernd zu sein – im positiven wie im negativen Sinne (Larson & Asmussen, 1991; Larson, Clore & Wood, 1999; Washburn-Ormechea et al., 2004). Es ist somit kein Wunder, dass weibliche Jugendliche häufiger Trauer, aber auch häufiger die nach außen gerichteten negativen Emotionen Ärger und Ekel im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Beziehungen, insbesondere in romantischen Beziehungen zu männlichen Jugendlichen verspüren. Freude entsteht bei weiblichen Jugendlichen nach eigenen Angaben ebenfalls häufiger im Zusammenhang mit (sexuellen) Beziehungen. Weibliche Jugendliche erleben Trauer auch häufiger im Zusammenhang mit Peerbeziehungen oder Familienbeziehungen, während männliche Jugendliche nach eigenen Angaben Trauer häufiger alleine oder unter anderen Umständen empfinden (Stapley & Haviland, 1989).

### **Freundschaft als Kontext für die sozial-emotionale Entwicklung**

Vertrauensvolle Freundschaften unter Jugendlichen gelten als ein nicht zu ersetzender Entwicklungskontext (z. B. Youniss, 1982), dem hinsichtlich der Genese von Gegenseitigkeit, Intimität und reiferen moralischen Einsichten grundsätzlich eine positive Wirkung unterstellt wird (Krappmann, 1993). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Freundschaften auch viele Gelegenheiten für den Erwerb bzw. Ausbau sozialer Kompetenzen bieten, nicht zuletzt, weil sie prosoziales Verhalten, den Ausdruck von Zuneigung, Unterstützung und Loyalität sowie produktive Konfliktlösungen erfordern und hervorbringen (Asher, Parker & Walker, 1996; von Salisch & Seiffge-Krenke, 2007). Außerdem geben Freundinnen und Freunde den Jugendlichen Rückmeldungen darüber, wie der Ausdruck ihrer Emotionen inklusive ihres aggressiven Verhaltens bei ihnen „ankommt“. Freundschaften können Jugendlichen insofern helfen, ihr aggressives Verhalten zu reduzieren (Adams, Bukowski & Bagwell, 2004). Insofern sollten intime Freundschaften (mit nicht-devianten Freunden) Jugendliche beim Erwerb bzw. bei der Ausformung von prosozialem Verhalten unterstützen.

Gleichzeitig sind Freundschaften Kontexte, in denen die Jugendlichen überwiegend positive Emotionen erleben (Larson & Richards, 1994). Intime Freundschaften liefern darüber hinaus Zuneigung, Nähe und verlässliche Unterstützung, die zu erhalten sich lohnt (Furman & Robbins, 1985). Vor allem weibliche Jugendliche benennen ihre Freundinnen als Auslöser für ihre Freude (Stapley & Haviland, 1989). Aber auch Dissens und Schwierigkeiten sind in den Freundschaften gegenwärtig: Jugendliche erleben Ärger oder Trauer in Bezug auf ihre Freundinnen und Freunde ebenfalls häufiger als auf andere Personen (Stapley &

Haviland, 1989), vielleicht weil sie häufiger miteinander interagieren, vielleicht aber auch, weil sie an ihre Vertrauten höhere Erwartungen hegen, vor allem was Respekt, Vertrauen und Unterstützung angeht (Youniss & Smollar, 1985). Alles in allem sind Jugendfreundschaften aber überwiegend positive emotionsgeladene Beziehungen.

Freundschaften leben vom offenen Austausch über Gefühle. Welche Gefühle man dem Freund (in welcher Intensität) offenbart, dürfte in Freundschaften weniger normiert sein als in der Peergruppe, doch wie in allen Beziehungen hängt die Offenheit des eigenen Ausdrucks mit der Intimität der Beziehung zusammen (Saarni, 1999). In intimen Freundschaften gehört der offene Ausdruck der eigenen Befindlichkeit zu den Erwartungen, die befreundete Jugendliche aneinander haben (Youniss & Smollar, 1985). Selbstenthüllungen im Sinne von „intentionalen und freiwilligen verbalen Äußerungen, die etwas über den emotionalen Zustand der Person aussagen“ (Papini, Farmer, Clark & Micka, 1990) wurden bei Jugendlichen zwischen der siebten und der neunten Jahrgangsstufe häufiger, und zwar vor allem, wenn der Empfänger dieser emotionalen Botschaften ein Freund oder eine Freundin des eigenen Geschlechts war (Papini et al., 1990). Ein weiterer Gegenstand des Austausches sind private Einschätzungen von emotional bewegenden Sachverhalten, die sich in der Schulklasse, mit Klassenkameraden, Lehrkräften oder anderen Personen zugetragen haben. Beim Vergleich mit den Einschätzungen des Freundes werden Unterschiede deutlich, die den Jugendlichen Rückmeldung über die besondere Qualität ihrer eigenen emotionalen Einschätzungen und Erlebensweisen geben. Diese vergleichenden Bewertungen emotionaler Sachverhalte stellen eine weitere Quelle der Selbstexploration im Diskurs dar (Gottman & Mettetal, 1986). Jugendliche gewinnen auf diese Weise Klarheit über ihre eigenen Gefühle und die ihrer engen Vertrauten.

Wie eingangs ausgeführt, stehen die Jugendlichen am Beginn des Jugendalters einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben körperlicher, kognitiver und sozialer Natur gegenüber, die sie wegen der Neuartigkeit oder der Ballung der Anforderung gelegentlich überfordern. Diese Problemkonstellation trägt zu den oft intensiven und stark fluktuierenden negativen Emotionen bei, die in dieser Übergangsphase häufiger zu beobachten sind. Soziale Unterstützung beinhaltet zum großen Teil Hilfe bei der Emotionsregulation, vor allem bei der Regulation von depressiven Verstimmungen. Jüngere Jugendliche erreichen Stimmungsaufhellung bei ihrem problembeladenen Freund durch die Lenkung der Wahrnehmung auf positive Sachverhalte (z. B. was ziehst du bei der Party an?), betreiben also eine antezedenzorientierte Regulation. Ab dem mittleren Jugendalter gelingt es Freundinnen und Freunden, die emotionale Gestimmtheit ihres Beziehungspartners durch eine weitere antezedenzorientierte Strategie zu verbessern, nämlich durch Neubewertungen der emotionsauslösenden Sachverhalte mit Hilfe von Entschuldigungen. Junge Erwachsene leisten soziale Unterstützung, indem sie die Entschuldigungen des Freundes validieren (Denton & Zabatany, 1996).

Jugendfreundschaften sind im Wesentlichen positive und sozial unterstützende Beziehungen, in denen die Jugendlichen Freude erleben (Stapley & Haviland, 1989). Zugleich geben ihre Freundinnen und Freunde den Jugendlichen gelegent-

lich aber auch kritische Rückmeldungen zu ihrer eigenen Person, sei es in direkter Konfrontation, sei es indirekt durch den Vergleich mit dem Freund oder der Freundin (Gottman & Mettetal, 1986). Diese Mischung aus Anteilnahme und Unterstützung auf der einen und schonungsloser Ehrlichkeit auf der anderen Seite dürfte eine gute Voraussetzung für die Bereitschaft sein, stereotype emotionale Bewertungen, Erlebensqualitäten und Ausdrucksmuster zu überprüfen und letztlich zu ändern. Auf diese Weise gewinnen Jugendliche Erkenntnisse darüber, wie ähnlich und wie unterschiedlich verschiedene Menschen emotionsauslösende Sachverhalte bewerten und erleben (Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe, & Schoeberlein, 1989). Intime Freundschaften haben insofern das Potential,

- den Jugendlichen zu artikulierten, differenzierten und überprüften Erkenntnissen über die Besonderheiten der eigenen Person zu verhelfen, insbesondere was ihre eigene Weise der Bewertung von emotionsauslösenden Sachverhalten und was die Qualität ihres emotionalen Erlebens angeht. Rückmeldungen des Freundes fördern die *Selbstbewusstheit* Jugendlichen, genauer die Wahrnehmung und Benennung ihrer eigenen, manchmal zunächst sicher etwas diffusen, Gefühle;
- den Jugendlichen Erkenntnisse über die Wirkungen ihres eigenen Emotionsausdrucks (inklusive ihres aggressives Verhalten) auf andere zu vermitteln, die für ihr Funktionieren in diesen Gruppen und insbesondere für *das soziale Problemlösen* wichtig sind;
- den Jugendlichen am Beispiel des Freundes oder der Freundin zu einer differenzierteren Wahrnehmung und einem klareren Verständnis der Gefühlslagen anderer Menschen zu verhelfen, was ein wesentlicher Bestandteil *sozialer Bewusstheit* ist.

### **Forschungsergebnisse zu reziproken Freundschaften**

Betrachtet man die vorhandene Forschung zu den Effekten von Freundschaften auf die soziale und emotionale Kompetenz, so überrascht zweierlei. Erstens existieren dazu bislang kaum längsschnittlich angelegte Studien, in denen die Ausgangswerte kontrolliert wurden. Zweitens liegt ein deutliches Schwergewicht der Peerforschung auf den negativen Folgen von Peerbeziehungen und Freundschaften (Prinstein, Rancourt, Guerry & Browne, 2009; Dodge, Coie & Lynam, 2006). Forschungsberichte darüber, dass die Einbindung in Peernetzwerke soziale und besonders emotionale Kompetenzen vorantreibt, sind überhaupt nicht zu finden. Entsprechend verwundert es kaum, dass selbst Forschungsüberblicke, die vorrangig die positiven Folgen von Freundschaften thematisieren (von Salisch, 2007; von Salisch, 2000a; Vitaro, Boivin & Bukowski, 2009) wenig über die Effekte von Freundschaften auf die emotionalen und sozialen Kompetenzen im Jugendalter zu berichten wissen. Die Forschungslücke ist entsprechend unübersehbar, bei

jüngeren Befragten jedoch noch nicht ganz so groß (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) wie bei Jugendlichen.

Gleichwohl gibt es einige Studien, die im Längsschnitt positive Effekte für (reziproke) Freundschaften nachweisen. Vertrauensvolle Freundschaften helfen Jugendlichen nicht nur dabei, kurzzeitige Einbußen in ihrem Selbstwert (Gauze, Bukowski, Aquan Assee & Sippola, 1996) und andere negative Lebensereignisse (Bolger, Patterson & Kupersmidt, 1998) besser zu bewältigen, sondern hatten auch eine positive Wirkung auf den Selbstwert der Beteiligten, die auch zwölf Jahre später im frühen Erwachsenenalter noch deutlich sichtbar war. Bemerkenswert ist dieses Ergebnis, weil die Langzeitwirkungen auf die Existenz einer dauerhaften reziproken Freundschaft im frühen Jugendalter zurückzuführen sind – und nicht auf die Akzeptanz durch die Peergruppe, die statistisch kontrolliert wurde. Junge Erwachsene mit mindestens einer stabilen auf Gegenseitigkeit gründenden Freundschaft am Beginn des Jugendalters litten darüber hinaus unter weniger depressiven Verstimmungen (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998) und anderen internalisierenden Verhaltensproblemen (Waldrip et al., 2008; Hirsch & DuBois, 1992). Weitere Studien weisen darauf hin, dass enge Freundschaften zur Ausbildung von prosozialem Verhalten im Jugendalter beitragen (Wentzel et al., 2004; Barry & Wentzel, 2006).

### **Erwartungen zu reziproken Freundschaften**

Ein ganz wesentliches Merkmal von Freundschaften ist ihre Gegenseitigkeit. Freundinnen und Freunde sind einzigartige Personen, die sich gegenseitig gegenüber vielen anderen möglichen Beziehungspartnern erwählen. Dass ein Freund den anderen „zurück“ wählt, ist daher ein zentrales Bestimmungsstück von engen Freundschaften, auch weil nur auf diese Weise sicher gestellt werden kann, dass die Freundschaft nicht auf dem einseitigen Wunsch nach einer näheren Beziehung beruht (von Salisch & Seiffge-Krenke, 2008). Reziproke Freundschaften erfüllen daher ein Qualitätskriterium für die oben erwähnten intimen Freundschaften. Wie in Kapitel 2.2. ausgeführt, untersuchen wir die reziproken Freundschaften, die die Jugendlichen in der Sekundarschule eingehen (weil wir nur innerhalb der Schule die Nennung des Freundes erheben konnten). Die Jugendlichen nannten zwischen 0 und 7 gegenseitig bestätigte Freundschaften, wobei die Mädchen mit durchschnittlich 2,17 signifikant mehr reziproke Freundschaften aufwiesen als die Jungen mit durchschnittlich 0,82 bestätigten Nennungen (siehe Kapitel 2.2.12).

Ein erstes Bündel von Erwartungen betrifft den Einfluss von reziproken Freundschaften auf die Veränderungen in den sozialen und emotionalen Kompetenzen über das Schuljahr. Wir erwarten, dass Jugendliche mit mehr reziproken Freundschaften zum ersten Messzeitpunkt (bzw. mit einem größeren Anteil an reziproken Freundschaften an allen schulischen Peerbeziehungen) mehr Rückmeldungen und Unterstützungsleistungen in ihren Freundschaften geben und erhalten und mehr Konfliktpunkte miteinander aushandeln. Daher sollten diese Jugendlichen im Allgemeinen größere Zuwächse über das Jahr bei der sozialen

Kompetenz (im Sinne von mehr prosozialem und weniger aggressivem Verhalten), bei der Aufmerksamkeit für eigene und fremde Gefühle, bei der Klarheit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen, bei der Selbstöffnung sowie bei der konstruktiven Ärgerregulierung erfahren. Je mehr die Jugendlichen in reziproke Freundschaften eingebunden sind, desto mehr sollte gleichzeitig ihre Depressivität übers Jahr sinken. Diese Erwartungen werden unten spezifiziert.

### **Erwartungen zu den neuen reziproken Sekundarschulfreundschaften**

Wie schon mehrfach erwähnt, bietet der Übergang in die Sekundarschule neben einigen Belastungen auch eine Reihe von Chancen – vor allem, was die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen angeht. Zum ersten Messzeitpunkt ( $t_1$ ), der zwischen Anfang Oktober und Mitte November 2009 lag, besuchten die Schülerinnen und Schüler seit etwa acht Wochen die Sekundarschule. Zu diesem Zeitpunkt kurz vor und nach den Herbstferien stehen die Jugendlichen vor der Aufgabe, in der Oberschule neue Freundschaften zu knüpfen. Die in der Oberschule neu zusammengesetzte Schulklasse ist dabei als Reservoir oder Gelegenheitsraum (Preuss-Lausitz, 1999) zu verstehen, der es den Jugendlichen ermöglicht, sich ihre Freundeskreise neu zusammen zu setzen. Nach dem Modell von Lvinger und Snoek (1972) zur Entwicklung persönlicher Beziehungen bietet die dauerhafte räumliche Nähe des gemeinsamen Schulbesuchs die Chance, Kontakte zu Altersgleichen zu knüpfen und sie in den ersten Wochen auf die Probe zu stellen. Für die einzelnen Heranwachsenden bedeutet die veränderte „Auswahl“ an möglichen Beziehungspartnern, dass sie die Chance haben, neue Freundinnen und Freunde zu gewinnen, die besser zu ihnen passen als jene, die sie aus der Grundschule mitgebracht haben. Die Kehrseite der Medaille ist natürlich, dass manche Jugendliche auf diese Weise ihnen liebe und vertraute Freundinnen und Freunde verlieren, wenn in der neuen Schulklasse attraktivere Beziehungspartnerinnen und -partner auftauchen. Mit anderen Worten: In den ersten Wochen in der Oberschule findet ein Revirement, eben eine „Umsortierung“, der Freundschaften statt. Einige alte Freundschaften werden aufgegeben, andere auch unter dem Eindruck neuer Beziehungsangebote beibehalten und wieder andere unter den neuen Klassenkameraden neu dazu gewonnen.

Ein zweites Bündel von Erwartungen beschäftigt sich mit den sozialen und emotionalen Kompetenzen, die Jugendliche mitbringen, die viele neue Freunde für sich einnehmen können. Neue Freundinnen und Freunde für sich zu gewinnen, ist eine soziale Herausforderung, die vor allem jenen Jugendlichen leicht fallen dürfte, die sich zu diesem Zeitpunkt zu Beginn des Schuljahres einigermaßen sozial und emotional kompetent verhalten bzw. in dieser Weise von ihren Klassenkameraden wahrgenommen werden. Wir erwarten, dass Jugendliche, die zum ersten Messzeitpunkt eine größere Zahl (oder einen größeren Anteil) von in der Sekundarschule neu geschlossenen reziproken Freundschaften nennen, mehr soziale Kompetenzen (im Sinne von mehr prosozialem und weniger aggressivem Verhalten), mehr emotionale Kompetenzen (im Sinne von Aufmerksamkeit und Klarheit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen und Selbstöffnung) sowie eine

konstruktivere Ärgerregulierung und eine geringere Depressivität aufweisen. Diese Erwartungen werden unten spezifiziert.

In der Sekundarschule geschlossene Freundschaften stellen insofern eine Herausforderung dar, als die Jugendlichen sich erst langsam kennen lernen und einige der oben beschriebenen Anforderungen in punkto Unterstützung, Selbsterkenntnis, Fremderkenntnis und Konfliktbewältigung meistern müssen. Bei Jugendlichen, die viele Freundschaften neu erworben haben, ist daher zu erwarten, dass zwischen Anfang und Ende des Schuljahres ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen stark zunehmen. In einem dritten Bündel von Erwartungen sagen wir daher voraus: Je mehr neue Freundinnen oder Freunde die Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres für sich haben gewinnen können, desto größer fällt der Zuwachs bei den sozialen Kompetenzen, den emotionalen Kompetenzen, der konstruktiven Ärgerregulierung über das Schuljahr aus, während die Depressivität im gleichen Zeitraum zurückgeht. Auch diese Erwartungen werden unten erläutert.

### **2.6.2 Aufbereitung der Skalen zur Messung der sozialen und emotionalen Kompetenzen**

Die Vielzahl der in der PIN-Studie erhobenen Indikatoren für emotionale und soziale Kompetenzen (siehe Kapitel 2.5) bringt es mit sich, dass wir die Daten aggregieren mussten. Für die Variablen der emotionalen und sozialen Kompetenzen wurden zu Zwecken der Komplexitätsreduktion in einem ersten Schritt Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalysen) für die Daten des ersten und des zweiten Messzeitpunkts durchgeführt. Damit sollte ermittelt werden, ob die theoretisch distinkten Einzelvariablen sich empirisch auf eine geringere Anzahl von einzelnen Dimensionen (Faktoren) verdichten lassen. Dies lässt sich per explorativer VARIMAX-Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation ermitteln, deren Ergebnis in Tabelle 1 dargestellt ist.

	1. Messzeitpunkt			2. Messzeitpunkt		
	1	2	3	1	2	3
Eigenwert des Faktors	1,89	1,30	1,28	1,82	1,36	1,31
Durch Faktor erklärte Varianz	27,0 %	18,5 %	18,5 %	26,0 %	19,4 %	18,7 %
Emotionale Fremdaufmerksamkeit	,839	,156	,132	,764	,168	,260
Emotionale Selbstaufmerksamkeit	,818	,107		,810		
KÄRST, Erklären und soziale Unterstützung	,700			,686	-,120	
Klarheit eigener Emotionen		,792		-,182	,823	
Klarheit fremder Emotionen	,132	,759		,256	,795	
Prosoziales Verhalten, Lehrerurteil		-,135	,800			,801
Prosoziales Verhalten, Klassenurteil		,185	,779			,762

Tabelle 1: Ergebnis der Faktorenanalyse zu sieben Indikatoren emotionaler und sozialer Kompetenz (nur Ladungen über ,10 enthalten)

Deutlich wird, dass die sieben Variablen zu beiden Messzeitpunkten auf die gleichen drei Faktoren luden und die Nebenladungen auf andere Faktoren unproblematisch waren. Der *erste Faktor* beinhaltet die emotionale Fremd- und Selbstaufmerksamkeit und das konstruktive Lösen von Konflikten in Freundschaften. Er weist eine ausreichende interne Konsistenz auf ( $\alpha = ,70$  ( $t_1$ ) bzw.  $,64$  ( $t_2$ )), so dass diese drei Variablen bedenkenlos zusammengeführt werden können. Das war anders bei den beiden Variablen des *zweiten Faktors*. Die Klarheit der eigenen und der fremden Emotionen bilden keine ausreichend reliable Skala ( $\alpha = ,43$  ( $t_1$ ) bzw.  $,46$  ( $t_2$ )), so dass sie gesondert analysiert werden. Im *dritten Faktor*, der das prosoziale Verhalten aus Mitschüler- und Lehrkraftsicht umfasst, konnten wiederum beide Variablen zusammengefasst werden, da die interne Konsistenz gut war ( $\alpha = ,73$  ( $t_1$ ) bzw.  $,80$  ( $t_2$ )). Daneben wurden noch die Fremdurteile von Mitschülern und Lehrern über das körperlich und relational aggressive Verhalten zu einer Variable zusammengefasst, was wegen der hohen Kongruenz der Urteile möglich war ( $\alpha = ,76$  ( $t_1$ ) bzw.  $,74$  ( $t_2$ )). Die bislang noch nicht aufgeführten Variablen Selbstöffnung und Depressivität werden separat analysiert, denn sie hatten in weiteren Faktorenanalysen keine eindeutigen Ladungsmuster und können daher nicht ohne weiteres mit anderen Variablen aggregiert werden.

Demnach werden für die Analysen dieses Kapitels folgende sieben, zum Teil aggregierte, Variablen zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen berücksichtigt:

1. Prosoziales Verhalten
2. Emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung
3. Klarheit fremder Emotionen
4. Klarheit eigener Emotionen
5. Selbstöffnung
6. Aggressives Verhalten
7. Depressivität

### **2.6.3 Operationalisierung des Einflusses der reziproken (neuen) Freundschaften auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen**

Weil sich der Nachweis über die „Wirkung“ von Freundschaften auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen nur in Längsschnittstudien erbringen lässt, in denen die Ausgangswerte der vorherzusagenden Variable kontrolliert wurden, werden im Folgenden zwei Bündel von Erwartungen formuliert, in denen es um Zuwächse bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen geht. Diese betreffen zunächst die Gesamtzahl der reziproken Freundschaften und dann die Anzahl der neu in der Sekundarschule erworbenen reziproken Freundschaften.

#### **Längsschnittliche Erwartungen zum Einfluss der Anzahl reziproker Freundschaften**

In Übereinstimmung mit den oben formulierten allgemeinen Erwartungen präzisieren wir unsere Vorhersagen über die längsschnittlichen Effekte des Einflusses von reziproken Freundschaften auf die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Wir erwarten, dass eine größere Anzahl reziproker Freundschaften (bzw. ein größerer Anteil an reziproken Freundschaften an allen schulischen Beziehungen) zu Beginn des Schuljahres, Jugendlichen zu folgenden Veränderungen bis zum Ende des Schuljahres verhelfen:

- Erwartung 5.1: einem Zuwachs im prosozialem Verhalten,
- Erwartung 5.2: einem Zuwachs bei der emotionalen Aufmerksamkeit und konstruktiven Ärgerbewältigung,
- Erwartung 5.3: einem Zuwachs bei der Klarheit in Bezug auf fremde Emotionen,
- Erwartung 5.4: einem Zuwachs bei der Klarheit in Bezug auf eigene Emotionen,
- Erwartung 5.5: einem Zuwachs bei der Selbstöffnung,
- Erwartung 5.6: einem Rückgang des aggressiven Verhaltens, sowie
- Erwartung 5.7: einem Rückgang bei der Depressivität.

### **Querschnittliche Erwartungen zur Anzahl reziproker Freundschaften aus der Sekundarschule**

Wie schon mehrfach erwähnt, gleichen die ersten Monate in der Sekundarschule einem „Marktplatz“, auf dem die Jugendlichen ihre alten Freundschaften aus der Grundschule auf den Prüfstand stellen, einige alte ablegen und einige neue zu ihren Klassenkameraden aus der Sekundarschule beginnen. Wir erwarten, dass Jugendliche, die mehr reziproke Freundschaften neu zu Beginn der Sekundarschule schließen können, besondere soziale und emotionale Kompetenzen aufweisen. Je mehr neue Freundschaften Jugendliche aufweisen,

- Erwartung 5.8:       desto größer ist ihr prosoziales Verhalten,
- Erwartung 5.9:       desto größer ist ihre emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung,
- Erwartung 5.10:     desto größer ist ihre Klarheit in Bezug auf fremde Emotionen,
- Erwartung 5.11:     desto größer ist ihre Klarheit in Bezug auf eigene Emotionen,
- Erwartung 5.12:     desto größer ist ihre Selbstöffnung,
- Erwartung 5.13:     desto geringer ist ihr aggressives Verhalten,
- Erwartung 5.14:     desto geringer ist ihre Depressivität.

### **Längsschnittliche Erwartungen zum Einfluss der Anzahl neuer reziproker Freundschaften aus der Sekundarschule**

In Übereinstimmung mit den oben formulierten allgemeinen Erwartungen präzisieren wir unsere Vorhersagen zum Einfluss der neu in der Sekundarschule gebildeten Freundschaften, die besondere Herausforderungen in sich bergen und die sich über das Jahr entwickeln. Wir erwarten, dass eine größere Zahl dieser neuen reziproken Freundschaften (bzw. ein größerer Anteil an den neuen reziproken Freundschaften an allen schulischen Beziehungen) zu Beginn des Schuljahres, Jugendlichen zu folgenden Veränderungen bei ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen bis zum Ende des Schuljahres verhilft:

- Erwartung 5.15: einem Zuwachs beim prosozialem Verhalten,  
Erwartung 5.16: einem Zuwachs bei der emotionalen Aufmerksamkeit und konstruktiven Ärgerbewältigung,  
Erwartung 5.17: einem Zuwachs bei der Klarheit in Bezug auf fremde Emotionen,  
Erwartung 5.18: einem Zuwachs bei der Klarheit in Bezug auf eigene Emotionen,  
Erwartung 5.19: einem Zuwachs bei der Selbstöffnung,  
Erwartung 5.20: einem Rückgang des aggressiven Verhalten sowie  
Erwartung 5.21: einem Rückgang bei der Depressivität.

#### **2.6.4 PIN-Ergebnisse: Korrelative Zusammenhänge zwischen den reziproken (neuen) Freundschaften und den sozial-emotionalen Kompetenzen**

In diesem Abschnitt werden die ermittelten statistischen Zusammenhänge von Anzahl und Anteil (neuer) reziproker Freundschaften in der Schule und den in der PIN-Studie ermittelten Indikatoren emotionaler und sozialer Kompetenzen vorgestellt. In der Tabelle 2 sind drei Aspekte von Freundschaften unterschieden. Erstens wurden die Anzahl von allen reziproken Freundschaften und ihr Anteil an allen schulischen Beziehungen zu den Variablen der emotionalen und sozialen Kompetenz ins Verhältnis gesetzt. Das wurde noch einmal gesondert für die in der Sekundarschule neu geschlossenen reziproken Freundschaften getan.

	Anzahl reziproker Freundschaften, t1	Anteil reziproker Freundschaften an allen schulischen Beziehungen t1	Anzahl reziproker Freundschaften aus Sekundarschule, t1	Anteil reziproker Freundschaften aus Sekundarschule an allen schulischen Beziehungen, t1
Prosoziales Verhalten, t1	,26***	,28***	,18***	,20***
Prosoziales Verhalten, t2	,15**	,15**	,18**	,16**
Emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung, t1	,16***	n.s.	,19***	,16**
Emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung, t2	,11*	n.s.	,17**	n.s.
Klarheit fremder Emotionen, t1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Klarheit fremder Emotionen, t2	n.s.	n.s.	,16**	,13*
Klarheit eigener Emotionen, t1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Klarheit eigener Emotionen, t2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Selbstöffnung, t1	,18***	,14**	,11*	,10*
Selbstöffnung, t2	,20***	n.s.	n.s.	n.s.
KÄRST, Humor, t1	n.s.	n.s.	n.s.	-,11*
KÄRST, Humor, t2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
KÄRST, Konfrontieren und Schädigen, t1	n.s.	-,11*	-,11*	-,13*
KÄRST, Konfrontieren und Schädigen, t2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Aggressives Verhalten, t1	-,14**	-,21***	n.s.	-,10*
Aggressives Verhalten, t2	n.s.	-,17**	n.s.	n.s.
Depressivität, t1	-,14**	-,13*	n.s.	n.s.
Depressivität, t2	-,14*	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 2: Zusammenhänge von Anteil und Anzahl von Freundschaften mit emotionalen und sozialen Kompetenzen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (\*\*\*)  
 $p < ,001$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*  $p < ,05$ ;  $N = 361-407$ )

### **PIN-Ergebnisse zur Anzahl reziproker Freundschaften**

Wer zu Beginn der siebten Klasse mehr gegenseitig bestätigte Freundschaften hegte (in absoluter Anzahl und Relation zu allen schulischen Beziehungen), agierte aus Sicht der Mitschüler und Lehrkräfte prosozialer ( $r = ,26/,28$ ), was sich auch am Ende der Studie noch feststellen ließ ( $r = ,15$ ). Viele reziproke Freund/innen zu haben, ging mit erhöhter Aufmerksamkeit und konstruktiver Konfliktbewältigung ( $r = ,16$  ( $t_1$ ) bzw.  $,11$  ( $t_2$ )), einer erhöhten Bereitschaft, sich anderen anzuvertrauen ( $r = ,18/,14$  ( $t_1$ ) bzw.  $,20$  ( $t_2$ )), weniger aggressivem Verhalten ( $r = -,14/-.21$  ( $t_1$ ) resp.  $-,17$  ( $t_2$ )) und weniger depressiven Stimmungen ( $r = -,13-,.14$ ) zum Schuljahresbeginn einher ( $r = ,22/,11$ ). Keine Effekte ließen sich für die Klarheit eigener und fremder Emotionen und den humorvollen Umgang mit Ärger in der Freundschaft ermitteln. Zugleich hat die Anzahl bzw. der Anteil von reziproken Freundschaften statistisch kaum etwas mit der Art zu tun, Ärger mit dem besten Freund oder der besten Freundin über ein konfrontierendes und schädigendes Verhalten zu bearbeiten.

### **PIN-Ergebnisse zur Anzahl der in der Sekundarschule neu geschlossenen reziproken Freundschaften**

In den Genuss der zu Schuljahresbeginn vor allem mit Klassenmitgliedern geschlossenen Freundschaften sind vor allem jene Jugendlichen gekommen, die sich prosozial verhielten ( $r = ,18$  bzw.  $,20$ ) und sich am Schuljahresende aus Sicht der Mitschüler und Lehrkräfte nach wie vor so benahmten ( $r = ,18$ , bzw.  $,16$ ). Solche Jugendliche konnten Ärger mit Freunden besser lösen, möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass ihnen eigene und fremde Emotionen eher auffielen ( $r = ,19$  bzw.  $,16$  ( $t_1$ ) resp.  $,17$  ( $t_2$ )). Interessanterweise ist die Klarheit fremder Emotionen die einzige Variable, bei der Freundschaftsmerkmale ins Gewicht fallen: Neue Freundschaften zum Schuljahresbeginn geschlossen zu haben, ging mit höherer Klarheit gegenüber fremden Gefühlen zum Schuljahresende ( $r = ,16$  bzw.  $,13$ ) einher. Anzahl und Anteil der in der Sekundarschule neu geschlossenen Freundschaften hingen mit der Selbstöffnung am Schuljahresanfang zusammen ( $r = ,11$  bzw.  $,10$ ), aber nicht mehr am Schuljahresende. Je mehr neue Freunde Jugendliche in ihren schulischen Netzwerk hatten, desto weniger humorvoll ( $r = -,11$ ), aber umso offensiver lösten sie nach eigenen Angaben Konflikte in der Freundschaft ( $r = ,11$ ). In den Augen von Lehrkräften und Mitschüler/innen galten Jugendliche mit vielen neu geschlossenen Freundschaften als weniger aggressiv ( $r = -,10$ ). Zu Beginn der Sekundarschule eine größere Zahl an neuen Freundinnen und Freunden zu gewinnen, geht insgesamt mit fortgeschritteneren sozialen und emotionalen Kompetenzen zum gleichen Zeitpunkt einher.

### **Diskussion zum Aufbau von neuen Freundschaften und sozialen und emotionalen Kompetenzen zu Beginn der Sekundarschule**

In den ersten Wochen und Monaten der Oberschule stehen die Jugendlichen vor der Aufgabe, in der neuen Schule neue Freundesnetze zu knüpfen. Unsere Frage

nach den unterstützenden Peernetzwerken der Jugendlichen stellt nur eine Momentaufnahme in diesem dynamischen Geschehen dar. Gleichwohl bietet sie eine erste Antwort auf die Frage, welche Jugendlichen in diesen ersten Wochen sich in der Sekundarschule in der Welt der Gleichaltrigen als „sozial erfolgreicher“ erwiesen:

1. Jugendliche, die eine größere Zahl von engen Freunden in diesen ersten Wochen insofern für sich gewinnen konnten, dass diese sie auch „zurück“ gewählt hatten, zeichneten sich zunächst einmal (wie in 5.8 erwartet) dadurch aus, dass sie von ihren Klassenkameraden und Lehrkräften als *weniger aggressiv* und als *prosozialer* beschrieben wurden: sie teilten lieber, verhielten sich produktiver bei Gruppenarbeiten und verloren auch als Verlierer nicht die Fassung. Diese Korrelationen waren in den Erwartung 5.8 und 5.9 vorhergesagt worden. All diese Merkmale machen einen Jugendlichen attraktiv – mit ihm oder ihr freunden sich die Mitschülerinnen und Mitschüler gerne an.
2. Ebenso wie bei anderen engen Beziehungen hängt die Intimität oder emotionale Nähe in dieser Beziehung davon ab, wie häufig die Beteiligten Gefühle (auch und gerade der Verletzlichkeit) miteinander besprechen. Intime Freundschaften aufzubauen setzt insofern die Bereitschaft voraus, vertrauliche Informationen miteinander zu teilen, also eigene Gefühle von Angst, Trauer, Verwirrung, Verletzlichkeit dem Freund oder der Freundin preiszugeben. Die Rede ist hier von der Bereitschaft zur *Selbstöffnung*. Je eher die Jugendlichen geneigt waren, ihre „coole“ emotionale Fassade auch mal abzulegen, desto mehr neue Freundschaften gelang es ihnen, bis zum Herbst des neuen Schuljahres für sich zu gewinnen. Dies war in Erwartung 5.10 vorher gesagt worden. Dass die Bereitschaft zur Selbstenthüllung ein wichtiger Schritt in Richtung Intimität in der Freundschaft ist, belegt das Modell von Levinger und Snoek (1972), nach dem der Grad an Überschneidung zwischen den beteiligten Personen durch gegenseitige Selbstenthüllung vergrößert wird. Durch diese Gefühlsbesprechungen gleichen sich Einstellungen und Verhaltensweisen zunehmend an (Cairns, Leung & Cairns, 1995). Zugleich wandelt sich die Freundschaft in eine intime Freundschaft, in der Vertraulichkeiten ausgetauscht werden können.
3. Zu guter Letzt hängt die Intimität einer Freundschaft auch davon ab, ob und wie es den Beteiligten gelingt, ihre Zerwürfnisse konstruktiv zu wenden, also ihren Ärger auf den anderen konstruktiv zu bewältigen. Jugendliche mit vielen neuen Freundschaften waren, wie in 5.12 vorhergesagt, nach eigenen Angaben eher aufmerksam auf die eigenen und die Gefühle des anderen und neigten dazu, ihren Ärger in der Freundschaft durch Erklärungen oder durch Suche nach sozialer Unterstützung zu regulieren ( $r = .16$ ). Auch diese Aushandlungen dürften den Grad der Überschneidung zwischen den befreundeten Jugendlichen vergrößern.

Einschränkend ist zu bemerken, dass die Erwartungen, die eine größere Klarheit fremder Emotionen (5.10) und eigener Emotionen (5.13) vorhersagten, nicht bestätigt wurden. Zudem ist die Höhe der Korrelationen moderat und übersteigt selten einen Wert von ,20. Außerdem bedeutet eine größere Anzahl von reziproken Freundschaften nicht unbedingt ein Mehr an sozialer oder emotionaler Kompetenz, sondern kann auch auf Extraversion als unterliegendem Persönlichkeitsmerkmal beruhen.

Auch wenn die querschnittlichen Zusammenhänge plausibel erscheinen, so lassen die Korrelationen doch keine Rückschlüsse darauf zu, was Ursache und was Wirkung ist. Dass Jugendliche mit mehr reziproken Freundschaften ein größeres Ausmaß an sozialen und emotionalen Kompetenzen zeigen, mag eine Ursache für die Attraktivität ihrer Freundschaften sein, mag aber auch eine Folge von intensiven Aushandlungsprozessen innerhalb der Freundschaften sein. Die hier angeschnittene Frage nach der Wirkrichtung lässt sich nur im Vergleich der Werte vom Anfang und Ende des Schuljahres beantworten. Im Folgenden werden daher die längsschnittlichen Ergebnisse zum Einfluss der Anzahl von (neuen) reziproken Freundschaften auf die Veränderungen bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen über das siebte Schuljahr betrachtet.

### **2.6.5 PIN-Ergebnisse zu den zeitlichen Veränderungen bei den sozial-emotionalen Kompetenzen unter dem Einfluss von reziproken Freundschaften**

Um den längsschnittlichen Einfluss von reziproken Freundschaften auf die sich entwickelnden sozial-emotionalen Kompetenzen zu ermitteln, wurden Regressionsanalysen vorgenommen. In diesen Analysen bildeten die Kompetenz-Werte des zweiten Messzeitpunkts die abhängigen Variablen, die Kompetenz-Werte des ersten Messzeitpunkts waren hingegen die unabhängigen Variablen, die als Prädiktoren an erster Stelle in die Regression eingeführt wurden. Zusätzlich kamen als unabhängige Variablen Merkmale der Freundschaften hinzu, nämlich folgende vier:

1. Anzahl reziproker Freundschaften,  $t_1$ ,
2. Anteil reziproker Freundschaften an allen schulischen Beziehungen,  $t_1$ ,
3. Anzahl der in der Sekundarschule neu geschlossenen reziproken Freundschaften,  $t_1$  und
4. Anteil von neuen reziproken Freundschaften aus der Sekundarschule an allen schulischen Beziehungen,  $t_1$ .

Für jede abhängige Variable wurde ein Set von jeweils vier Analysen gerechnet, nämlich mit dem Ausgangswert der interessierenden Variable und einer der vier Freundschaftsvariablen als Prädiktor des Wertes zum zweiten Messzeitpunkt.

### Prosoziales Verhalten (Lehrkraft- und Mitschülerurteil)

Beim von den Lehrkräften und den Mitschülern eingeschätzten prosozialem Verhalten hatte eines der Freundschaftsmerkmale über das von den Jugendlichen zum Schuljahresbeginn gezeigte Verhalten einen Vorhersagewert für das Verhalten am Schuljahresende, wenn man eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p < ,10$  akzeptiert: die *Anzahl der neuen Freundschaften*. Sie war mit  $\beta = ,09$  ( $p = ,085$ ) über das Verhalten zu  $t_1$  ( $\beta = ,42$ ;  $p = ,000$ ) hinaus prädiktiv (korr.  $R^2 = ,19$ ).

### Faktor emotionale Aufmerksamkeit und KÄRST: Erklären und soziale Unterstützung

In den Regressionen ließ sich ein Viertel der Varianz mit der *emotionalen Aufmerksamkeit* und der Neigung, Ärger mit dem besten Freund *verbal produktiv* zu verarbeiten, erklären (korr.  $R^2 = ,25$ ). Dabei war jedoch nur der Ausgangswert des ersten Messzeitpunkts vorhersagestark und keines der Freundschaftsmerkmale.

### Klarheit fremde Emotionen

In den Analysen waren die *Anzahl und die Anteile der neuen Freundschaften* prädiktiv für die Klarheit fremder Emotionen über das Ausgangsmaß hinaus. Wie die nachfolgende Tabelle es verdeutlicht, sagten neue Freundschaften in der Schule die zutreffende Benennung der Gefühle anderer positiv vorher.

Prädiktor	Standardisierter Beta-Koeffizient	p-Wert
Klarheit fremde Emotionen, t1	,29	,000
Anzahl neuer Freundschaften, t1	,14	,006

Tabelle 3: Regression der Klarheit fremder Emotionen ( $t_2$ ) auf Klarheit fremder Emotionen ( $t_1$ ) und Anzahl neuer Freundschaften ( $t_1$ ), korr.  $R^2 = ,10$ ,  $N = 362$

Prädiktor	Standardisierter Beta-Koeffizient	p-Wert
Klarheit fremde Emotionen, t1	,30	,000
Anteil von neuen Freundschaften an allen schulischen Beziehungen, t1	,12	,018

Tabelle 4: Regression der Klarheit fremder Emotionen ( $t_2$ ) auf Klarheit fremder Emotionen ( $t_1$ ) und Anteil von neuen Freundschaften an allen schulischen Beziehungen ( $t_1$ ), korr.  $R^2 = ,10$ ,  $N = 357$

### Klarheit eigener Emotionen

Anders als bei der Klarheit der fremden Gefühle, waren bei der Eindeutigkeit, mit der eigene Emotionen benannt wurden, die Freundschaftsmerkmale nicht prädik-

tiv, wiewohl auch die Ausgangswerte wenig Varianz aufzuklären vermochten (korr.  $R^2 = ,08$ ).

### Selbstöffnung

Die Fähigkeit, sich bei Problemen und Sorgen anzuvertrauen, wird durch ein Freundschaftsmerkmal positiv vorhergesagt. So steigt das Maß, sich anderen anzuvertrauen, wenn man viele *reziproke Freundschaften* pflegt ( $\beta = ,11$ ;  $p = ,025$ , Tabelle 5).

Prädiktor	Standardisierter Beta-Koeffizient	p-Wert
Selbstöffnung, t1	,48	,000
Anzahl Freundschaften, t1	,11	,025

Tabelle 5: Regression der Selbstöffnung ( $t_2$ ) auf Selbstöffnung ( $t_1$ ) und Anzahl Freundschaften ( $t_1$ ), korr.  $R^2 = ,25$ ,  $N = 350$

### Aggressives Verhalten (Lehrkraft- und Mitschülerurteil)

In den Regressionen ließ sich die Hälfte in den Unterschieden beim aggressiven Verhalten erklären (korrigiertes  $R^2 = ,49$ ). Dabei war nur der Ausgangswert des ersten Messzeitpunkts ein signifikanter Prädiktor, aber keines der Freundschaftsmerkmale.

### KÄRST: Konfrontieren und Schädigen

Wie schon beim aggressiven Verhalten ließen sich keine Effekte von Freundschaften feststellen. Prädiktiv für diese Form der Konfliktbewältigung bzw. des Umgangs mit Ärger in der Freundschaft war lediglich das zu Beginn der Studie berichtete Verhalten (korr.  $R^2 = ,15$ ).

### Depressivität

Bei dieser Variable ließ sich nur ein Effekt der Freundschaften eruieren, der freilich daran gebunden ist, dass man eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $p < ,10$  zulässt. Dabei handelt es sich um die *Anzahl der reziproken Freundschaften*, welche vor depressiven Verstimmungen schützte ( $\beta = -,08$ ;  $p = ,093$ ), während der Ausgangswert ein stärkerer Prädiktor war ( $\beta = ,40$ ;  $p = ,000$ ; korr.  $R^2 = ,17$ ).

### Kurze Diskussion der PIN-Ergebnisse zum Einfluss der Anzahl reziproker Freundschaften auf die Veränderungen bei den sozial-emotionalen Kompetenzen über das Jahr

Bei den Regressionsanalysen zu den Veränderungen der sozial-emotionalen Kompetenzen unter dem Einfluss von reziproken Freundschaften traten relativ wenig signifikante Ergebnisse auf. Auch die Varianzaufklärung hielt sich in

Grenzen. Die Erwartungen, dass Jugendliche mit vielen gegenseitig bestätigten Freundschaften einen größeren Zuwachs an prosozialem Verhalten (5.1), an emotionaler Aufmerksamkeit und konstruktiver Ärgerbewältigung (5.5) sowie an Klarheit über eigene (5.6) und fremde Emotionen (5.3) aufwiesen, ließen sich nicht bestätigen, auch nicht der erwartete Rückgang aggressiven Verhaltens (5.2). Gleichwohl ist hervorzuheben, dass sowohl die Anzahl der reziproken Freundschaften wie auch die Anzahl (und zum Teil der Anteil) der neu eingegangenen Freundschaften Zuwächse bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen vorhersagten, die über die Stabilität des Indikators hinaus gingen. Dies ist bedeutsam, denn die Stabilität eines Merkmals – und damit auch einer sozialen oder emotionalen Kompetenz – ist ganz überwiegend der stärkste längsschnittliche Prädiktor. Je mehr reziproke Freundschaften Jugendliche unterhielten, desto mehr steigerte sich ihre Bereitschaft zur Selbstöffnung über die Zeit. Dies war in Erwartung 5.4 vorhergesagt worden. Wie in Erwartung 5.7 formuliert, trugen reziproke Freundschaften darüber hinaus zum Rückgang der Depressivität im gleichen Zeitraum bei.

Die neu in der Sekundarschule gewonnenen Freundschaften waren ebenfalls ursächlich für Zuwächse bei sozialen und emotionalen Kompetenzen über das siebte Schuljahr. Je mehr neue Freundschaften die Jugendlichen in den ersten zwei Monaten der Sekundarschule geschlossen hatten, desto mehr steigerte sich ihr prosoziales Verhalten über das Jahr. Dies war in Erwartung 5.15 vorhergesagt worden, ebenso der besondere Zuwachs bei der Klarheit gegenüber fremden Emotionen (Erwartung 5.17). Die Erwartungen, dass Jugendliche mit vielen neuen Freundinnen und Freunden sich über das Jahr mehr öffnen (5.18) und Klarheit über ihre eigenen Emotionen gewinnen (5.20), über einen besonders großen Zuwachs an emotionaler Aufmerksamkeit und konstruktiver Ärgerregulierung (5.19) berichten oder einen Rückgang an aggressivem (5.16) oder depressivem Verhalten (5.21) aufweisen, ließen sich dagegen nicht untermauern.

Damit lassen sich einige Zuwächse bei den sozialen oder emotionalen Kompetenzen über das Jahr auf die Existenz von einer größeren Zahl von reziproken (neuen) Freundschaften zurückführen. Diese Ergebnisse werden zusammenfassend mit denen der vertiefenden Analysen in Kapitel 2.6.7 diskutiert.

### **2.6.6 Vertiefende Analysen in der Untergruppe der reziprok befreundeten Jugendlichen**

Die bisher präsentierten Analysen beschäftigten sich mit dem Einfluss von reziproken (neuen) Freundschaften auf die Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen. Ausgeblendet waren dabei sowohl die sozialen und emotionalen Kompetenzen des Freundes oder der Freundin, die in einer Zweierbeziehung natürlich ebenfalls eine Rolle spielen, als auch Aspekte des Prozesses der Freundschaft, also der Qualität der Interaktionen zwischen den befreundeten Jugendlichen. Die vertiefenden Auswertungen zu diesen beiden Aspekten beziehen nur jene Jugendliche ein, die zum ersten Messzeitpunkt am Beginn des Schuljahres mindestens eine reziproke Freundschaften pflegten, also

$N = 154$  Jugendliche, davon  $N = 49$  männlichen und  $N = 105$  weiblichen Geschlechts. Dies ist eine Untergruppe des gesamten Längsschnittssamples, mit dem die bisher in diesem Kapitel berichteten Analysen berechnet wurden.

### **Erwartungen zu den sozial-emotionalen Kompetenzen des Freundes oder der Freundin und zur Interaktionsqualität**

Dass Merkmale des Freundes oder der Freundin für die Ausbildung der sozial-emotionalen Kompetenzen eine Rolle spielen, belegen Forschungen, die darauf hinweisen, dass Freundschaften mit devianten Jugendlichen deviante Neigungen bei Jugendlichen in der Tendenz verstärken (Brendgen, Vitaro & Bukowski, 2000; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000; Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani & Bukowski, 1997; Dishion, Patterson & Griesler, 1994; Warman & Cohen, 2000; Cillesen, Jiang, West & Laszkowski, 2005, von Salisch, 2000a).

Dass es auch bei einer sozialen Kompetenz, nämlich bei der Ausbildung (bzw. der Verringerung) prosozialen Verhaltens auf die Persönlichkeit der Freundinnen und Freunde ankommt, belegt die Studie von Wentzel, Caldwell und Barry (2004), die nordamerikanische Sechstklässler nach zwei Jahren erneut befragten. Ergebnis dieser Längsschnittstudie war, dass jene Jugendlichen von ihren Mitschülern und Lehrkräften in Klasse 8 als fürsorglicher beschrieben wurden, deren Freunde sich in Klasse 6 durch eine höhere Hilfsbereitschaft auszeichneten als sie selbst (Interaktion eigenes Verhalten x Verhalten des Freundes). Sie profitierten gewissermaßen von ihren Freunden – und zwar über das zu Beginn der Studie gezeigte Verhalten und die soziale Motivation hinaus. Umgekehrt ließ sich allerdings auch eine Annäherung an die Werte der Freundinnen und Freunde feststellen: Waren jene weniger prosozial als die Befragten, so ließ deren Grad an helfendem Verhalten im Lauf der Zeit ebenfalls nach (Wentzel et al., 2004).

Darüber hinaus ist es vielleicht nicht allein die Reziprozität, die intime Freundschaften auszeichnet. Vielleicht sind es Merkmale des Umgangs zwischen den befreundeten Jugendlichen, die zugleich ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen vorantreiben. Eine weitere Forschungsarbeit von Kathryn Wentzel erstreckte sich über den Zeitraum eines Jahres; in ihr wurden Jugendliche aus Klasse 9 befragt. Ein zentraler Befund dieser kurzen Längsschnittstudie betont die Interaktionshäufigkeit zwischen den Freunden: Je fürsorglicher der Freund von anderen in Klasse 9 eingeschätzt wurde, desto stärker neigte die Zielperson per Selbstauskunft ein Jahr später dazu, sich anderen gegenüber hilfsbereiter zu zeigen – allerdings nur dann, wenn beide Freunde häufig miteinander interagierten (Interaktion Kontakthäufigkeit x prosoziales Verhalten des Freundes). Im Falle des von den Mitschülern fremdeingeschätzten prosozialen Verhaltens ließ sich dieser Befund nicht replizieren. Dennoch verweist dieses Ergebnis darauf, dass jene Jugendliche zumindest in den eigenen Augen von ihren prosozialen Freunden profitieren, wenn sie einander häufig trafen (Barry & Wentzel, 2006).

Beide Studien wirken ermutigend, denn prosoziale Freundinnen und Freunde scheinen Jugendlichen dabei zu helfen, selbst dieses Verhalten stärker zu zeigen. Dies kann die Folge davon sein, dass man entweder mit jemandem befreundet ist,

der stärker dazu neigt, anderen zu helfen und sich besser in soziale Gefüge einzuordnen, oder dass man diese Person häufiger sieht. Es ist demnach als Gemeinsamkeit festzuhalten, dass es nicht allein das Verhalten des Freundes oder der Freundin ist, sondern dessen Relationen zum eigenen Verhalten oder zur Interaktionsfrequenz, welche darüber entscheidet, ob ein Jugendlicher prosozialer werden kann. Allerdings ist nicht zu vergessen, dass prosoziales Verhalten nur eine Dimension sozialer Kompetenz bildet. Andere Dimensionen, die nach unserem Erachten ebenfalls wichtig und eher den emotionalen Kompetenzen zuzurechnen sind, sind unseres Wissens bislang noch gar nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Wir werden daher prüfen, ob konstruktive Formen der Konfliktbewältigung in Freundschaften, die intra- und innersubjektive Klarheit von Gefühlen oder die Fähigkeit zur Selbstöffnung von Freunden beeinflusst werden. Ausgehend von den Befunden von Wentzel et al. (2004) und Barry und Wentzel (2006) erwarten wir daher,

- Erwartung 5.22: einen positiven, eigenständigen, längsschnittlichen Beitrag von der Häufigkeit, mit der sich Freundespaare sehen, für die in der PIN-Studie eingesetzten Maße zu den emotionalen und sozialen Kompetenzen am Ende des Schuljahres;
- Erwartung 5.23: einen gleichfalls eigenständigen positiven Längsschnitteleffekt der Anzahl der Kontexte, in denen sich die Freundespaare unterstützen, auf deren emotionale und soziale Kompetenzen;
- Erwartung 5.24: einen weiteren eigenständigen positiven Längsschnitteleffekt der emotionalen Nähe in der Freundschaft auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen;
- Erwartung 5.25: einen ebenfalls positiven Längsschnitteleffekt der entsprechenden Kompetenz des Freundes oder der Freundin auf die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen des Zieljugendlichen

Die Erwartungen 5.22 bis 5.24 beziehen sich auf Merkmale der Beziehung, denen wir einen förderlichen Einfluss für die einzelnen emotionalen und sozialen Kompetenzen unterstellen (Interaktionshäufigkeit, emotionale Nähe als Grad der affektiven Nähe, und Anzahl der Kontexte, in denen sich die Freunde gegenseitig unterstützen). Die Erwartung 5.25 hingegen fokussiert stärker auf die Person des Freundes bzw. der Freundin und unterstellt, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen dieser Person folgenreich für die Entwicklung der entsprechenden Kompetenz des Zieljugendlichen sind.

### **PIN-Ergebnisse zu den sozial-emotionalen Kompetenzen des Freundes oder der Freundin und zur Interaktionsqualität**

Hier soll es um die einzelnen sozialen und emotionalen Kompetenzen der befreundeten Person und um die Interaktionsqualität ihrer Beziehung gehen. Kon-

kret handelt es sich um die folgenden Variablen: a) die Häufigkeit, mit der sich die Freunde sehen, b) die emotionale Nähe der Beziehung, c) die Multiplexität der Beziehung und d) die Werte des Freundes oder der Freundin bei der interessierenden sozialen oder emotionalen Kompetenz. Die Werte a-c stammen aus den Selbstauskünften der Jugendlichen im LüNIK zum ersten Messzeitpunkt, der Wert d) zwingend aus dem Datensatz des Freundes selbst. Da die Jugendlichen gelegentlich mehr als einen Freund oder eine Freundin benannt hatten ( $M = 1,51$ ;  $SD = 1,47$ ;  $Min = 0$ ,  $Max = 7$ ; Jungen:  $M = ,82$ ;  $SD = ,96$ ;  $Min = 0$ ;  $Max = 3$ ; Mädchen:  $M = 2,17$ ;  $SD = 1,56$ ;  $Min = 0$ ;  $Max = 7$ ) und nicht ohne weiteres ein Freund oder eine Freundin ausgewählt werden konnten, haben wir die Werte bei mehreren Freundschaften gemittelt. Das heißt, es wurde der Mittelwert aller reziproker Freunde bzw. der Freundschaftsmerkmale gebildet. Mit diesen Werten wurden dann die Korrelations- und Regressionsanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden.

### **Korrelationen der Freundschafts- und Freundesmerkmale mit den sozial-emotionalen Kompetenzen des Zieljugendlichen**

In diesem Abschnitt werden Längsschnitt-Befunde zur Relevanz von Freundes- und Freundschaftsmerkmalen für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie weiterer Variablen in Form von Korrelationen vorgestellt. Dazu wurden die Werte der reziproken Freundinnen und Freunde aus dem ersten Messzeitpunkt ins Verhältnis zu den Ausgangs- und Endwerten der Zieljugendlichen gesetzt. Gab es mehr als eine Freundschaft pro Person, wurden die Werte der Freunde bzw. Freundschaften gemittelt. Tabelle 6 stellt die korrelativen Zusammenhänge dar, die im Folgenden speziell bzgl. der Längsschnitteffekte betrachtet werden.

	Interaktionsqualität zu t1			Sozial-emotionale Kompetenz der Freunde, t1
	Frequenz der Treffen	Emotionale Nähe	Multi-plexität der Unterstützungs-kontexte	Mittlerer Wert bei der gleichen Variable
Prosoziales Verhalten, t1°	n.s.	n.s.	,21*	n.s.
Prosoziales Verhalten, t2°	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Aggressives Verhalten, t1°	n.s.	n.s.	n.s.	,46***
Aggressives Verhalten, t2°	n.s.	n.s.	n.s.	,41***
Selbstöffnung, t1	,20*	n.s.	,30****	n.s.
Selbstöffnung, t2	n.s.	,35***	,17*	n.s.
Emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung, t1	n.s.	n.s.	,19*	,17*
Emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung, t2	n.s.	n.s.	,17*	,17*
Klarheit fremder Emotionen, t1	n.s.	n.s.	n.s.	,32***
Klarheit fremder Emotionen, t2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Klarheit eigener Emotionen, t1	n.s.	n.s.	,26**	n.s.
Klarheit eigener Emotionen, t2	n.s.	n.s.	,19*	n.s.
Depressivität, t1	n.s.	n.s.	n.s.	,17*
Depressivität, t2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 6: Korrelationen von Freundschafts- und Freundesmerkmalen mit Merkmalen des Zieljugendlichen zum Beginn und zum Ende des siebten Schuljahres (Lehrkraft- und Mitschülerurteil; \*\*\*  $p < ,001$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*  $p < ,05$ )

Insgesamt sind nur wenige Effekte von Freundschaften und Freundesmerkmalen über die Zeit festzustellen. Die Frequenz der Treffen hängt nicht auffällig mit anderen Variablen zusammen. Die emotionale Nähe der Beziehung korreliert hingegen schwach positiv mit der Selbstöffnung am Ende der siebten Klasse. Vielfältige unterstützende Freundschaftsbeziehungen zum Schuljahresanfang hingen positiv mit der Selbstöffnung, der emotionalen Aufmerksamkeit sowie der produktiven Konfliktbewältigung und der Klarheit eigener Emotionen zusammen. Bezüglich der mittleren Eigenschaften der Freunde gab es ebenfalls einen zeitlichen Konnex: Wer einen oder mehrere aggressive Freunde hatte, galt unter Mitschülern und Lehrkräften ebenfalls eher als aggressiv. Positiv ist ebenso der Zusammenhang zwischen der emotionalen Selbstaufmerksamkeit und produktiven

Konfliktbewältigung des Freundes zu Schuljahresbeginn und dem eigenen Wert zum Ende des Schuljahres.

### Multiple Regressionen der Freundschafts- und Freundesmerkmale auf die sich entwickelnden sozial-emotionalen Kompetenzen der Zieljugendlichen

Ob diese korrelativ ermittelten Zusammenhänge sich auch unter statistischer Kontrolle der Ausgangswerte bei den einzelnen sozialen und emotionalen Kompetenzen der Zieljugendlichen zeigen, wurde mit Hilfe von multiplen linearen Regressionen analysiert. Bei diesen Auswertungen wurde berechnet, welchen eigenen Beitrag die Freundschafts- bzw. Freundesmerkmale für die Vorhersage der sozial-emotionalen Outcome-Variable ( $t_2$ ) unter Berücksichtigung der Ausprägung zum ersten Messzeitpunkt und des Faktors Geschlecht haben, der sich in den vorherigen Analysen (Kapitel 2.5) als wichtig erwiesen hat. Das Ergebnis ist in Tabelle 7 dargestellt.

Prädiktor	Prosoziales Verhalten <sup>°</sup>	Aggressives Verhalten <sup>°</sup>	Selbstöffnung	Emotionale Aufmerksamkeit und konstruktive Ärgerbewältigung	Klarheit fremder Emotionen	Klarheit eigener Emotionen	Depressivität
Geschlecht	,02	-,02	,06	,11	,06	,03	-,08
Wert Zielperson, t1	,56***	,47***	,58***	,63***	,58***	,61***	,42***
Wert Freund/innen, t1	-,06	,16 <sup>+</sup>	-,04	,04	-,16 <sup>#</sup>	-,02	,00
Emotionale Nähe, t1	,04	,00	,25**	-,12	-,09	-,19*	,06
Multiplexität der Unterstützungskontexte, t1	,02	-,05	-,04	,13□	,13	,13	-,08
Korr. R <sup>2</sup>	,29	,33	,42	,45	,31	,40	,16

Tabelle 7: Regression der  $t_2$ -Werte der einzelnen sozialen und emotionalen Kompetenzen auf Ausgangswerte der Zielperson und ihrer Freund/innen, Geschlecht, emotionale Nähe und Multiplexität der Unterstützungskontexte der Freundschaft zu Schuljahresbeginn  
 (° Lehrkraft- und Mitschülerurteil; \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; #  $p = 0,056$ ;  
 □  $p = 0,075$ ; +  $p = 0,088$ ;  $N = 94-118$ )

Die Regressionsanalysen für die sieben Indikatoren, für die Längsschnitt-Daten vorliegen, zeigen zunächst einmal, wie stabil die sozialen und emotionalen Kompetenzen sind. Zusätzlich sind sechs Effekte von Freundschafts- bzw. Freundesmerkmalen aufgetreten. So sagt das aggressive Verhalten der Freundinnen und

Freunde voraus, dass sich dieses Verhalten später stärker ausprägt ( $\beta = ,16$ ;  $p = ,088$ ). Wer seine Freundschaften als intim, d. h. von großer emotionaler Nähe geprägt beschreibt, neigt dazu, sich später bei Problemen stärker anzuvertrauen ( $\beta = ,25$ ;  $p < ,01$ ). Zugleich ist eine multiplexe Freundschaft, in der sich die Freunde gegenseitig unterstützen, eine Umgebung, die der Aufmerksamkeit für eigene und fremde Emotionen sowie eine konstruktive Konfliktbewältigung fördert ( $\beta = ,13$ ;  $p = ,075$ ). Daneben waren zwei negative Effekte zu beobachten. So sagt die Klarheit, mit der die Freunde Emotionen bei anderen wahrnehmen, laut Analyse ein geringeres Ausmaß bei der Fähigkeit des Zieljugendlichen voraus ( $\beta = -,13$ ;  $p = ,056$ ). Zusätzlich würde eine ausgeprägt intime Beziehung zu FreundInnen einer Verbesserung der Klarheit eigener Emotionen tendenziell im Weg stehen ( $\beta = -,19$ ;  $p < ,05$ ). Da in beiden Fällen aber keine signifikante Korrelation zwischen Prädiktor und abhängiger Variable bestand (siehe Tabelle 6), lässt sich berechtigt fragen, ob es sich bei dem Ergebnis um ein Artefakt handelt.

### **2.6.7 Zusammenfassende Diskussion des Einflusses der reziproken Freundschaften auf die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen**

An dieser Stelle sollen die in diesem Kapitel ermittelten längsschnittlichen Ergebnisse zum Einfluss von Anzahl (und Anteil) von (neuen) reziproken Freunden des eigenen Geschlechts auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen im siebten Schuljahr mit den eben berichteten vertiefenden Analysen zusammengeführt werden, die die Interaktionsqualität und die sozial-emotionalen Kompetenzen des Freundes oder der Freundin innerhalb von gegenseitig bestätigten Freundschaften zum Gegenstand hatten. Diese Ergebnisse zur „Struktur“ des Freundesnetzes und zum „Prozess“ innerhalb von reziproken Freundschaften werden im Hinblick auf drei zum Teil überlappende Wege diskutiert, auf denen Freundinnen und Freunde bzw. Freundschaften auf den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen Einfluss nehmen.

#### **Freundschaft als Partnerschaft für Selbstenthüllung, soziale Unterstützung und Selbstexploration**

Ein erstes Ergebnis der längsschnittlichen Analysen der PIN-Studie war, dass Jugendliche, die zu Beginn des Schuljahres mehr reziproke Freundschaften unterhielten, Zuwächse bei der Selbstöffnung aufwiesen, also übers Jahr über das Ausgangsniveau hinaus mehr Vertrauen entwickelten, anderen ihre Gefühle anzuvertrauen und ihnen damit auch ihre verletzlichen Seiten zu zeigen. Die Existenz von gegenseitig bestätigten Freundschaften zu Beginn des Schuljahres förderte insofern die Bereitschaft der Jugendlichen, ihren Freundinnen und Freunden private Empfindungen mitzuteilen (und wahrscheinlich auch mit ihnen darüber zu sprechen). Ergänzend wirkte die Existenz von einer oder mehreren reziproken Freundschaften depressiven Rückzugstendenzen tendenziell entgegen, sagte doch eine größere Zahl dieser engen Freundschaften in der Tendenz weniger depressi-

ve Symptome am Ende des Schuljahres voraus, auch wenn die Ausgangswerte der Depressivität einbezogen worden waren. Diese Ergebnisse zur Selbstöffnung (und zur Depressivität) unterstreichen, wie wichtig enge und auf Gegenseitigkeit beruhende Freundschaften für die Selbstenthüllung von Jugendlichen im Sinne von „intentionalen und freiwilligen verbalen Äußerungen, die etwas über den emotionalen Zustand der Person aussagen“ (Papini, Farmer, Clark & Micka, 1990).

Denn Freundinnen und Freunde werden im Jugendalter zu immer stärker gesuchten Ansprechpartnern, wenn es um Konflikte mit anderen Jugendlichen, um romantische Beziehungen, um selbstbezogene Probleme, um Lehrkräfte und um Zukunftspläne, also um die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, geht. Gerade bei Schwierigkeiten mit den Eltern sind Trost, Zuspruch und Lösungsvorschläge von befreundeten Jugendlichen zunehmend erwünscht (Seiffge-Krenke, 1995). Intime Freundschaften sind darüber hinaus der Ort, wo Jugendliche ihre vertraulichen emotionalen Bewertungen von anderen Personen und Sachverhalten äußern und damit eine geteilte Weltsicht aufbauen (Youniss & Smollar, 1985), die sich oft auf das Erleben und den Ausdruck von Gefühlen im Beisein der Peers beziehen (Gottman & Mettetal, 1986), aber nicht darauf beschränken. Dass die Existenz von reziproken Freundinnen und Freunde die Selbstöffnung befördert und depressive Selbstisolationstendenzen der Tendenz nach vermindert, passt zu diesen Ergebnissen, die darauf hinweisen, dass Jugendfreundschaften *Enthüllungspartnerschaften* sind. Die wechselseitige Preisgabe von vertraulichen Informationen ist übrigens auch das, was psychologische Intimität in Freundschaften schafft.

Die Bereitschaft, Empfindungen der eigenen Verletzlichkeit zu offenbaren, ist darüber hinaus eine Voraussetzung für *emotionale Unterstützung* durch den Freund oder die Freundin (die oft im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben steht). Wenn Jugendliche negativen Empfindungen wie Angst, Trauer oder Scham, die in der Peergruppe stigmatisiert werden (Zeman & Garber, 1996), im Rahmen einer Freundschaft ehrlich preisgeben, dann können sie einander besser beistehen, wenn es darum geht, diese zu überwinden. Freundespaare können so einander zum Beispiel helfen, den Zusammenbruch einer romantischen Beziehung zu verkraften (Gottman & Mettetal, 1986, S. 217) oder Probleme mit ihren Eltern oder Lehrkräften emotional neu zu bewerten (Youniss & Smollar, 1985).

Dass die Jugendlichen mit mehr reziproken Freundschaften eher bereit sind, ihre „coole“ Fassade auch mal abzulegen und sich selbst für andere zu öffnen, schafft darüber hinaus gute Bedingungen für eine vertiefte Erkundung des eigenen Gefühlslebens. Enge Freundinnen und Freunde dienen den Jugendlichen als Spiegel bei ihrer *Selbstexploration*, weil sie ihnen helfen können, ihre oft zunächst diffusen Empfindungen zu klären, auch und gerade im Vergleich zum emotionalen Erleben des Freundes oder der Freundin. Inhaltsanalysen der Gespräche von befreundeten Dreizehn- bis Siebzehnjährigen erbrachten, dass die Selbstexploration, inklusive Selbstoffenbarung von vertraulichen Informationen, im Mittelpunkt der „Gefühlsbesprechungen“ der jugendlichen Freundespaare stand und oft dazu diente, emotionale Bewertungen zu klären und Entscheidun-

gen vorzubereiten (Gottman & Mettetal, 1986). Weil das eigene Gefühlsleben bekanntlich ein großes Potential zur Selbsttäuschung enthält, ist es für Jugendliche sehr nützlich, ihre eigenen emotionalen Empfindungen mit denen von Personen abzugleichen, die sie genau kennen, die ähnlichen Entwicklungsaufgaben gegenüberstehen und die ihnen ein ebenso wohlwollendes wie realistisches Feedback geben können, eben mit ihren engen Freundinnen und Freunden. Dass die Jugendlichen mit mehr reziproken Freundschaften in unserer Untersuchung nicht nur in ihrer Selbstöffnung, sondern wahrscheinlich auch in ihrer Selbstexploration profitierten, liegt auf der Hand.

Die vertiefenden Analysen zur Interaktionsqualität innerhalb von reziproken Freundschaften sind geeignet, weiteres Licht in diese Prozesse zu bringen, ist es doch die emotionale Nähe in der Freundschaft, die eine gesteigerte Selbstöffnung der Jugendlichen übers Jahr vorhersagt. Dieses Ergebnis unterstreicht, dass die Selbstenthüllung, die emotionale Unterstützung und die Selbstexploration dann umso mehr gedeihen, wenn die Jugendlichen ihren Freundinnen und Freunden emotional nahe stehen. Denn dann herrscht eher ein Klima des Vertrauens, das den Jugendlichen Einblick in ihre eigene Person verschafft und ihnen im Sinne einer „360-Grad-Diagnose“ vermittelt, was an ihren Bewertungen emotionaler Sachverhalte, an ihrem emotionalen Erleben und an ihrem emotionalen Ausdruck von anderen, die ihnen nahe stehen, geteilt wird und was ihnen ganz eigen ist. Darauf, dass die emotionale Nähe innerhalb von reziproken Freundschaften nur das Potential zu größerer Selbsterkenntnis im Gefühlsbereich hat, diese aber nicht automatisch die Folge ist, weist ein weiteres Ergebnis zur Interaktionsqualität in reziproken Freundschaften. Danach ist eine *geringere* emotionale Nähe in der Freundschaft ein Prädiktor für eine gesteigerte Klarheit für das eigene Gefühlsleben über das Schuljahr. Dieses Ergebnis mag davor warnen, die „Gefühlsbesprechungen“ der Jugendlichen in emotional nahen reziproken Freundschaften vornehmlich als Königsweg zur Selbsterkenntnis herauszustellen. Denn auch eine größere Verwirrung kann in emotional nahen Freundschaften die Folge der Selbstexploration sein – möglicherweise, weil die Jugendlichen am Beginn des Jugendalters erst einmal mit ihrem Gefühlsleben vertraut werden müssen, möglicherweise aber auch angestiftet durch die unzutreffenden oder nur halb zutreffenden Interpretationen des Freundes oder der Freundin, die im Sinne des jugendlichen Egozentrismus ihre eigenen Emotionen mit denen des Freundes oder der Freundin verwechseln (Elkind, 1978). Wenn dieses Ergebnis repliziert wird, werden diese Möglichkeiten in zukünftigen Analysen zu klären sein.

### **Freundschaft als Lernfeld für die soziale Bewusstheit**

Ein weiteres Ergebnis lenkt den Blick auf jene Freundschaften, die in den ersten Monaten der Sekundarschule neu geschlossen wurden. Je mehr reziproke Freundinnen und Freunde Jugendliche in den Anfangsmonaten für sich gewinnen konnten, desto stärker steigerte sich ihre Selbstaussage, dass sie die Emotionen anderer Menschen verstehen und benennen können. Die an sich selbst beobachtete Klarheit gegenüber fremden Emotionen wurde in gewisser Weise durch Anga-

ben von Mitschülern und Lehrkräften zu ihrem prosozialem Verhalten, also zu ihrer Bereitschaft zum Teilen und zur Kooperation untermauert, die bei den Jugendlichen mit vielen neuen Freundschaften ebenfalls anwuchs. Neue Freundschaften, so kann man hier vorsichtig im Umkehrschluss formulieren, fordern Jugendliche in besonderer Weise heraus, sich in das Gefühlsleben von anderen Menschen (wahrscheinlich bevorzugt von Freund oder Freundin) hinein zu denken und etwas über deren Art der emotionalen Bewertung und des Erlebens zu lernen. Neue Freundschaften tragen insofern zur wachsenden sozialen und emotionalen Bewusstheit für andere Menschen der Jugendlichen bei.

### **Freundschaft als Rahmen für produktive Konfliktaushandlung**

Eines der schwächeren Ergebnisse unserer vertiefenden Analysen der Interaktionsqualität in reziproken Freundschaften deutete darauf hin, dass Zuwächse bei der emotionalen Aufmerksamkeit und der konstruktiven Ärgerregulierung der Tendenz nach durch die Breite der Unterstützungsleistungen innerhalb der Freundschaft vorhergesagt wurden. Jugendliche, die ihren Freundinnen und Freunden in einer größeren Bandbreite von Schwierigkeiten mit Rat und Tat zur Seite standen, steigerten sich in ihrer Fähigkeit, ein offenes Ohr für eigene und fremde Gefühle zu haben und Ärger in der Freundschaft durch Gespräche aus dem Weg zu räumen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass reziproke Freundschaften, in denen die Jugendlichen sich vielfältig unterstützen, Gelegenheiten für produktive Konfliktaushandlungen schaffen, die den Jugendlichen zu weiteren Erkenntnissen über ihre eigene Person, über den Freund oder die Freundin und über ihre Freundschaft verhelfen kann. Dieser Befund reiht sich ein in Forschungsergebnissen, die besagen, dass befreundete Jugendlichen zunehmend fähig werden, einander auch mit unliebsamen Tatsachen zu konfrontieren, weil dies im Rahmen einer im Allgemeinen wohlwollenden Beziehung passiert (Gottman & Mettetal, 1986, S. 218). Ehrlichkeit und Offenheit werden als Zeichen für die Intimität der Freundschaft gewertet (Youniss & Smollar, 1985). Insofern wird auch die Beziehung selbst häufiger zum Gesprächsgegenstand, etwa wenn eine Freundin der anderen ihre Eifersucht gesteht, wenn das mangelnde „Kümmern“ des einen Freundes um den anderen thematisiert wird oder wenn die gegenseitige Verpflichtung zur Ehrlichkeit („keine Geheimnisse“) eingefordert wird (Gottman & Mettetal, 1986, S. 218). Die Auseinandersetzungen kreisen bei den weiblichen Jugendlichen oft um Vertrauen und Vertraulichkeit, während die männlichen Jugendlichen eher Rücksichtslosigkeiten des Freundes in Rage bringen kann (Youniss & Smollar, 1985).

Weil Freundinnen und Freunde einander so viel bedeuten, ist es eine große Belastung für sie, wenn sie sich über einander ärgern (Seiffge-Krenke, 1995). Denn wenn Freunde sich über einander ärgern, so stehen sie vor der Herausforderung, zugleich die eigenen Anliegen an den Freund oder die Freundin zu formulieren und die Beziehung positiv und aufrecht zu erhalten (von Salisch, 1991). Immer wieder die Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und dem Erhalt von unterstützenden Beziehungen zu finden, ist ein zentraler Aspekt aller Modelle der

sozialen und emotionalen Kompetenzen (von Salisch, 2002b). Weder die eigenen Ansichten und Bedürfnisse auf Dauer zugunsten der Beziehung zurück zu stellen noch sie ausschließlich in den Vordergrund zu stellen, sondern einen Ausgleich zwischen den intrapersonalen und den interpersonalen Zielen herzustellen, bedeutet effektives soziales Handeln in dem Modell von Rose-Krasnor und Denham (2009), das in Kapitel 2.5 vorgestellt und auf das vorliegende Projekt adaptiert wurde.

### **2.6.8 Ausblick**

Unsere Analysen in diesem Kapitel weisen darauf hin, dass verschiedene Aspekte von reziproken Freundschaften im siebten Schuljahr einen förderlichen Entwicklungskontext für die Ausbildung von bestimmten sozialen (prosozialen Verhalten) und emotionalen Kompetenzen (Selbstöffnung, Klarheit für fremde Emotionen) bilden. Dieses wurde methodisch angemessen in Längsschnittdaten analysiert, in denen der Ausgangswert der einzelnen sozialen oder emotionalen Kompetenzen als erstes in die Vorhersage einbezogen wurde. Weil die meisten sozialen oder emotionalen Kompetenzen zeitlich recht positionsstabil waren, die Jugendlichen sich also über das Schuljahr gegenüber den anderen Untersuchungsteilnehmern nur wenig veränderten, konnten die verschiedenen Aspekte der Freundschaft (Anzahl, neue, Interaktionsqualitäten) zwar signifikante, aber zahlenmäßig recht geringe weitere Anteile an der Varianz der verschiedenen sozialen oder emotionalen Kompetenzen am Ende des Schuljahres aufklären. Gleichwohl liegt hiermit ein erster Nachweis vor, dass reziproke Freundschaften durch ihre verschiedenen Merkmale die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen beeinflussen.

Einschränkend ist zu bemerken, dass dies erste Ergebnisse sind, die zum Teil nicht aus der Literatur vorhergesagt wurden. Weitere erwartete Ergebnisse ließen sich nicht bestätigen. Eine Replikation der Ergebnisse an einer größeren und regional weniger umgrenzten Stichprobe wäre wünschenswert. In einer größeren Stichprobe könnten auch etwaige Unterschiede in dem Einfluss der Freundschaften von männlichen und weiblichen Jugendlichen auf die sozial-emotionalen Kompetenzen erkundet werden. Problematisch mag weiterhin die Verwendung von Selbstberichtsskalen bei den emotionalen Kompetenzen (Aufmerksamkeit und Klarheit gegenüber eigenen und fremden Emotionen, Ärgerregulierung, Selbstöffnung) sein, die zu sattsam bekannten Verzerrungen führen können. Auch dieser Punkt ließe sich in weiteren Studien korrigieren.

In diesem Kapitel haben wir festgestellt, dass reziproke Freundschaften die Entwicklung einzelner sozialer und emotionaler Kompetenzen befördern. Jugendliche mit mehr (neuen) reziproken Freundinnen und Freunden oder mit Freundschaften mit einer unterstützenden Interaktionsqualität hatten die Nase vorn, wenn es um die Ausbildung von prosozialem Verhalten und einigen emotionalen Kompetenzen ging. Dennoch lässt sich ergänzend nach der Wirkrichtung fragen: Sind es die Freundschaften, die – vereinfachend gesagt – die sozialen und emotionalen Kompetenzen fördern oder sind es die bereits zu Anfang sozial und emo-

tional kompetenteren Jugendlichen, denen es gelingt (viele oder emotional nahe) reziproke Freundschaften zu schließen? Salopp gesagt ist dies die Frage nach „der Henne oder dem Ei“, die sich vielleicht nicht nur mit einem „entweder oder“, sondern auch mit einem „sowohl als auch“ beantworten lässt. Aber dies sind Analysen für die Zukunft.

Bevor wir diese Auswertungen durchführen können, lohnt ein Blick auf das, was die Jugendlichen selbst zu Papier bringen, wenn sie nach einer „peerfreundlichen“ Gestaltung ihrer Schule gefragt werden. Dies ist das Thema des nächsten Kapitels.

## **2.7 Die peer-freundliche Schule als Lebensort: Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst?**

In Kapitel 2.2 bis 2.6 wurden die quantitativen Ergebnisse der PIN-Studie zu Auswirkungen der Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen dargestellt. In diesem Kapitel wird den Jugendlichen eine eigene Stimme gegeben. Wichtig ist uns der Originalton der Jugendlichen: Sie selbst sollen zu Wort kommen. Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können? In diesem Kapitel wird zunächst die Relevanz der pädagogischen Gestaltung von Zeiten und Orten als Gelegenheiten für Peerkontakte in der (Ganztags)Schule kurz umrissen, gefolgt von der Beschreibung der Erhebungsmethode und der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode. Sodann sind die Auswertungen und Ergebnisse der am Ende des Fragebogens gestellten offenen Frage, die zum Ende des Schuljahres modifiziert wurde, dargestellt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Zusammenführung der Ergebnisse beider Auswertungen.

### **2.7.1 Zur Relevanz der pädagogischen Gestaltung von Zeiten und Orten als Gelegenheiten für Peerkontakte in der (Ganztags)Schule**

In Ganztagschulen können Heranwachsende sehr viel mehr Zeit als in Halbtagschulen gemeinsam mit Gleichaltrigen verbringen. Viele beurteilen dies positiv: 61,2 % der im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) aus dem Jahr 2005 befragten Dritt- bis Neuntklässler gaben als Grund für die Teilnahme am Ganztagsangebot den Wunsch nach dem Zusammensein mit ihren Freund/innen an. Auf der anderen Seite entspricht das Angebot der Zeiträume, welche die Jugendlichen in der Schule überwiegend beaufsichtigt miteinander verbringen und zu denen auch die meisten außerunterrichtlichen Angebote gehören, nicht immer den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. 86 % der Schüler und Schülerinnen begründeten ihre Ablehnung des Ganztagsangebots mit Angst vor der Einschränkung ihrer frei verfügbaren, selbst zu bestimmenden Zeit (Arnoldt & Stecher, 2007). Die Begründungen gehen einher mit den Bedürfnissen, die im Zusammenhang mit der dazu altersbedingten Entwicklung (siehe Kapitel 2.2) stehen. Um diesen gerecht zu werden, benötigen die Jugendlichen nicht nur unbeaufsichtigte, also ungebundene Zeit in der Schule, sondern zusätzlich Raumangebote, in denen sie diese verbringen können.

Peerbeziehungen aller Art machen sich nicht nur an Zeitfenstern fest, sondern auch an *Orten*, an denen sie gepflegt werden können. Ob der Lernort Schule auch einen Lebensort (Pestalozzi, in: Böhnisch & Münchmeier, 1990) für die Jugendlichen darstellt, hängt auch vom Raumangebot und der Gestaltung desselben ab. Höhmann, Grewe und Strietholt (2007) stellten im Rahmen der Studie zur Ent-

wicklung von Ganztagschulen (StEG) in 86,7 % aller Fälle die Ausstattung der Schulen mit einer Mensa fest, aber in der Hälfte der Schulen fehlten Spielanlagen oder Rückzugsräume und damit Bereiche, die für die freie (Zeit-)Gestaltung und die Pflege von informellen Peerbeziehungen wichtig sind. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Gestaltung von *Frei-Räumen* in Ganztagschulen im Sekundarbereich. Damit sind sowohl Räume im wörtlichen Sinne gemeint als auch soziale Räume oder Zeiten, die die Jugendlichen selbst ohne Erwachsene ausgestalten können, in denen sie untereinander ihre eigenen Regeln aushandeln können und müssen; Räume, in denen sie – pointiert gesagt – nicht „pädagogisch belagert“ werden. Entscheidend für die Frage, inwieweit diese Kontaktmöglichkeiten tatsächlich bestehen, wahrgenommen werden können und wahrgenommen werden, sind die genauen Rahmenbedingungen. Neben der Verlängerung der Präsenzzeit in der Schule sind entsprechende Strukturen zur Realisierung von Kontakten unter Berücksichtigung der Perspektive der Jugendlichen nötig. Denn bekannt ist, „dass Schüler einen anderen Blickwinkel auf ihre schulische Umgebung haben“ (Wolf, 2009, S. 8). Um die genauen Vorstellungen der Jugendlichen in Bezug auf die Verbesserung der (Ganztags)-Schule in Richtung größerer Peer-Freundlichkeit in den sozialen Räumen und Zeiten herauszufinden, sind die Heranwachsenden selbst in der PIN-Studie dazu befragt worden.

### 2.7.2 Erhebungsmethode

Wie Schüler/innen gedanklich eine peer-freundliche Schule konstruieren, ist bisher nur wenig erforscht. Eine der wenigen Ausnahmen, die sich mit der Frage „Was die Schüler von der Schule halten“ (Czerwenka & al., 1988) beschäftigen, bildet die genannte qualitative Untersuchung, die sich allerdings recht allgemein auf die Sicht der Schüler/innen auf die Schule ohne direkten Peerfokus bezieht. Somit bieten sich nach Bortz und Döring (2006) explorative Forschungsmethoden aus dem Bereich der qualitativen Forschung zur Beantwortung der Fragestellung an. Diese sind geeignet, „information about unknown aspects of a phenomenon“ zu generieren (Teddlie & Tashakkori, 2009, S. 25). Um herauszufinden, welche Aspekte für die Gestaltung einer peer-freundlichen Schule die Jugendlichen selbst nennen, wurde ihnen im Fragebogen sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Schuljahres eine offene Frage ohne vorgegebene Antwortkategorien gestellt (Diekmann, 1995). Zum ersten Messzeitpunkt wurden die Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert, drei Wünsche an die Traumschule zu formulieren. Zum Ende des Schuljahres wurde die offene Frage im Fragebogen etwas modifiziert und zwar wurden die Jugendlichen zu einem Perspektivenwechsel aufgefordert:

„Stell dir vor, du bist Schulleiter(in). Was würdest du tun, damit die Schülerinnen und Schüler in der Schule viele Freundschaften schließen und pflegen können?“

Die Auswertungsmethode für die offenen Fragen wird im Folgenden dargestellt.

### 2.7.3 Auswertungsmethode

In Anlehnung an Rost (2007) wurde eine Inhaltsanalyse durchgeführt:

„a) Festlegung der Präzisierung der Fragestellung“ (S. 60). Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können?

„b) Eingrenzung der zu analysierenden Texte“ (S. 60): In die Analyse flossen die Angaben aller Mädchen und Jungen aus der Gesamtuntersuchung ein.

„c) Definition der Analyseeinheiten“ (S. 60): Als Analyseeinheiten oder auch Codings (Kuckartz 2005) sollen Textsegmente gelten, die einen Wunsch (zum Beginn des Schuljahres) oder einen Verbesserungsvorschlag (zum Ende des Schuljahres) enthalten. Manche Schüler/innen gaben in einem Satz mehrere Wünsche bzw. Vorschläge an, so dass hieraus mehrere Analyseeinheiten entstanden.

„d) Kategorienbildung“ (S. 60): Anhand der Überbegriffe Raum, Zeit (Rhythmisierung) und Lehrpersonal (z. B. Appel & Rutz, 2005; Holtappels 1994) wurden Probecodes erstellt, die aus der Diskussion im Forschungsteam weitergeführt wurden. Ein Kategoriensystem, das Kategorien, Unterkategorien sowie die Anzahl der dazugehörigen Textstellen (Wünsche) enthält, wurde generiert. Dieses wurde bei der zweiten Erhebung anhand der Auswertung verändert.

### 2.7.4 Durchführung der Erhebung und Auswertung zu Beginn des Schuljahres

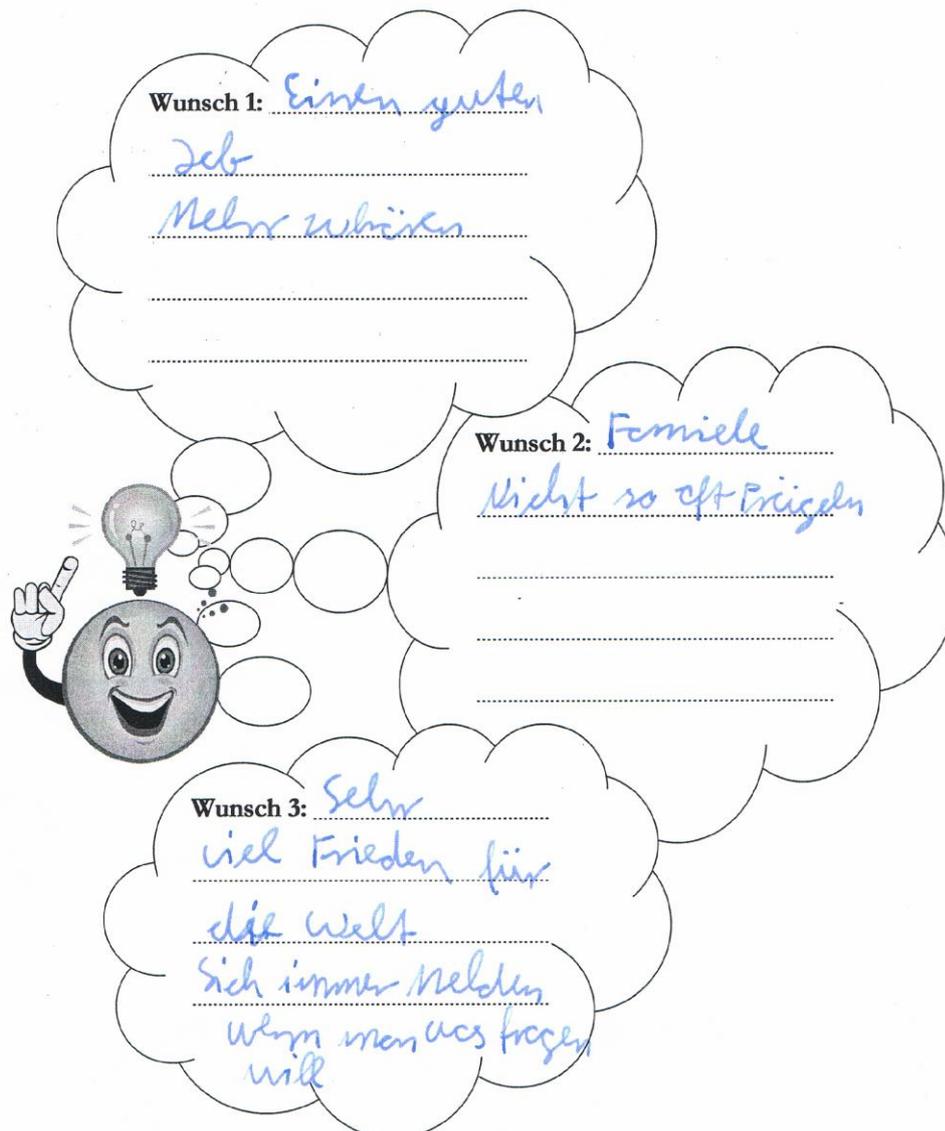
Um die Jugendlichen selbst zu Worte kommen zu lassen, wurden in der PIN-Studie zunächst 427 Jugendliche aus drei Ganztags- und vier Halbtagschulen durch eine offene Frage am Ende eines Fragebogens zu Beginn des Schuljahres dazu aufgefordert, Wünsche in Bezug auf eine peer-freundliche Schule zu formulieren. Die Frage lautet wie folgt (siehe auch Abbildung 1):

„Deine drei Wünsche an die Schule

Danke, das war es schon fast. Eine Frage haben wir noch: Stell dir deine Traumschule vor. Wie soll sie sein, damit du dich mit deinen Freunden dort wohl fühlen kannst? Stell dir vor, du hast drei Wünsche frei. Schreib sie uns kurz auf – Stichworte reichen.“

### Deine drei Wünsche an die Schule

8. Danke, das war es schon fast. Eine Frage haben wir noch: Was kann man in deiner Schule besser machen, damit du und deine Freunde sich wohl fühlen? Stell dir vor, du hast drei Wünsche frei. Schreib sie uns kurz auf – Stichworte reichen.



**Wunsch 1:** Einem guten  
Job  
Mehr arbeiten

**Wunsch 2:** Famiele  
Nicht so oft kriegen

**Wunsch 3:** Sehr  
viel Frieden für  
die Welt  
Sich immer melden  
wenn man was fragen  
will

**Danke fürs Mitmachen!**

Abbildung 1: Scan der letzten Seite eines ausgefüllten Fragebogens mit Wünschen, die z. T. nicht in die Auswertung eingeflossen sind

Die bei der Beantwortung dieser Frage niedergeschriebenen Wünsche wurden klassenweise und getrennt nach Geschlecht in Maxqda (Kuckartz, 2005) eingepflegt. Als erster Schritt wurde eine Suche nach Worthäufigkeiten durchgeführt. Die meistgenannten Begriffe flossen in die Auswertung ein.

407 Jugendliche (95,09%) äußerten mindestens einen Wunsch auf die offen gestellte Frage, insgesamt wurden 1.015 (489 in den Ganztagschulen und 526 in den Halbtagschulen, 541 von Mädchen, 474 von Jungen) Wünsche geäußert. Die Auswertung orientiert sich an der Anzahl der Nennungen von Wünschen und nicht an der Anzahl der Befragten. Für die Auswertung wurden nur Antworten berücksichtigt, bei denen ein direkter Zusammenhang zur gestellten Frage erkennbar war. Beispiele für Wünsche, die nicht in die Auswertung eingeflossen sind, findet sich in Abbildung 1).

Bei der gründlichen Durchsicht der ersten beiden Texte fand ein offenes Codieren nach Strauss statt (Strauss et al. 1994). Es wurden überwiegend „in-vivo-Codes“, also induktiv nach den Regeln der Grounded Theory, aber auch an theoretischem Vorwissen orientierte deduktive Codes, mit einbezogen. Die Begriffe „Code“ und „Kategorie“ werden bei den unterschiedlichen Autoren analog verwendet. Im Folgenden wird in diesem Zusammenhang von Kategorien und Unterkategorien gesprochen. Die Kategorien, die bei der Durchsicht der ersten beiden Texte erstellt wurden, bilden die Grundlage für die eine Inhaltsanalyse in Kombination mit der Grounded Theory (Reinders, 2008) aller Texte. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung zu Beginn des Schuljahres dargestellt.

### **2.7.5 PIN-Ergebnisse: Die Traumschule zu Beginn des Schuljahres: Die Wünsche der Jugendlichen**

Die Auswertung zu Beginn des Schuljahres ergab das in Abbildung 2 dargestellte Kategoriensystem (in Maxqda Codesystem genannt) mit den Oberkategorien *Meine Schule*, *Überbürdung* und *soziale Beziehungen*.

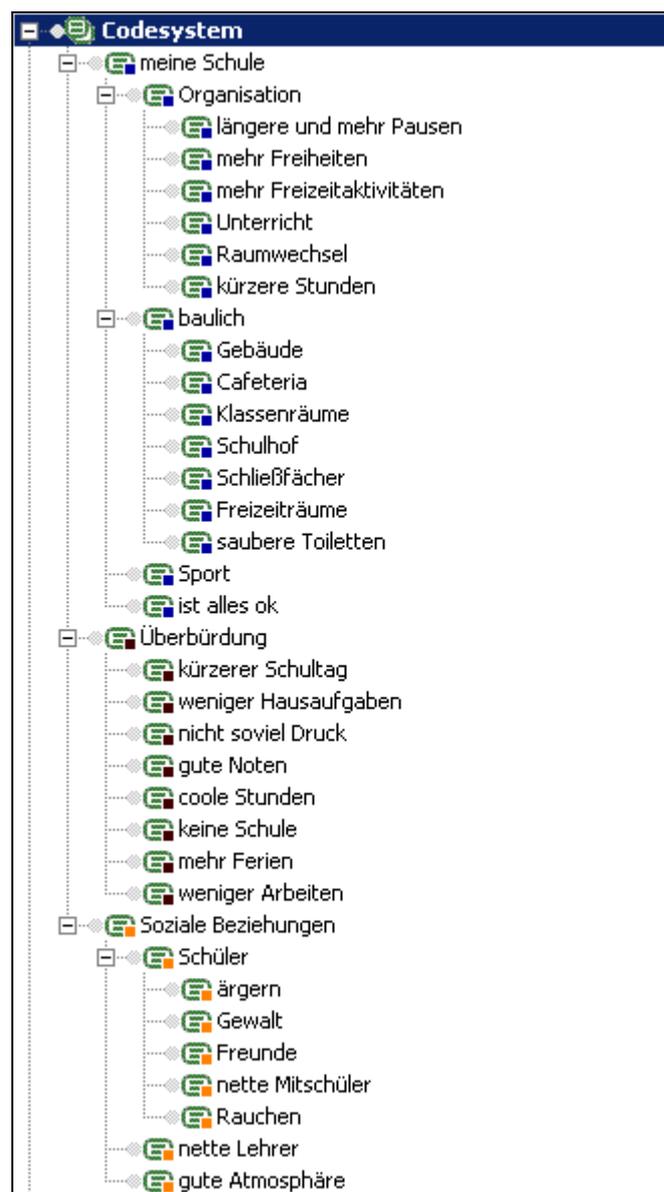


Abbildung 2: Das Kategoriensystem zum Schuljahresbeginn

### Die Wünsche der Jugendlichen zur Kategorie Meine Schule

Die Oberkategorie *Meine Schule* beinhaltet die Kategorien *meine Schule/Organisation*, *meine Schule/baulich*, *meine Schule/Sport* und *ist alles ok*.

### Die Organisation der Schule

In Tabelle 1 ist die Kategorie *meine Schule/Organisation* mit ihren Unterkategorien mit den schulorganisationsform- und geschlechtsspezifischen Unterschieden dargestellt. Die Zahlen stehen für die Anzahl der von den Jugendlichen genannten Wünsche für die Kategorien.

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
▪ <b>meine Schule/Organisation</b>	<b>127</b>	<b>96</b>	<b>104</b>	<b>80</b>
▪ längere und mehr Pausen	43	30	43	30
▪ mehr Freiheiten	25	14	27	12
▪ mehr Freizeitaktivitäten	19	20	22	17
▪ Unterricht	19	20	20	19
▪ Raumwechsel	14	7	8	13
▪ kürzere Stunden	7	5	4	8

Tabelle 1: Die Unterkategorie meine Schule/Organisation, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch

Im Bereich der *Organisation der Schule* lassen sich schulformspezifische Unterschiede feststellen. Von den Ganztagschüler/innen (108 Wünsche im Gegensatz zu 76 in den Halbtagschulen) wurden in dieser Kategorie mehr Wünsche genannt. Die Jugendlichen (GTS: 43, HTS: 30) sind an *längeren und mehr Pausen* interessiert, (z. B. „längere Pausen zum Quatschen mit Freunden“), auch um ihre Peerkontakte zu pflegen. In diesem Zusammenhang sind auch die Wünsche nach *kürzeren Stunden* (z. B. „weniger langer Unterricht würde für bessere Stimmung sorgen“) sowie nach einem festen Klassenraum zu berücksichtigen, denn die Zeit, die im Unterricht verbracht oder für den *Raumwechsel* benötigt wird, fehlt den Jugendlichen im Bereich der freien Zeit mit Klassenkamerad/innen und Freund/innen in der Schule wie folgendes Zitat zeigt: „man hat kaum Zeit, wenn man immer durch die Gänge zu den Klassenräumen rennt“. Außerdem war in Ganztagschulen häufiger der Wunsch nach *mehr Freiheiten* zu finden, z. B. „sitzen wie wir wollen“ (25mal, in Halbtagschulen 14mal).

Der Bereich der *Freizeitaktivitäten* (z. B. Projekttag, Wunschwoche, AG, Klassenfahrten, Wandertage) mit in etwa gleich vielen Wünschen in Ganztagschulen (19) und Halbtagschulen (20) und geringen geschlechtsspezifischen Unterschieden (Mädchen: 22, Jungen: 17) bietet den Jugendlichen ein breites Spektrum, mit ihren Mitschüler/innen in Kontakt zu treten, um ungestört Peerkontakte zu pflegen.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede lassen sich wie folgt beschreiben: Mädchen bemängelten häufiger (104 Wünsche im Gegensatz zu 80 bei den Jungen) die Organisation des Schultages, insbesondere der Wunsch nach *längeren und mehr Pausen* lag ihnen am Herzen (Mädchen: 43 Wünsche, Jungen: 30 Wünschen). Der Wunsch nach *mehr Freiheiten* in der Schule, wurde von den Mädchen 27mal, von den Jungen nur 12mal genannt. Der *Raumwechsel* scheint für die Jungen belastender zu sein (13 Wünsche vs. 8 bei den Mädchen).

## Die bauliche Substanz der Schule

Die Unterkategorie *meine Schule/baulich* (siehe Tabelle 2) umfasst folgende weitere untergeordneten Kategorien von Wünschen (die Namen derselben sind O-Ton der Jugendlichen): *Gebäude* (alle Wünsche, die das Schulgebäude sowohl von innen als auch von außen betreffen), *Cafeteria* (als Raum, aber auch Wünsche mit Bezug zum Essen und Trinken, z. B. Getränkeautomat), *Klassenräume*,

*Schulhof* (Gestaltung, Bestückung mit Geräten etc.), das Vorhandensein von *Schließfächern*, *Freizeiträume* und *saubere Toilettenräume*.

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
▪ <b>meine Schule/baulich</b>	<b>85</b>	<b>122</b>	<b>106</b>	<b>72</b>
▪ Gebäude	21	42	42	21
▪ Cafeteria	17	13	15	15
▪ Klassenräume	14	15	12	17
▪ Schulhof	13	26	18	21
▪ Schließfächer	9	3	10	2
▪ Freizeiträume	8	15	13	10
▪ saubere Toilettenräume	3	8	8	3

Tabelle 2: Unterategorie meine Schule/baulich, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch

Die Anzahl der Wünsche im Zusammenhang mit der baulichen Substanz der Schulen zeigt einen großen Unterschied zwischen Ganztagschulen und Halbtagschulen (GTS: 85, HTS: 122). Gerade der Zustand des *Gebäudes* wurde in Halbtagschulen besonders häufig angesprochen (HTS: 42, GTS: 21). Die Jugendlichen wünschen sich das Schulgebäude z. B. „farbenfroh, jeder soll sich wie zuhause fühlen also wohlfühlen“. Schönere *Klassenräume* benannten 14 (GTS) bzw. 15 (HTS) Jugendliche auf die Frage nach ihren Wünschen. Der *Schulhof*, aber auch die *Freizeiträume* und die *Cafeteria* sind Anlaufstellen, an denen Jugendliche mehr oder weniger unbeaufsichtigt Zeit verbringen bzw. wo sie sich wünschen, sich unbeobachtet aufhalten zu können. Besonders viele Wünsche wurden in Halbtagschulen (26) zur Schulhofgestaltung geäußert, aber auch in Ganztagschulen (13) gab es viele Verbesserungs- und Gestaltungsvorschläge wie z. B. „man kann sich auf dem Schulhof mit seinen Freunden zurückziehen“.

Auch hinsichtlich der *Freizeiträume* gab es mehr Wünsche in den Halbtagschulen (HTS: 15, GTS: 8). Ein Jugendlicher äußerte folgenden Wunsch: „Ich würde ein Raum haben da wo nur meine besten Freunde rein dürfen“. *Schließfächer* wünschten sich 8 Jugendliche in Ganztagschulen. Die Kinder können sich sicherlich freier, z. B. auf dem Schulhof bewegen, wenn sie nicht auf ihre Mappen oder Sportsachen aufpassen müssen. Einige der Unterschiede bei der baulichen Situation der Schulen lassen sich vermutlich auf die hohe finanzielle Unterstützung der Ganztagschulen im Rahmen einer Umgestaltung zurückführen. Dieses Geld fehlt in den Halbtagschulen. Aber es gibt auch geschlechtsspezifische Unterschiede die bauliche Situation der Schulen betreffend (Mädchen: 106, Jungen: 72). Besonders die *Schulgebäude*, die für einen großen Teil des Tages den Lebensmittelpunkt für die Schüler/innen darstellen (Mädchen 42, Jungen 21), wurden bemängelt. Wünsche, die im Zusammenhang mit *sauberen Toilettenräumen* stehen, wurden 8mal von Mädchen und 3mal von Jungen genannt. Die Toilettenräume dienen als Rückzugsräume für die Jugendlichen. Dort können sie sich ungestört von Erwachsenen und Jugendlichen des anderen Geschlechts aufhalten und miteinander reden. Außerdem wird dort ein Grundbedürfnis befriedigt.

## Sportmöglichkeiten in der Schule

Die Wunschkategorie *meine Schule/Sport* (vgl. Tabelle 3) enthält alle Textstellen, die mit Sport zusammenhängen und zwar sowohl im Hinblick auf mehr Sportunterricht, aber auch auf Sportgeräte, wo auch immer sie benutzt werden (z. B. mehr Fußbälle, Tischtennisschläger) und Räumlichkeiten, in denen Sport stattfinden kann (z. B. Sporthalle, Schwimmhalle).

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
▪ <b>meine Schule/Sport</b>	37	23	16	44

Tabelle 3: Die Unterkategorie meine Schule/Sport, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch

Jugendliche in Ganztagschulen äußerten mehr Wünsche den *Sport* betreffend als Halbtagschüler/innen, noch stärker sind allerdings die geschlechtsspezifischen Unterschiede (Jungen: 44, Mädchen: 16), die sich auch in der Bandbreite der Ideen der Mädchen zeigen. Aus diesem Grund werden hier einige Wünsche geschlechtsdifferenziert aufgeführt. Folgende Wünsche wurden von Mädchen genannt: „im Sport Spiele spielen“, „im Sport sollte man mehr Verschiedenes machen im Sommer: baden, wandern, Winter: Schlitten, Schlittschuhfahren“. Die Jungen hatten andere Ideen: „mehr Stunden Ballsportarten“, „neue Tischtennisplatten“, „Handball-AG nur für Jungs“, „einen großen Fußballplatz für die Hofpausen“. Besonders interessant im Hinblick auf die Förderung von Peerkontakten und als Orte der Kommunikation für die Jugendlichen untereinander sind hier die Wünsche nach Mannschaftssportarten, Räumen mit Sportgeräten bzw. Sport-Arbeitsgemeinschaften und die Ideen zur Gestaltung des Sportunterrichts, denn Lohmann weist schon 1965 auf die Bedeutung des Sports hin: „die Sozialerziehung ist auf den Sport angewiesen, (...), weil er dem Jugendlichen grundlegende soziale Erfahrungen vermittelt" (S. 174).

## Die Wünsche der Jugendlichen zur Kategorie Überbürdung

In Tabelle 4 ist die Auswertung der Kategorie *Überbürdung* dargestellt. Dieser alte Begriff, der schon zum Ende des 19. Jahrhunderts Erwähnung findet und laut Kraepelin (1897) sowohl die physiologische Ermüdung als auch die Müdigkeit als psychisches Empfinden umfasst, stellt für diesen Bereich einen ausgezeichneten Überbegriff dar. Er bezieht sich auf die von den Schüler/innen empfundene Belastung durch die Schule. Alle Kategorien von Wünschen wurden von den Jugendlichen so genannt, auch sie sind Beispielwünsche.

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
▪ <b>Überbürdung</b>	<b>130</b>	<b>128</b>	<b>124</b>	<b>134</b>
▪ kürzerer Schultag	47	48	38	57
▪ weniger Hausaufgaben	23	25	24	24
▪ nicht soviel Druck	17	5	13	9
▪ gute Noten	13	17	17	13
▪ coole Stunden	9	9	12	6
▪ keine Schule	8	4	3	9
▪ mehr Ferien	7	12	9	10
▪ weniger Arbeiten	6	8	8	6

Tabelle 4: Die Kategorie Überbürdung, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch

Unter Überbürdung scheinen Jugendliche in Ganztagschulen und Halbtagschulen gleichermaßen zu leiden, ist die Anzahl der Wünsche doch fast identisch (siehe Tabelle 4). Auffällig ist jedoch der große Unterschied bei der Kategorie von Wünschen, die sich auf den *Druck* beziehen, den die Jugendlichen durch die Schule verspüren, wie z. B. „weniger Stress“ oder „nicht so schwer sein“. Die Anzahl der Wünsche aus den Ganztagschulen ist mehr als dreimal so hoch wie aus den Halbtagschulen.

Jungen wünschten sich häufiger einen *kürzeren Schultag* (57 Wünsche im Gegensatz zu 38 bei den Mädchen), Mädchen wünschten sich vermehrt *coole Stunden* wie z. B. „mehr Musik und viel Yoga kein Phy und kein Chemie“ (12 Wünsche im Gegensatz zu 6 bei den Jungen), Jungen dagegen gar *keine Schule* (9 Wünsche im Gegensatz zu 3 bei den Mädchen).

### Die Wünsche der Jugendlichen zur Kategorie soziale Beziehungen in der Schule

Die Kategorie von Wünschen, die in den Bereich der *sozialen Beziehungen* fallen, enthält die drei Subkategorien *Schüler*, *gute Atmosphäre* und *nette Lehrer*. Die Kategorie *nette Lehrer* beinhaltet auch diejenigen, die von den Jugendlichen als professionell handelnd wahrgenommen werden. Die Aussagen in den Wünschen decken sich in etwa mit den bei Uhle (1997) auf der Ebene von Vertrauen beschriebenen Eigenschaften von professioneller Kompetenz bei Lehrkräften:

1. „nicht der Sucher nach ‚Nachlässigkeiten und Pflichtversäumnissen‘ bei Schülern,
2. nicht der unterrichtsmethodisch, ‚ungeschickte‘ Lehrer,
3. nicht der ‚ungerechte‘, der bestimmte Schüler bevorzugt,
4. nicht der ‚launenhafte‘,
5. nicht der ‚schwächliche Nachgebigkeit‘ zeigende
6. nicht der ‚vertrauensselige‘,
7. und nicht der ‚leichtgläubige‘ Lehrer“ (S. 191).

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
▪ <b>Soziale Beziehungen</b>	<b>99</b>	<b>147</b>	<b>148</b>	<b>98</b>
▪ Schüler	<b>49</b>	<b>77</b>	<b>74</b>	<b>52</b>
▪ ärgern	20	16	26	10
▪ Gewalt	9	16	13	12
▪ Freunde	9	21	21	9
▪ nette Mitschüler	8	6	5	9
▪ Rauchen	3	18	9	12
▪ <b>nette Lehrer</b>	<b>32</b>	<b>39</b>	<b>37</b>	<b>34</b>
▪ <b>gute Atmosphäre</b>	<b>18</b>	<b>31</b>	<b>37</b>	<b>12</b>

Tabelle 5: Die Kategorie Soziale Beziehungen, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch

Bevor die Auswertung des Komplexes der *sozialen Beziehungen* beschrieben wird, folgen hier einige der Zitate von Jugendlichen, um die Sorgen und Nöte, welche sich aus diesem Bereich ergeben, im Original-Ton zu zeigen.

8. *ärgern*: „Ich wünschte es gebe keine Zicken, Angeber und Jungs die sagen du bist hässlich“,
9. *Gewalt*: „keine Prügelei“,
10. *Freunde*: „Kinder in unserem Alter möchten in der Freizeit mit den Freunden Zeit verbringen“,
11. *nette Mitschüler*: „keine gemeinen oder unfairen Schüler“,
12. *Rauchen*: „dass die Schüler aus der 9., 10. nicht immer auf dem Schulhof rauchen“,
13. *nette Lehrer*: „dass die Lehrer alle netter zu uns sein sollen und uns nicht immer anmeckern“, „dass sich die Lehrer nicht überall einmischen und nicht immer gleich petzen“, „bessere Lehrer die sich durchsetzen können und nicht nerven“,
14. *gute Atmosphäre*: „dass keiner kein Außenseiter ist“, „bei Mobbing Soforthilfe“, „Es sollte so etwas wie Streitschlichter in der Klasse geben“.

Tabelle 5 zeigt, dass Jugendliche in Halbtagsschulen (147 Wünsche im Gegensatz zu 99 in den Ganztagschulen) viel mehr Wünsche bezüglich der Gestaltung der *sozialen Beziehungen* in der Schule geäußert haben, die sich zum einen auf die *Schüler* und zum anderen auf die *Lehrerschaft* und auch ganz allgemein auf eine *gute Atmosphäre* in der Schule beziehen. Die Wünsche nach einer *guten Atmosphäre* (fast doppelt so viele Wünsche in den Halbtagsschulen), weniger Gewalt und Hinweise auf die Belästigung durch *rauchende Mitschüler/innen* (6mal so viele Wünsche in den Halbtagsschulen) sind in Halbtagsschulen wesentlich stärker ausgeprägt. Aber auch in Ganztagschulen fokussiert eine große Anzahl von Wünschen auf Missstände, die bezüglich des sozialen Miteinanders bestehen. Der Wunsch nach *netten Lehrer/innen*, *netten Mitschüler/innen* und einer *guten Atmosphäre*, in denen Freundschaften Platz finden, geht einher mit der Angst vor seelischer und körperlicher *Gewalt*. Zu berücksichtigen sind hier mindestens zwei

Dimensionen: Der Wunsch nach Schutz vor den Übergriffen durch andere steht dem Bedürfnis nach unbeaufsichtigten Peerkontakten der Jugendlichen gegenüber.

Mädchen nannten mehr Wünsche in Bezug auf die *sozialen Beziehungen* in der Schule (148 Wünsche, Jungen: 98). Mädchen fühlen sich deutlich häufiger durch ihre Mitschüler/innen geärgert (Mädchen: 26 Wünsche, Jungen: 10 Wünsche).

### **2.7.6 Wie soll die Traumschule aussehen – Zusammenfassung vom Schuljahresbeginn**

Die Wünsche, die von den Jugendlichen am Beginn des Schuljahres geäußert wurden, zeigen deutlich problematische Aspekte, welche die jungen Menschen in ihren Schulen wahrnehmen. Am deutlichsten wird die Situation an den vielen Wünschen, die insbesondere die Organisation und den baulichen Zustand der Schulen betreffen. Diese Wünsche aus dem Bereich der Organisation entsprechen vor allem Wünschen nach einer Rhythmisierung des Schultages. Besonders hervorzuheben sind in diesen Bereichen die Unterschiede zwischen den Halbtagschulen und den Ganztagschulen, wobei bei den erstgenannten die bauliche Substanz und bei den zweiten vor allem der Rhythmus des Schultages beklagt wurde. Zum Druck, den die Schule auszuüben scheint, äußern sich die Ganztagschüler/innen häufiger.

Besonders auffällig ist der geschlechtsspezifische Unterschied bezüglich des Sportangebots in den Schulen, das vor allem von den Jungen als zu gering bemängelt wird. Weitere Bereiche, die den Jugendlichen veränderungsbedürftig erscheinen, sind die gefühlten Belastungen durch die Schule (insbesondere Mädchen) und der Komplex der negativ getönten sozialen Beziehungen.

### **2.7.7 Veränderung der offenen Frage zum Schuljahresende**

Die Frage nach der Traumschule hat überwiegend problematische Aspekte der Schule, die verbesserungswürdig erscheinen, aufgedeckt und die Sorgen und Nöte der Jugendlichen gezeigt. Der direkte Peerbezug ist nicht immer eindeutig erkennbar. Somit wurde die offene Frage am Ende des Fragebogens für das Schuljahresende verändert. Durch den Rückgriff auf die erstellten Quantifizierungen wurde die offene Frage modifiziert, um die Thematik der peergerechten Schule stärker zu fokussieren. So wurde unter ständigen gezielten Reflexionen des Forschungsprozesses und durch die Kommunikation im Forschungsteam (Grunenberg, 2001) als Qualitätskriterien qualitativer Forschung folgende Frage entwickelt.

„Viele Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine gute Atmosphäre in der Schule. Stell dir vor, du bist Schulleiter(in). Was würdest du tun, damit die Schülerinnen und Schüler in der Schule viele Freundschaften schließen und pflegen können?“

Bei der zweiten Befragung nahmen 380 Jugendliche teil (GTS: 185, HTS: 195, Mädchen: 185, Jungen: 195). Insgesamt flossen 430 (GTS: 211, HTS: 219, Mädchen: 256, Jungen: 174) Vorschläge in die Auswertung ein.

Anhand der Auswertung dieser Frage, die mit einem Perspektivenwechsel der Jugendlichen einherging, wurde eine theoretische Unterteilung ihrer Vorschläge auf die Klassenebene, auf die Schulebene und die Schulsystemebene vorgenommen.

Die **Klassenebene** beinhaltet Veränderungsvorschläge für die folgenden Bereiche: *Unterrichtsgestaltung*, *gut funktionierende Klassengemeinschaft* und aus Sicht der Jugendlichen *professionell handelnde Lehrer*, die aus den Wunschkategorien *Unterricht*, *Klassengemeinschaft* und *nette Lehrer* vom Schuljahresbeginn entstanden sind. Die Kategorie *professionell handelnde Lehrer* nimmt eine Zwitterstellung zwischen Klassen- und Schulebene (z. B. die Einstellung und der Einsatz von Lehrkräften) ein, im Sinne dieser Kategorie sind aber die Lehrer/innen gemeint, die als Bezugsperson der Jugendlichen dienen.

Die **Schulebene** beinhaltet das Angebot *außerunterrichtlicher Aktivitäten* (vorher *Freizeitaktivitäten*), eine *gute soziale Atmosphäre* (vorher *gute Atmosphäre*), eine *bedachte Zusammensetzung neuer Klassen* (vorher *Klassenbildung*), *Freizeiträume*, *Schulhof*, *Schulgebäude* und die *Cafeteria*. Bei der *bedachten Zusammensetzung neuer Klassen* gibt es allerdings Überschneidungen mit der Schulsystemebene.

Auf der Schulsystemebene gab es Veränderungsvorschläge zu einem kürzeren Schultag und die Infragestellung des gesamten Systems (Schule abschaffen).

Die folgende Abbildung zeigt das bei der Auswertung entstandene Kategoriensystem.

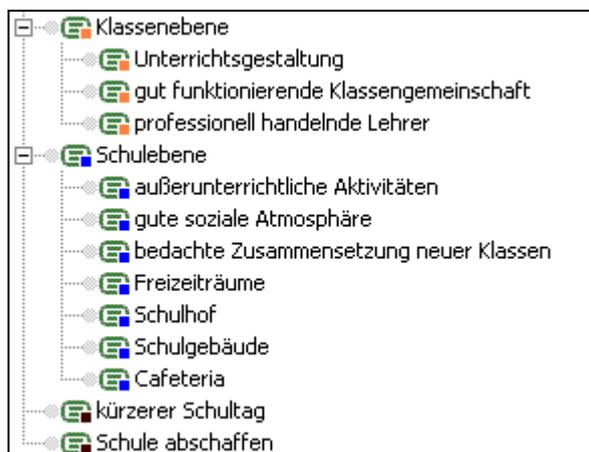


Abbildung 3: Das Kategoriensystem zum Schuljahresende

### Vorschläge, die in beiden Schulorganisationsformen in etwa gleich häufig genannt wurden

In der folgenden Tabelle sind Vorschläge aufgeführt, die in beiden Schulorganisationsformen in etwa gleich häufig genannt wurden. Außerdem werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede gegenübergestellt.

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
außerunterrichtliche Aktivitäten	60	59	72	47
Unterrichtsgestaltung	22	25	33	14
bedachte Zusammensetzung neuer Klassen	13	13	17	9
Freizeiträume	14	13	13	14
Cafeteria	7	8	7	8

Tabelle 6: Vorschläge vom Schuljahresende, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch, in beiden Schulorganisationsformen in etwa gleich häufig

Bei den folgenden Kategorien von Vorschlägen gibt es nur geringe zahlenmäßige Unterschiede zwischen Ganztagschulen und Halbtagschulen.

Vorschläge zu *außerunterrichtlichen Aktivitäten*, wie z. B. Arbeitsgemeinschaften oder „gemeinsame Freundinnen-Nachmittage organisieren, wo man auch Freundschaften schließen kann“, wurden in Ganztagschulen 60mal und in Halbtagschulen 59mal genannt. Die Anzahl der Ideen zur *Unterrichtsgestaltung* (z. B. „mehr Gruppenarbeit im Unterricht“) war auch in etwa gleich (GTS: 22, HTS: 25). Die *bedachte Zusammensetzung neuer Klassen*, z. B. „Nach der Grundschule die Klassen so lassen wie sie sind, weil man sich an seine Klassenkameraden schon gewöhnt hat und viele Freunde gefunden hat“, wurde in beiden Schulorganisationsformen gleich häufig thematisiert und auch die *Freizeiträume* (z. B. „Einen Rederaum bauen lassen, wo Freunde ihre Gefühle in der Pause klären können.“) und die *Cafeteria* nehmen sowohl in den Ganztagschulen als auch den Halbtagschulen einen etwa gleich großen Anteil bei der Anzahl der Vorschläge ein.

Es gibt allerdings bei den Kategorien *außerunterrichtliche Aktivitäten* (Mädchen: 72, Jungen: 47) *Unterrichtsgestaltung* (Mädchen: 33, Jungen: 14) und *bedachte Zusammensetzung neuer Klassen* (Mädchen: 17, Jungen: 9) große geschlechtsspezifische Unterschiede.

### **Vorschläge, die in Halbtagschulen häufiger genannt wurden**

In der folgenden Tabelle befindet sich ein Überblick über die schulorganisationsformspezifischen Unterschiede und zwar bezogen auf die Anzahl der Verbesserungsvorschläge, die von den Halbtagschüler/innen zum Schuljahresende häufiger genannt wurden. Demgegenüber gestellt sind die Häufigkeiten in geschlechtsspezifischer Hinsicht.

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
gute soziale Atmosphäre	26	39	43	22
professionell handelnde Lehrer	11	21	16	16
Schulgebäude	1	8	4	5
Schule abschaffen	1	6	2	5

Tabelle 7: Vorschläge vom Schuljahresende, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch, eher in HTS

Von den Halbtagschüler/innen wurden häufiger Vorschläge für eine *gute soziale Atmosphäre* in der Schule gemacht, auch wurden mehr Vorschläge, die im Zusammenhang mit *professionell handelnden Lehrern* stehen, geäußert. Das *Schulgebäude* ist ein weiterer Punkt, der von den Jugendlichen aus der Halbtagschulform angesprochen wurde.

Geschlechtsspezifische Unterschiede fanden sich nur bei den Kategorien *gute Atmosphäre* und *keine Schule*. Folgende Vorschläge hatten die Jugendlichen hierzu:

- *professionell handelnde Lehrer*: „dass es ein besseres Verhalten unter den Schülern und mit den Lehrern gibt“
- *gute soziale Atmosphäre*: „bei Mobbing Soforthilfe“
- *Schulgebäude*: „Umbau, Ausbau, Verbesserungen“
- *Schule abschaffen*: „Mein erster Wunsch wäre, dass es keine Ganztagschule mehr gibt“, „Alle Schüler nach Hause gehen lassen, Einen Tanklaster herbestellen, Ganz viel Benzin in der Schule verschütten. Alles anzünden, wegrennen und zu sehen wie die Schule abbrennt.“

### Vorschläge, die in Ganztagschulen häufiger genannt wurden

In Tabelle 8 sind Verbesserungsvorschläge, die in den Ganztagschulen häufiger genannt wurden und deren geschlechtsspezifische Verteilung, dargestellt.

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
kürzerer Schultag	29	20	27	22
gut funktionierende Klassengemeinschaft	18	4	17	5
Schulhof	9	3	5	7

Tabelle 8: Vorschläge zum Ende des Schuljahres, schulorganisationsform- und geschlechtsspezifisch, eher in GTS

Die Anzahl der Vorschläge aus den Ganztagschulen war für die Kategorien *kürzerer Schultag*, *gut funktionierende Klassengemeinschaft* (z. B. „keine Ausgrenzung“) und *Schulhof*, (z. B. „Toben“, „Sitzbänke“, „Bälle“, „mehr Natur“), höher als in den Halbtagschulen. Große geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es nur bezüglich der *gut funktionierenden Klassengemeinschaft*, die von weiblichen Jugendlichen häufiger angemahnt wird.

### **2.7.8 PIN-Ergebnisse: Vorschläge der Jugendlichen für die peerfreundliche Schule am Ende des Schuljahres – Zusammenfassung**

Am Ende des Schuljahres lassen sich die Ergebnisse wie folgt auf drei Ebenen zusammenfassen. Diese Trennung kann allerdings auf der praktischen Ebene auf Grund der Verzahnung der einzelnen Bereiche nicht immer aufrechterhalten werden.

Auf der *Klassenebene* wurde eine Unterrichtsgestaltung, die die Vertiefung von Peerkontakten und Aushandlungen ermöglicht, in beiden Schulorganisationsformen etwa gleich häufig thematisiert. Insbesondere wurden Lehr-Lernformen gewünscht, in denen die Jugendlichen sachbezogen miteinander kommunizieren können. In Ganztagschulen stand eine gut funktionierende Klassengemeinschaft, die vor allem durch viele gemeinsame Aktivitäten und ausgehandelte Regeln gefördert werden soll, im Vordergrund. Hierbei spielt auch eine peerkontaktförderliche Unterrichtsgestaltung eine Rolle. Die große Bedeutung der Lehrkräfte kommt vor allem bei den Halbtagschüler/innen verstärkt zum Ausdruck. Diese Jugendlichen hatten hinsichtlich der Qualität des Lehrpersonals die meisten Verbesserungsvorschläge.

Auf der *Schulebene* war die Anzahl der Vorschläge bezüglich der außerunterrichtlichen Aktivitäten in beiden Schulorganisationsformen in etwa gleich hoch. Vor allem das Angebot an Arbeitsgemeinschaften, Wandertagen sowie an Projekten wurde als veränderungsbedürftig gesehen. Ein weiterer Punkt, der den Jugendlichen in beiden Schulorganisationsformen gleichermaßen am Herzen liegt, ist die bedachte Zusammensetzung der Klassen.

Hier kommt es allerdings zu einer Überschneidung von Schulebene und *Schulsystemebene*, welche durch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems als deutsche Besonderheit hervorgerufen wird. Die Trennung von Kindern und Jugendlichen nach vier bzw. sechs Jahren auf Grund ihres schulischen Leistungsstandes kann sich im Hinblick auf die Förderung und Pflege von Freundschaften und Peerbeziehungen hinderlich auswirken.

### **2.7.9 Was Jugendlichen am Herzen liegt**

Jugendliche sind Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelt. Das gilt auch oder gerade für den Lebensraum Schule. Die Auswertung der von den Jugendlichen niedergeschriebenen Wünsche und Veränderungsvorschläge untermauert die Bedeutung pädagogischer Konzepte, die nicht nur den Unterricht betreffen, sondern auf eine ganzheitliche Gestaltung von Schule unter Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen fokussieren. Jeder einzelne dieser Wünsche ist Ausdruck des Empfindens eines Jugendlichen. Dieses Empfinden kann im Sinne partizipativer Bestrebungen gemäß des im Grundgesetz verankerten Grundsatzes der Gleichheit an Rechten berücksichtigt werden. Und so lassen sich die Vorstellungen der Jugendlichen nicht eins zu eins übertragen. Es ist wünschenswert, sämtliche Ebenen (Schulsystem-, Schul- und Klassenebene) in jeder Schule bei der Gestaltung einer peerkontaktfreundlichen Schule mit einzubeziehen. Als

Grundlage dient dabei die Kommunikation auf allen Ebenen und zwischen allen Ebenen.

In der quantitativen Auswertung der unter qualitativen Aspekten erstellten Kategorien von Wünschen und Vorschlägen hat sich gezeigt, dass die Gestaltung des langen Schultages besonderer Aufmerksamkeit bedarf, um den Jugendlichen einen angenehmen Aufenthalt in der Schule zu ermöglichen. Dies betrifft vor allem eine Rhythmisierung, die äußerlichen Gegebenheiten sowie die sozialen Beziehungen unter den Jugendlichen aber auch zu den Lehrkräften. Heraus zu finden, welche Gründe für die quantitativen Unterschiede zwischen den Schulorganisationsformen und den Geschlechtern vorliegen, vermag qualitative Forschung nicht zu leisten. Alle Deutungen sind demnach Interpretationen.

Denkbar ist vielleicht, dass die Ganztagschüler/innen keine Probleme mit der baulichen Substanz haben und aus diesem Grund im Fragebogen mehr Ideen zur Rhythmisierung hatten. Die höhere Anzahl der Wünsche zur Rhythmisierung in den Ganztagschulen mag auch auf Grund des längeren Schultages zustande gekommen sein. Eine Erklärung dafür, dass die Halbtagschüler/innen häufiger die bauliche Substanz ihrer Schule beklagen, könnte sein, dass in die GTS im Rahmen des IZBB hohe Investitionen z. B. für Renovierungen etc. geflossen sind.

Die hohen geschlechtsspezifischen Unterschiede, die sich im Bereich der Sportmöglichkeiten zeigten, lassen sich an den Differenzen bezüglich der unterschiedlichen Pflege von Sozialkontakten zwischen Mädchen und Jungen festmachen (siehe Kapitel 2.2). Mädchen pflegen eher eine kleine Zahl intimerer Freundschaften und Jungen haben eher lose Peerkontakte, welche besonders gut bei Mannschaftssportarten in größeren Gruppen aufrechterhalten können.

Der (in beiden Schulorganisationsformen in etwa gleich häufig genannte) Wunsch nach einer bedachten Zusammensetzung neuer Klassen bzw. danach, dass die Klassen beim Übergang in die Sekundarstufe 1 nicht getrennt werden, geht mit Forschungsergebnissen einher, die sich auf die positiven Auswirkungen von Freundschaften beim Schulwechsel beziehen (siehe Kapitel 2.3). Reziproke Freundinnen und Freunde unterstützen sich gegenseitig beim Schulwechsel.

Die Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Schule und zwar sowohl unter Gleichaltrigen als auch mit den Lehrkräften ist ein wichtiges Anliegen der Jugendlichen. Darum mag auch eine Unterrichtsgestaltung, die die Vertiefung von Peerkontakten und Aushandlungen ermöglicht, um den Erwerb von Sozialkompetenzen zu fördern, bei den Vorschlägen eine Rolle gespielt haben.

Es ist also kein Wunder, dass die Ideen der Jugendlichen zur Gestaltung einer peerkontaktförderlichen Schule aus den vier Bereichen Mitschüler/innen, Lehrpersonal, Raum und Zeit stammen, werden diese doch von Kahl in Anlehnung an den Reformpädagogen Malaguzzi wie folgt beschrieben: „Die anderen Kinder sind der erste Pädagoge. Lehrer sind der zweite und der Raum ist der dritte Pädagoge. Die Zeit noch als vierten Pädagogen hinzuzufügen, wäre gewiss in Malaguzzis Sinn“ (Kahl, 2010). Diese vier „Pädagogen“ in Einklang zu bringen, ist die Voraussetzung für gelingende Ganztagschule, bei der Schule zum Lebensraum für Jugendliche wird, in denen sie ihre Peerbeziehungen und Freundschaften pflegen können.

## **2.8 „Schule ist nicht für Freundschaften da“!? Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen der PIN- Studie**

Diese Aussage eines Schulleiters aus einer der von uns beforschten Oberschulen in Brandenburg fasst die weit verbreitete Meinung zusammen, dass es eine Beschränkung der Aufgaben von Schule gebe: Freundschaften, so kann man diese Ansicht weiter ausführen, sind etwas Privates, so dass es nicht Aufgabe der Schule ist, sich um die Möglichkeiten des „Gedeihens“ dieser Sympathiebeziehungen unter den Schülerinnen und Schülern zu kümmern. Dem ist entgegen zu halten, dass eine Schule, die sich ausschließlich als Unterrichtsanstalt versteht, die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler weder ausreichend auf die Herausforderungen vorbereitet, die mit dem Aufbau und der Pflege von sozialen Beziehungen über die Lebensspanne zu tun haben noch auf die vielfältigen Anforderungen der Arbeitswelt an die sozialen (und emotionalen) Kompetenzen, die in Forderungen der Arbeitgeber nach Verantwortlichkeit, Teamfähigkeit und Kritikfähigkeit ihrer Betriebsangehörigen gipfeln. Zudem erinnern uns die Jugendlichen mit ihren Visionen von einer Traumschule, und zwar paradoxerweise gerade jene, die sich ihre Zerstörung wünscht: „Schule ist Leben“. Dies gilt zumal, wenn das Lernen wie in der Ganztagschule bis weit in den Nachmittag in den Schulgebäuden stattfindet. In diesem Kapitel greifen wir kurz den Ausgangspunkt und die Ergebnisse der PIN-Studie zum sozialen und emotionalen Lernen der Sekundarstufe wieder auf, gehen anschließend auf die besonderen Chancen der Ganztagschule ein und leiten daraus am Ende Empfehlungen für eine peer-freundlichere Gestaltung dieser Schulstufe ab.

### **2.8.1 Was ist das Besondere an der PIN-Studie?**

Ausgangspunkt der PIN-Studie ist eine bewusste Parteilichkeit für die Personen, für die die Schule veranstaltet wird, nämlich für die Kinder und Jugendlichen. Denn deren Entwicklungsaufgaben bzw. die durch sie vermittelten Entwicklungsbedürfnisse sollten in einer Schule im Mittelpunkt stehen, der daran gelegen ist, entwicklungsförderliche Lernprozesse in einer kinder (und jugend-)gerechten Schulkultur anzuregen (Fögen, Diemer & Edelstein, 2009). Aus diesem reformpädagogisch angehauchten Blickwinkel ist die Schule nicht darauf beschränkt, eine Lehranstalt des (kognitiven) Lernens zu sein. Sie ist darüber hinaus ein Ort, an dem Heranwachsende viele Stunden zubringen und dem sie starke Gefühle entgegen bringen – eben auch ein Lebensort. Fragt man Kinder und Jugendliche, warum sie gerne zur Schule gehen, dann nennen sie in vielen Fällen ihre Freundinnen und Freunde und andere Peers, denen sie in der Schule regelmäßig begegnen. Die Schule ist damit zugleich eine Kontaktbörse, an der Kinder und Jugendliche auf ihnen Ebenbürtige, aber auch auf ältere oder jüngere Schülerinnen und Schüler treffen (Krappmann & Oswald, 1995; Preuss-Lausitz, 1990). Die Priorität der Schule für die Peerbeziehungen gilt umso mehr in der Ganztagschule, die

die Heranwachsenden an mehreren Tagen der Woche nachmittags im Schulgebäude fest hält (Arnoldt & Stecher, 2007; Arnoldt & Fischer, 2008). Diese sozialen Aspekte von Schule sind in den Jahren seit der Veröffentlichung der ersten large-scale Schulleistungsstudien (TIMMS, PISA, IGLU, DESI etc.) nicht sehr häufig beleuchtet worden; in den Debatten um die Ganztagschule stehen sie ebenfalls am Rande (Ausnahmen: Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007; Züchner, 2007).

Im Zentrum unserer Studie zu „Peers in Netzwerken“ (PIN) stehen die Peerbeziehungen und Freundschaften, weil diese den Kindern und Jugendlichen besonders am Herzen liegen und für manche gar den stärksten Anreiz bilden, jeden Tag in die Schule zu gehen. Darüber hinaus ist von Seiten der Psychologie festzuhalten, dass die Gleichaltrigen im Prinzip ein besonderes entwicklungsförderliches Potenzial entfalten, weil ihre Beziehungen untereinander symmetrisch reziprok aufgebaut sind. Peers können in der Regel ohne flächendeckende Wissensvorsprünge oder generelle Über- und Unterordnungsverhältnisse „von Gleich zu Gleich“ miteinander kommunizieren und ihr Verständnis von schulischen Fragen und von ihren persönlichen Eigenschaften, eben ihrem Selbstkonzept, mit den Peers „auf Augenhöhe“ ko-konstruieren. Dies sind ideale Bedingungen, um soziale und emotionale Kompetenzen wie Sensitivität für die Belange anderer, Solidarität oder die Aushandlung von Meinungsverschiedenheiten zu erwerben (Krappmann, 2004; Youniss, 1982; Youniss & Smollar, 1985), die in Beziehungen zu Erwachsenen – selbst wohl meinenden – so nicht zu erwerben sind. Kurzum: Peerbeziehungen sind Beziehungen mit einzigartigen Entwicklungsimpulsen, die von anderen Beziehungsarten nicht zu leisten sind (Ladd, 2005). Betrachtet man die Peerbeziehungen in empirischen Untersuchungen, dann bemerkt man, dass sie ganz unterschiedliche Gestalt annehmen können. Klassifiziert man mit Oswald und Uhlendorff (2008) die verschiedenen Peerbeziehungen im Hinblick auf ihre Freiwilligkeit und den Grad der pädagogischen Aufsicht, dann erhält man drei große Bereiche: zum einen formale Peerzusammenschlüsse (z. B. Schulklassen), zum anderen non-formale, aber pädagogisch angeleitete Peerzusammenschlüsse (z. B. schulische Arbeitsgemeinschaften, Schülerfirmen), und zum dritten informelle Peerzusammenschlüsse (z. B. Peernetzwerke, Subkulturen, Cliques, Freundschaften, romantische Beziehungen). Gerade diesen informellen Zusammenschlüssen von Gleichaltrigen wird ein großes Potential für die Ko-Konstruktion einer realistischen Selbstsicht und einer Weltsicht zugesprochen (Sullivan, 1983; Youniss & Smollar, 1985). Längsschnittlich angelegte Untersuchungen untermauern, dass Peer-Akzeptanz und stabile Freundschaften einen positiven Einfluss auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden (von Salisch, 2000a) ausüben, der von keiner anderen Sozialbeziehung so zu leisten ist.

Das Besondere an der PIN-Studie ist, dass sie die vielfältigen Beziehungen unter etwa gleichaltrigen Jugendlichen abbildet. Haupt-Untersuchungsinstrument dafür ist das „Lüneburger Netzwerkinterview für Kinder und Jugendliche“ (LüNIK), das sich bei der Untersuchung der Unterstützungsbeziehungen von Jugendlichen in einem Internat bereits in einer ersten Version bewährt hatte

(Kanevski, 2008). Das LüNIK wurde nun in einer zweiten Version auf die Unterstützungsleistungen durch die Gleichaltrigen eingeschränkt; Familienbeziehungen wurden ausgeblendet. Im Mittelpunkt der PIN-Studie stehen Quantität und Qualität der Unterstützungsnetzwerke unter den Jugendlichen. Merkmale und Veränderungen dieser Peernetzwerke im ersten Schuljahr nach dem Übergang in die Sekundarschule wurden in der PIN-Studie erstmals im Längsschnitt nachgezeichnet.

Ein zweites Alleinstellungsmerkmal der PIN-Studie betrifft die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen im frühen Jugendalter, genauer in der siebten Jahrgangsstufe, wenn die meisten Jugendlichen zwischen zwölf und vierzehn Jahren alt sind. Dies ist der Zeitabschnitt, in dem sich die Entwicklungsaufgaben des frühen Jugendalters ballen und die Belastungen am größten sind, stehen doch in diesem Alter neben dem Beginn der Pubertät und des formal-operationalen Denkens auch die Intensivierung der Geschlechtsrollenorientierung und die ersten romantischen Liebesbeziehungen an (Knebel & Seiffge-Krenke, 2007). Und dies alles ist neben dem Schulübergang zu bewältigen! Zugleich rücken in diesem Lebensabschnitt die Unterstützungsleistungen durch die gleichaltrigen Freundinnen und Freunde in den Vordergrund (Buhrmester, 1990). Anknüpfend an die oft normativ geführten Debatten um das „soziale Lernen“ (Petillon, 1993) haben wir mit Hilfe eines entwicklungsbezogenen theoretischen Modells (siehe Kapitel 2.5) und mit Hilfe von bewährten Fragebögen, Peer-Ratingskalen und Lehrereinschätzungen die Entwicklung der verschiedenen sozialen und emotionalen Kompetenzen im Verlauf des siebten Schuljahres und den Einfluss von engen (reziproken) Freundschaften auf diesen Prozess (Kapitel 2.6) in unserer Längsschnittstudie empirisch untersucht.

Eine dritte Spezialität der PIN-Studie hat zu tun mit der Schulform, in der wir unsere Untersuchung durchgeführt haben. Wir haben uns auf die Oberschulen konzentriert, die im Bundesland Brandenburg vergleichbar mit den Haupt- und Realschulen sind und als Ganztagschulen oder Halbtagschulen organisiert sind. Nach einer sechsjährigen Primarschule erfolgt in Brandenburg der Schulübertritt zu Beginn der siebten Klasse. Der Fokus auf die Oberschulen ergibt sich zum einen aus den besonderen pädagogischen Anforderungen dieser Schulform (BMBJS, 2010), zum anderen aber auch aus der Idee, dass soziale und emotionale Kompetenzen für Jugendliche, die diese Schulformen besuchen, sowohl für gelingende private Beziehungen (in Gegenwart und in Zukunft) als auch für ihre Ausbildungsreife (Stichwort „Teamfähigkeit“) von besonderer Bedeutung sind, zumal viele von ihnen später Berufe im Dienstleistungssektor ergreifen werden.

Im Folgenden fassen wir die Hauptergebnisse der PIN-Studie kurz zusammen.

### **2.8.2 Was sind die Hauptergebnisse der PIN-Studie?**

Nach einer kurzen Einleitung (2.1) und einer Einführung zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und der Rolle von Peerbeziehungen und Freundschaften bei ihrer Bewältigung beschreibt Kapitel 2.2. grundlegend die vielfältigen Peerbeziehungen, die die Jungen und Mädchen aus der siebten Klasse zu Beginn der Schuljahres unterhielten. Dabei wurde zwischen reziproken Freundschaften und

reziproken Kumpelbeziehungen einerseits sowie zwischen außerschulischen und innerschulischen einseitigen Peerbeziehungen andererseits unterschieden. Die PIN-Studie replizierte bekannte Geschlechtsunterschiede (z. B. Buhrmester & Furman, 1987), nach denen – trotz einer großen Überlappung zwischen den Geschlechtern – weibliche Jugendliche mehr intensive Peerbeziehungen (wie etwa reziproke Freundschaften) pflegen, während ihre männlichen Altersgenossen über etwas extensivere Peerbeziehungen (wie etwa lose Kumpelbeziehungen) verfügen. Die Peerbeziehungen der weiblichen Jugendlichen sind zudem mehr auf Unterstützung ausgerichtet: die weiblichen Untersuchungsteilnehmer nehmen mehr Unterstützung wahr und geben und empfangen Hilfeleistungen in einer größeren Bandbreite von Problembereichen als ihre männlichen Altersgenossen, das heißt sie unterstützen sich nicht nur bei schulischen Fragen und in punkto Freizeitgestaltung, sondern stehen sich auch bei persönlichen Schwierigkeiten bei. Wegen der hier zu Anfang schon deutlich ausgeprägten Geschlechtsunterschiede, wurde in die weiteren Auswertungen der PIN-Studie immer das Geschlecht der Jugendlichen einbezogen.

Das Hauptaugenmerk in Kapitel 2.3 lag auf dem Prozess des Übergangs in die Sekundarschule, der besondere Anforderungen an die Jugendlichen stellt, die, wie oben festgestellt, zugleich mit ihren außerschulischen Entwicklungsaufgaben befasst sind. Die Herausforderungen der Sekundarschule liegen zum einen in den größeren, oft unpersönlicheren Schulen (in denen sie jetzt wieder die Jüngsten sind), dem Fachlehrerprinzip sowie den gesteigerten schulischen Anforderungen an Lernen und Leistung. Zum anderen betreffen sie aber auch Prozesse der Gruppenbildung, der Rollenfindung und der Statusbestimmung gegenüber den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern. Wie aus der Literatur erwartet, zeigten jugendliche Teilnehmer der PIN-Studie, die mehr gegenseitig bestätigte Freundschaften aus der Grundschule mitgebracht hatten, eine bessere psychosoziale Anpassung angesichts dieser Herausforderungen: Je mehr reziproke Freundschaften aus Grundschultagen sich die Jugendlichen zwei Monate nach Beginn der Sekundarschule haben bewahren können, desto prosozialer wurden sie von ihren Klassenkameraden und Lehrkräften beurteilt und desto weniger depressiv beschrieben sie sich selbst, wobei die Zusammenhänge zu einer geringeren Depressivität besonders bei den weiblichen Jugendlichen auffielen. Bei den Jugendlichen, die Ganztagschulen besuchten, waren die eben genannten positiven Zusammenhänge zwischen Anzahl (und Anteil) der Grundschulfreundschaften und ihrer psychosozialen Anpassung besonders ausgeprägt. Jugendliche, die bereits in den ersten zwei Monaten der Sekundarschule andere Jugendliche als Freundinnen oder Freunde neufür sich gewinnen konnten, galten ebenfalls als prosozialer und vermeldeten auch weniger depressive Rückzugstendenzen. Gegenseitig bestätigte Freundschaften mitzubringen oder welche in den ersten Monaten der Oberschule neu zu schließen, trägt damit, wie erwartet, auch in der PIN-Studie zu einer positiven psychosozialen Anpassung der Jugendlichen an die Sekundarschule bei.

Herzstück der PIN-Studie ist Kapitel 2.4, das die differentielle Ausbildung von Peerbeziehungen und Freundschaften bei ganztägiger oder halbtägiger Beschulung in den Mittelpunkt stellt. Die erste Hauptfrage unserer Untersuchung bezog

sich auf die Organisationsform der Schule und fragte, ob durch den längeren gemeinsamen Schultag in der Ganztagschule die außerschulischen Peerbeziehungen verkümmern, weil die Jugendlichen nach der Schule schlicht keine Zeit oder Energie mehr haben, sich um sie zu kümmern. Beim längsschnittlichen Vergleich der außerschulischen Beziehungen der Jugendlichen aus Ganztags- und Halbtagschulen in der PIN-Studie wurde deutlich, dass die Anzahl der außerschulischen Peers zwar auch in der Ganztagschule übers Jahr zurück ging, aber diese Freizeitpartner in *beiden* Organisationsformen der Schule am Ende des Schuljahres seltener genannt werden. Ob die Auflösung dieser „loose ties“ in Ganztagschulen *und* Halbtagschulen mit dem Verblässen der Peerkontakte aus Grundschulzeiten zu tun hat oder auf die erhöhten Anforderungen der Sekundarschule zurückzuführen ist, werden zukünftige Studien klären müssen.

Neben allen Belastungen bietet der Übergang in die Sekundarschule natürlich auch Chancen (Bronfenbrenner, 1979). Gerade in sozialer Hinsicht bildet die Eingangsklasse in die Sekundarschule einen „Markt der Möglichkeiten“, in welchem die Jugendlichen eine große Zahl von Altersgleichen kennen lernen, daraus einige neue Freundinnen und Freunde für sich gewinnen, während ihre Freundschaften aus der Grundschule auf eine Bewährungsprobe gestellt werden: manche von ihnen werden weitergeführt, während andere geschwächt und wieder andere ganz aufgekündigt werden. Dass die Schüler/innen ihre Peerkontakte übers Jahr ausweiten und dass die ausgeprägten einseitigen Freundeswahlen aus den Anfangsmonaten im Verlauf des Jahres seltener werden, weil die Gleichaltrigen sich besser untereinander kennen lernen, wurde in der PIN-Studie bestätigt. Diese Entwicklungen bilden den Hintergrund für die zweite Hauptfrage der PIN-Studie, die sich darauf bezog, ob die ganztägige Beschulung den Aufbau und die Pflege von intensiven Freundschaften innerhalb der Schule fördert oder behindert. Dass die Ganztagschule das Schließen und die Aufrechterhaltung von intensiven Freundschaften innerhalb der Schule nicht besonders fördert, wird in der PIN-Studie nur zum Teil bestätigt, weil diese „Qualitätsbeziehungen“ in *beiden* Organisationsformen der Schule über das Jahr seltener wurden.

Differenzierte man nach Grundschulfreundschaften und neu erworbenen Freundschaften, dann ergab sich folgendes Bild: Auch wenn die Jugendlichen aus Ganztagschulen zu Beginn des Schuljahres mehr reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit nannten, so bildeten sich diese Freundschaften doch in etwa gleichem Maße zurück wie bei den Jugendlichen aus Halbtagschulen. Das Schließen von neuen Freundschaften erwies sich in weiteren längsschnittlichen Analysen ebenfalls als unabhängig von der Organisationsform der Schule. Gemessen an dem sozialen Potential, das die ganztägige Beschulung entfalten könnte, ist das Fazit daher etwas ernüchternd, nämlich dass der ganztägige Schulbesuch die Pflege von bereits bestehenden engen Freundschaften oder das Gewinnen neuer Freundschaften nicht mehr „förderte“ oder „behinderte“ als der halbtägige Schulbesuch. Mit anderen Worten: Die Ganztagschule schnitt insgesamt weder schlechter noch besser als die Halbtagschule ab, wenn es um die Pflege und den Aufbau von engen Freundschaften geht, die in der Sekundarschule generell seltener werden. Damit wurde das Potential, das die Ganztagschule durch

den verlängerten gemeinsamen Schultag für eine positive Gestaltung von Sozialbeziehungen aufweist, nicht genutzt – auch wenn es sicher vielfältige Gründe für den Rückgang der engen gegenseitig bestätigten Freundschaften in beiden Organisationsformen der Schule gibt, die außerhalb der Schule liegen. Der Rückgang reziproker Freundschaften – nur etwa die Hälfte „überlebte“ das siebte Schuljahr – hängt wahrscheinlich wieder mit den Anforderungen der Sekundarstufe zusammen, denn vertiefende Analysen innerhalb der stabilen reziproken Freundschaften weisen darauf hin, dass selbst unter diesen festen Freunden das Ausmaß der gemeinsam betriebenen Freizeitaktivitäten übers Schuljahr zurück ging. Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass die Jugendlichen zunehmend selektiver werden, was die Auswahl ihrer engen Freundinnen und Freunde angeht (Bernd & Hoyle, 1985). Dies mag mit einer Ausdifferenzierung der Interessen zu tun haben, mit dem je individuellen Beginn der Pubertät, aber auch mit den wachsenden Anforderungen, die die Jugendlichen an ihre immer intimer werdenden Freundschaften (siehe Kapitel 2.2) stellen.

Kapitel 2.5 ging der Frage nach der Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen nach, die mit Hilfe des theoretischen Modells von Rose-Krasnor und Denham (2009) der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nach Peer-Akzeptanz und einem realistischen Selbstkonzept zugeordnet wurden. Während sich die sozialen Kompetenzen (prosoziales und aggressives Verhalten), die von Mitschüler/innen und Lehrkräften eingeschätzt wurden, im Verlauf der siebten Jahrgangsstufe nicht signifikant änderten, waren die Zuwächse bei den emotionalen Kompetenzen klar zu erkennen. Besonders ausgeprägt war die Zunahme bei einer Reihe von emotionalen Kompetenzen, allen voran eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die eigene Gefühlswelt (emotionale Selbstaufmerksamkeit), eine größere Bereitschaft, seine privaten Empfindungen inklusive der eigenen Verletzlichkeit anderen preis zu geben (Selbstöffnung), ein größeres Verständnis für die Emotionen anderer Menschen (Klarheit bei der Benennung fremder Emotionen), sowie eine konstruktivere Art, Ärger in der Freundschaft zu regulieren, nämlich mit Hilfe von Erklären und Vertragen und mit Hilfe von Humor. All dies deutet auf ein erhebliches Wachstumspotential im sozialen und emotionalen Bereich am Beginn des Jugendalters hin.

Kapitel 2.6 fokussierte auf die dritte Frage der PIN-Studie, die sich darauf bezog, ob reziproke Freundschaften auch die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Jugendlichen fördern. Längsschnittlich angelegte Regressionsanalysen, bei denen der Ausgangswert der jeweiligen sozialen oder emotionalen Kompetenz zu Beginn des Schuljahres berücksichtigt wurde, weisen darauf hin, dass die Anzahl reziproker Freundschaften, die ein Jugendlicher anfangs hatte, zu einem Zuwachs bei der Selbstöffnung und einem Rückgang bei den depressiven Selbstisolationstendenzen beitrugen. Auch wenn die zusätzlich aufgeklärte Varianz wegen der Stabilität der einzelnen sozialen und emotionalen Kompetenzen gering ausfiel, so verweisen diese Ergebnisse doch auf die einzigartige Rolle von reziproken Freundinnen und Freunden als Partner/innen für Selbstenthüllungen, soziale Unterstützung und Selbstexploration. Dass die emotionale Nähe innerhalb von reziproken Freundschaften in vertiefenden Analysen zwar zu einer gesteigerten

Selbstöffnung, nicht aber zu einem besseren Verständnis des eigenen Gefühlslebens beitrug, unterstreicht, dass der emotionale Austausch im Freundespaar nicht immer zu einer wachsenden Selbsterkenntnis des einzelnen Jugendlichen führt, sondern manchmal zunächst zu einer wachsenden Verwirrung.

Freundschaften, vor allem neu geschlossene, erweitern darüber hinaus die soziale Bewusstheit von Jugendlichen. Dies ist das Ergebnis von weiteren längsschnittlichen Regressionsanalysen, die darauf hinweisen, dass es die zum Teil in der Sekundarschule neu dazu gewonnene Freundschaften sind, die Jugendliche zu einer Erweiterung ihres Verständnisses für die Emotionen anderer Menschen veranlassen. Weitere Analysen untermauerten, dass Jugendliche mit vielen neu erworbenen reziproken Freundschaften übers Jahr auch größere Fortschritte bei ihrem prosozialem Verhalten machten, das natürlich auf ein Verständnis der Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen aufbaut. Insgesamt deuten die längsschnittlichen Auswertungen in diesem Kapitel auf einen Beitrag von reziproken (neuen) Freundschaften auf die Ausbildung bestimmter sozialer und emotionaler Kompetenzen hin. Auch wenn diese Befunde in weiteren Untersuchungen erhärtet werden müssen, so unterstreichen sie doch die Bedeutung von gegenseitig bestätigten Freundschaften für den Erwerb einzelner sozialer und emotionaler Kompetenzen. Wenn Freundinnen und Freunde einander auf diesem Weg unterstützen, ist dies ein weiteres Argument aus der psychologischen Grundlagenforschung für die Bereitstellung von Gelegenheiten für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von engen Freundschaften in der Sekundarschule.

### **2.8.3 Weitere Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Ganztagschulen und Halbtagschulen lassen sich feststellen?**

Insgesamt waren Unterschiede zwischen den Siebtklässler/innen, die ganztags oder halbtags zur Oberschule gingen, nur mäßig ausgeprägt. Wie bereits erwähnt, gingen nach den längsschnittlichen Auswertungen von Kapitel 2.4 in beiden Organisationsformen der Schule sowohl die außerschulischen Peerkontakte als auch die engen reziproken Freundschaften über das siebte Schuljahr zurück. Nur in den vertiefenden Analysen unter den stabil reziprok miteinander befreundeten Jugendlichen ließen sich Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus den beiden Organisationsformen der Schule feststellen. Wie nach dem Ausbau der Nachmittagsangebote an der Ganztagschulen zu erwarten, engagierten sich die Freundespaare aus dieser Schulform mehr in diesen Beschäftigungen außerhalb des Unterrichts (aber innerhalb der Schule), während die Freundespaare aus der Halbtagschule mehr Aktivitäten in ihrer Freizeit außerhalb der Schule miteinander teilten. Dies veränderte sich nicht im Verlauf des Schuljahres. Der Rückgang bei den gemeinsamen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts war in beiden Organisationsformen der Sekundarschule zu beobachten. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Jugendliche, die am Anfang des Schuljahres viel Zeit in den Aufbau ihrer Peerbeziehungen investieren, zum Ende des Schuljahres die „Früchte“ ihrer Beziehungsarbeit genießen und ihre emotionale Kraft in andere Aufga-

ben, wie die Vertiefung der bereits bestehenden Beziehungen oder den Aufbau von romantischen Beziehungen, einbringen konnten.

Ein weiteres Ergebnis aus Kapitel 2.4, welches das „soziale Potential“ der ganztägigen Beschulung unterstreicht, bezieht sich auf die Unterstützungsleistungen innerhalb der stabilen gegenseitig bestätigten Freundschaften. Die nach Schulformen getrennte Auswertung ergab, dass dauerhaft befreundete Jugendliche, die die Ganztagschule besuchten, ihre Hilfeleistungen übers Jahr ausdehnten, während stabil reziproke Freunde aus Halbtagschulen sie verringerten. Damit ist gemeint, dass die Freundinnen und Freunde aus der Ganztagschule ihre Hilfe auch auf jene Bereiche ausdehnten, für die sie zu Anfang nicht „zuständig“ waren. Oder anders gesagt: Dauerhaft befreundete Jugendliche aus Ganztagschulen erkennen einander nicht nur als Spezialisten für Hilfeleistungen in wenigen Bereichen an (wie etwa für die Hausaufgabenhilfe), sondern merken, dass ihnen der Freund oder die Freundin auch bei anderen Herausforderungen zur Seite stehen kann, so dass sie am Ende vielleicht sogar zu „Generalisten“ werden und sie auch bei der Bewältigung von Rückschlägen, Niederlagen oder Belastungen bei den anliegenden Entwicklungsaufgaben (wie etwa Streit mit Eltern oder Zurückweisungen in romantischen Beziehungen) unterstützen.

Das soziale Potential, das in der Ganztagschule steckt, scheint ebenfalls in den längsschnittlichen Ergebnissen aus Kapitel 2.5 auf, die auf einen positiven Einfluss der ganztägigen Beschulung auf die Entwicklung ausgewählter sozialer und emotionaler Kompetenzen hindeuten. In der PIN-Studie war dies bei insgesamt drei Variablen der Fall. Erstens verbesserten sich die GanztagschülerInnen in ihrer *emotionalen Fremdaufmerksamkeit*. Sie waren am Ende der siebten Klasse HalbtagschülerInnen darin überlegen, wie sie ihre Aufmerksamkeit auf Emotionen und Stimmungen anderer Menschen lenkten. Daneben verbesserten sich – zweitens – Jungen aus Ganztagschulen darin, die *eigenen Emotionen aufmerksamer zu verfolgen* und ähnelten damit am Ende der siebten Klasse in dieser Fähigkeit ihren weiblichen Altersgenossen, während sich an Halbtagschulen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern verstärkten. Drittens wurden Jungen aus Ganztagschulen im Verlauf des Schuljahres als etwas *weniger körperlich aggressiv* von ihren Klassenmitgliedern wahrgenommen, in der Halbtagschule war das umgekehrt. Diese Befunde der PIN-Studie gehen alle in die erwartete Richtung, doch die Effektstärken sind nicht sehr ausgeprägt.

Dass die Jugendlichen aus Ganztags- und Halbtagschulen in ähnlicher Weise ihre neuen Kontakte in der Sekundarschule ausbauen, ihre engen Freundschaften zurückbauen und viele ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen in ähnlichem Tempo aufbauen – also summa summarum mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede festgestellt wurden – mag darauf zurückzuführen sein, dass sie in beiden Organisationsformen zeitlich in ähnlicher Weise beansprucht wurden. Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, verbergen sich hinter dem Begriff der gebundenen GTS ganz unterschiedliche Konzepte, die die Schüler/innen zu ein bis vier Nachmittagen in der Schule verpflichten. Unsere Befragung der Teilnehmer der PIN-Studie zu ihren tatsächlichen Präsenzzeiten in der Schule unterstreicht, dass die Jugendlichen sich in der Dauer ihres Schulbesuchs zwar signifikant ( $F = 50,665$ ;

$p < ,000$ ) aber stundenmäßig nicht übermäßig unterscheiden: Während Ganztagschüler/innen im Schnitt 33,01 Zeitstunden pro Woche in der Schule verbrachten, waren es bei den Halbtagschüler/innen im Schnitt nur 2,36 Zeitstunden weniger, nämlich 30,65 Zeitstunden pro Woche. Die Standardabweichung von etwa 3 Zeitstunden weist allerdings darauf hin, dass einzelne Jugendliche die Schule durchaus länger oder kürzer von innen sahen. Gleichwohl verließen die meisten Jugendlichen die Halbtagschule in der Regel um 14 Uhr und die Ganztagschule um 15 Uhr. Damit gehen Ganztagschüler/innen vielerorts kaum länger in die Schule als ihre Altersgenossen in der Halbtagschule.

Auch wenn die Einbeziehung von Jugendlichen, die halbtags beschult werden, eines der Alleinstellungsmerkmale der PIN-Studie ist, die den Hintergrund der „normalen“ Entwicklung in dieser Altersstufe liefert und damit angemessene Vergleiche ermöglicht, so ist weiterhin doch die Vergleichbarkeit zwischen Schulen kaum herstellbar, zumal sich die PIN-Studie auf jene Ganztagschulen beschränken musste, die nicht an der StEG-Studie teilnahmen. Auch wenn, wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, keine Mühe gescheut wurde, Ganztags- und Halbtagschulen auszuwählen, in denen die Schülerschaft einen vergleichbar (niedrigen) sozio-ökonomischen Status und einen ähnlich geringen Anteil aus Migrationsfamilien aufwies, sich nicht schon aus der (angeschlossenen) Grundschule kannte und wegen unseres Schwerpunkts auf soziale Fragen auch im Verlauf des Schuljahres mit möglichst wenig organisierten Programmen oder Maßnahmen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Berührung gekommen war, so sind Unterschiede zwischen den Schulen in diesen (und weiteren) Punkten nicht auszuschließen. Die Vergleichbarkeit der Schulen beeinträchtigte zum Beispiel, dass eine der sieben untersuchten Schulen ein ausgebautes Sportprofil hatte und mehrere eine gymnasiale Oberstufe hatten. Diese beiden Punkte dürften die Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflussen. In der Einleitung in Kapitel 2.1 werden weitere Punkte diskutiert, die die Bildung von „Zwillingschulen“ erschwert haben mögen. Die hier genannten Aspekte sind in Feldstudien kaum zu kontrollieren und mögen weitere Unterschiede zwischen der ganztägigen und der halbtägigen Beschulung verschleiern haben.

Insgesamt erklären die ähnliche zeitliche Beanspruchung von ganztägig und halbtägig beschulten Jugendlichen und die zum Teil eingeschränkte Vergleichbarkeit zwischen den Schulen, dass die schulformbedingten Unterschiede geringer ausgefallen sind, als erwartet wurde. Wie schon erwähnt, sprechen einige Befunde der PIN-Studie dafür, dass in Ganztagschulen die Unterstützungsleistungen unter befreundeten Jugendlichen umfassender ausfallen und dass Jugendliche aus Ganztagschulen in einigen sozialen und emotionalen Kompetenzen schnellere Fortschritte machen als ihre Altersgenossen aus Halbtagschulen. Diese Ergebnisse unterstreichen das besondere soziale Potential der Ganztagschule, das auch durch historische und theoretische Gründe gestützt wird. Der etwas längere gemeinsame Schultag in der Ganztagschule kann nämlich auch dafür genutzt werden, Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schülerschaft (und damit mittelbar auch deren soziale und emotionale Kompetenzen) zu fördern, indem günstige Gelegenheiten für den Aufbau und die Aufrechterhaltung dieser gegen-

seitigen Sympathiebeziehungen geschaffen werden. Konkret geht es darum, wie von den Schülerinnen und Schülern in ihren Wünschen und Vorschlägen vielfach erwähnt, Zeiten zu schaffen, in denen die Heranwachsenden sich selbst organisieren und dabei ihre Sozialbeziehungen pflegen können (Krappmann, 1984). Dies können längere Pausen, ein Mittagsband oder spezielle Nachmittagsangebote sein (Appel, 2005). Außerdem braucht es Orte, also soziale Räume innerhalb der Schulgeländes, in denen die Jugendlichen ihre Anliegen möglichst ungestört miteinander aushandeln können – sei es auf dem Schulhof hinter einer Hecke, in einem Computerraum, einer Cafeteria, einem Gymnastikraum oder dem Übungsraum für eine Band (Kams, 2008; Seidel, 2009; Opaschowski und Pries, 2008; Wolf, 2009; Wüstenrot Stiftung, 2007). Diese Liste von speziellen ungestörten Räumen ließe sich noch lange fortsetzen, wobei natürlich auch auf die individuell (und altersgruppenmäßig) doch recht unterschiedlich ausgeprägten Bedürfnisse nach Ruhe oder Bewegung zu achten ist.

#### **2.8.4 Schule ist auch für Freundschaften da! Empfehlungen für eine peer-freundliche Sekundarschule**

Nach den baulichen Veränderungen der Ganztagschule im Zuge des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ steht jetzt eine zweite Phase an, bei der die pädagogische Gestaltung der Angebote der Ganztagschule in- und außerhalb des Unterrichts in den Mittelpunkt rückt. Wie bereits erwähnt, verstehen wir die Schule als einen Lebensort, wobei wir uns auf die Bedingungen konzentrieren, die Peerbeziehungen und soziales und emotionales Lernen fördern können. Dies geschieht nicht nur dort, wo es explizit vorgesehen ist, wie etwa im Unterricht (z. B. in den Fächern Deutsch oder Religion) oder in außerunterrichtlichen Angeboten der Schule (z. B. beim Theaterspielen), sondern auch implizit durch die Schulkultur, die mehr oder weniger Gelegenheiten zur „Beziehungspflege“ in Zeit und Raum zur Verfügung stellt. Die Rede ist hier von einem „heimlichen Lehrplan“, der den Heranwachsenden implizit vermittelt, welche Bedeutung ihre Sozialbeziehungen untereinander für die Institution Schule (und ihre Vertreter) haben. Welche Rolle Peerbeziehungen im Rahmen der Schule zugestanden wird, wird in Mobbingfällen gelegentlich grell beleuchtet, in denen einzelne Heranwachsende – oft jüngere – von stärkeren einzelnen oder von Gruppen von anderen Jugendlichen wiederholt ausgegrenzt und körperlich oder psychisch in die Enge getrieben werden (Olweus, 1995). Dass positive Peerbeziehungen nicht selbstverständlich sind, belegt die repräsentative WHO-Vergleichsstudie, nach der fast 14 % der Siebtklässler berichteten, dass sie zwei- bis dreimal pro Monat oder mehrmals pro Woche von anderen schikaniert wurden und 21 % sich als selbst „Täterinnen“ und „Täter“ in diesen Mobbing-Vorfällen outeten (Hurrelmann, Klocke, Melzer & Ravens-Sieberer, 2003). Diese Schikanen zu unterbinden und eine Kultur des Respekts zu schaffen, sind selbstverständliche Voraussetzungen für die peer-freundliche Gestaltung der Schule.

Eine erfolgreiche Schule sollte sich an den Entwicklungsaufgaben und den daraus erwachsenden Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ori-

entieren (Fögen, Diemer & Edelstein, 2009). Bei Jugendlichen steht die „Ausbildung neuer und reiferer Peerbeziehungen“ (Havighurst, 1953) in ihrer Liste der zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben ganz oben (Oerter & Dreher, 2008): einmal als Ziel an und für sich, zum anderen aber auch, weil ihre gleichaltrigen Klassenkameraden und Vertrauten sie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unterstützen können, die Peers eben als „Entwicklungshelfer“ bei den körperlichen Umbauprozessen der Pubertät, der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle sowie dem Aufbau eines positiven und realistischen Selbstkonzepts fungieren können (Seiffge-Krenke, 2009). Wie wir in Kapitel 2.6 dargestellt haben, sind reziproke Freundschaften unter Jugendlichen darüber hinaus bedeutsam, weil dieser Entwicklungskontext einen „Rahmen für produktive Aushandlungen bietet“ (Krappmann, 1993), der die Ausbildung einzelner sozialer und emotionaler Kompetenzen wie etwa die soziale Unterstützung oder die soziale Bewusstheit der Jugendlichen vorantreibt.

Mit unseren Empfehlungen möchten wir einen Beitrag zur Gestaltung der (Ganztags)schule aus der Sicht der Jugendlichen leisten, die letztlich die „Endverbraucher“ im System Schule sind. Dass wir uns auf die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler beschränken, bedeutet natürlich eine Einengung der Perspektive auf nur einen der an der Schule beteiligten Personenkreise. Sich auf diese eine Sicht zu beschränken, bietet zugleich aber auch die Chance, die Position der Schülerschaft vertieft darzustellen, die in der Diskussion um die Gestaltung der (Ganztags)schule bisher nur selten gehört wurde. Unser Anliegen ist, bei Kollegien und Schulleitungen, aber auch in Ministerien und bei Schulträgern ein Ohr für die Entwicklungsbedürfnisse der jugendlichen Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Peerbeziehungen und den Erwerb von sozialen und emotionalen Kompetenzen zu öffnen. Die Perspektive der Schülerschaft stellen wir in diesem Bericht auch deshalb in den Vordergrund, weil die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Schulen ihre Sichtweisen selbst kaum so umfassend artikulieren können, zum einen weil sie von Lehrkräften, Schulleitungen und anderen Erwachsenen oft nicht „auf Augenhöhe“ behandelt werden und zum anderen, weil ihre Argumentationen auf den immer etwas eingeschränkten Erfahrungen in ihrer lokalen Peergruppe und Schule beruhen.

Unsere Empfehlungen haben den Vorteil, dass sie durch eine Wiederholungsbefragung von 380 Jugendlichen aus sieben verschiedenen Sekundarschulen empirisch abgesichert werden. Die Grundlage bilden die Ergebnisse der PIN-Studie, also zum einen die in den Kapiteln 2.1 bis 2.6 dargestellten quantitativen Auswertungen zu den sich entfaltenden Peerbeziehungen, Freundschaften und sozialen und emotionalen Kompetenzen der Sekundarschüler beiderlei Geschlechts. Die zweite Grundlage bildet die in Kapitel 2.7 vorgestellte qualitative Auswertung der Antworten zu der offenen Frage nach den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu einer „peer-freundlicheren“ Schule. Diese haben wir bei der schriftlichen Befragung zu Anfang des Schuljahres nach ihren „Wünschen an die „Traumschule“ und am Ende des Schuljahres nach ihren Vorschlägen zur Umgestaltung einer Schule befragt, in der die Schüler „viele Freundschaften schließen und pflegen können“. Die methodische Herausforderung bestand für uns darin,

die Befragungsergebnisse der PIN-Studie, die fast ausschließlich auf die Ebene der einzelnen Jugendlichen ausgerichtet waren, auf die Ebene der Schule als System zu transponieren und sie in Handlungsempfehlungen auf dieser Systemebene zu übersetzen. Zu bedenken ist dabei, dass die Schule oft nur mittelbar Einfluss nehmen kann, weil die Jugendlichen produktive Peerbeziehungen und Freundschaften nur selbst aufbauen können. Auf der Basis der PIN-Studie sind die folgenden chronologisch aufgebauten Punkte vordringlich, die allesamt, wie in Kapitel 2.7 berichtet, auch von Gruppen von Schülerinnen und Schülern als Wünsche oder Verbesserungsvorschläge für eine peer-freundliche Schule genannt wurden.

Manche dieser Punkte sind nicht neu, aber auf der Grundlage unserer Befragungsergebnisse zur Anpassung nach zwei Monaten in der Sekundarschule aus Kapitel 2.3 noch einmal zu unterstreichen:

### **1. Empfehlung**

#### **Durch die Einbeziehung von Freundschaften bei der Klassenzusammenstellung Jugendlichen den Wechsel in die Sekundarschule erleichtern**

*Eine bedachte Zusammensetzung der Klassen, bei der die Vorlieben von Jugendlichen, die mit Freunden und Freundinnen aus der Grundschulzeit zusammenbleiben möchten, berücksichtigt werden, erleichtert deren Anpassung an die neue Schule. Da die von den Jugendlichen genannten Wünsche aufgrund von schulsystemimmanenten Bedingungen nicht eins zu eins umgesetzt werden können, ist eine gute Planung und Vorbereitung bei der Zusammenstellung der neuen Klassen in der Sekundarstufe 1 wichtig. Die Empfehlung auf Schulebene geht dahin, schon vorab Informationen über die Sozialbeziehungen der Heranwachsenden einzuholen und diese bei der Klassenbildung zu berücksichtigen, und zwar insbesondere im Hinblick auf bestehende Freundschaften. So können Klassen gebildet werden, in denen Kinder und Jugendliche sind, die sich schon länger kennen und mögen.*

Als nächstes ist auf der Grundlage der Ausführungen von Kapitel 2.4 und im Einklang mit Klassikern zur Gruppenbildung (Tuckman, 1965) das Augenmerk auf die Förderung von Peerkontakten zu lenken.

### **2. Empfehlung**

#### **Viele Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme zu Beginn der Sekundarschule geben**

*Diese Empfehlung geht dahin, den Schülerinnen und Schülern schon rund um den Beginn des neuen Schuljahres, Möglichkeiten zu geben, Kontakte zu ihren neuen Mitschüler/innen in der Sekundarschule zu knüpfen und damit die Bildung von Peergruppen zu erleichtern. Die Kontaktaufnahme kann in Kennen-Lern-Tagen zum Schulwechsel, Kennen-Lern-Fahrten, klassenübergreifenden Projekten oder*

*Einführungswochen mit oder ohne Sozialtraining direkt zu Beginn des ersten Schuljahres in der Sekundarschule geschehen. Auch Begrüßungsrituale und Patenschaften, bei denen sich ältere Schüler und Schülerinnen um die neu Eingeschulerten kümmern, können hierbei förderlich sein, ebenso Lerncoaching-Arrangements, die sich auf die Aufarbeitung oder Wiederholung des Schulstoffs konzentrieren.*

Durch geeignete Bedingungen kann die Pflege der in der Schule neu aufgebauten Beziehungen erleichtert werden, die nach den Ergebnissen von Kapitel 2.3 eine besondere Bedeutung für die schulische Anpassung (mehr prosoziales und weniger aggressives oder depressives Verhalten) und nach Kapitel 2.6 für die Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen (wie prosoziales Verhalten, Selbstöffnung, Klarheit über eigene und fremde Emotionen) haben.

### **3. Empfehlung**

#### **Förderliche Bedingungen für die Pflege neuer Peerbeziehungen und Freundschaften schaffen**

*Neben den vielen kooperationsförderlichen Lehr- und Lernformen im Unterricht stehen bei diesem Punkt vor allem außerunterrichtliche Aktivitäten zur Debatte. Denkbar sind hier regelmäßige Sportangebote und AGs sowie Projekttag und Klassenfahrten mit vielfältigen Möglichkeiten, Kontakte zu den Gleichaltrigen aufzunehmen und auszubauen. Vor allem zeitliche Freiräume in der Schule wie etwa längere Pausen, aber auch selbst gestaltete und verwaltete Räume, die in Freistunden genutzt werden können, sowie ein vielseitig gestalteter Schulhof mit unterschiedlichen Bereichen (Bewegen, Entspannen, Kommunizieren) können den Aufbau und die Pflege von Peerkontakten und die Selbstorganisation der Jugendlichen im Allgemeinen unterstützen. Daneben können Freundesdienste im Wertesystem der Schule gewürdigt werden, indem sie öffentlich hervorgehoben werden, sei es in der Klasse (beispielsweise bei der Hausaufgabenübermittlung für fehlende Schüler), sei es durch ein Programm, das genau auf diese gegenseitige Unterstützung zielt, wie etwa die Positive Peer Culture von Opp und Unger (2006). Die Jugendlichen beim Aufbau von produktiven Beziehungen zu ihren Peers unterstützen, bedeutet auch, ihnen bei der Beilegung ihrer Streitigkeiten zur Seite zu stehen. Dies steht im Mittelpunkt von Peer-Mediationsprogrammen, wie etwa den Konfliktlotsen oder den Streitschlichtern. Klassenlehrerstunden, die in jeder Jahrgangsstufe gewährt werden sollten, können ebenfalls zum Beziehungsaufbau und zur Konfliktvermittlung genutzt werden.*

Wie in Kapitel 2.4. festgestellt, sind die in der Sekundarschule neu geschlossenen gegenseitig bestätigten Freundschaften in vielfältiger Weise unterstützend und nach Kapitel 2.6 für die Ausbildung von bestimmten sozialen und emotionalen Kompetenzen, wie Selbstöffnung oder sozialer Bewusstheit, von Bedeutung.

#### **4. Empfehlung**

##### **Raum für den Aufbau von qualitätvollen Freundschaften geben**

*Die Schule kann hier nur indirekt handeln, indem sie die Jugendlichen ermutigt und ihnen Gelegenheit gibt, selbst initiativ zu werden und unterstützende Freundschaften aufzubauen oder vorhandene zu vertiefen. "Gelegenheitsstrukturen" für den Ausbau von Freundschaften umfassen zum Beispiel Orte, die Privatheit zulassen. Eine Jugendliche wünschte sich in ihrer Traumschule „Rederäume“, in denen Freundinnen sich zurückziehen und unter Ausschluss der weiteren Peer-Öffentlichkeit ihre Gefühle bereden können. Ein weiterer Punkt ist, den Jugendlichen bei der Bearbeitung der Herausforderungen zur Seite zu stehen, die diese qualitativ hochwertigen Freundschaften enthalten. Denn manche Freundespaare scheitern schon daran, dass es ihnen nicht gelingt, dem Freund oder der Freundin ausreichend Zuneigung und Bewunderung zu zeigen. Anderen fällt es schwer, Interessenskonflikte auszugleichen oder sich als unterstützend und loyal zu erweisen. Wieder andere haben damit zu kämpfen, Exklusivität und Eifersucht in ihrer Freundschaft zu regeln (Asher, Parker & Walker, 1996, von Salisch & Seiffge-Krenke, 2009). Diese Punkte ließen sich zum einen indirekt bearbeiten, indem Lösungsstrategien bei diesen für Freundschaften unausweichlichen Konflikten in den sprachlichen Fächern vorgestellt werden, ohne dabei freilich zu aufdringlich vorzugehen. Zum anderen sind auch manchmal Vertrauensschüler oder sozial versierte Lehrkräfte Ansprechpartner, um festgefahrene Streitigkeiten unter befreundeten Jugendlichen zu lösen.*

Männliche und weibliche Jugendliche unterschieden sich in einer Vielzahl von Faktoren. Nach den Ergebnissen von Kapitel 2.5 wirkten die Mädchen prosozialer, gesprächsbereiter und zum Teil in der (nicht-aggressiven) Konfliktbewältigung versierter als die Jungen. Wie in Kapitel 2.7 berichtet, machten die Geschlechter zum Teil ganz unterschiedliche Vorschläge für ihre Traumschule und deren Umsetzung.

#### **5. Empfehlung**

##### **Die Geschlechter-Eigenheiten berücksichtigen, ohne zu stigmatisieren**

*Die Jungen im Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenzen nicht als defizitär darzustellen und ihnen zugleich zu helfen, sich in diesem Bereich weiterzuentwickeln (ohne sie zu sehr Mädchen aus ihnen machen zu wollen), ist ein Balanceakt. Hier bietet sich u. U. der Sport als eine Arena an, in der wie von vielen männlichen Jugendlichen gewünscht, Peerbeziehungen gepflegt werden können und zugleich pädagogisch unaufdringlich interveniert werden kann, indem der Umgang mit Enttäuschungen, das fair play, das Aushandeln von Regeln auf das Spiel bezogen wird, statt auf ihre Freundschaften einzugehen.*

Die Empfehlungen zum Bereich Geschlechter-Eigenheiten sind relativ abstrakte Ideen, von denen manche auch gar nicht so neu sind. Gleichwohl sind sie nicht beliebig, sondern direkt aus den Ergebnissen der PIN-Studie abgeleitet. Die Vorschläge sind auf mehreren Ebenen angesiedelt. Sie berühren die Gestaltung des Unterricht und des Klassenlebens ebenso wie Leitung einer Schule und vielleicht sogar die Sekundarschule als Ganzes. Zur Warnung sei gleich gesagt, dass diese Empfehlungen sicher keine Patentrezepte sind, die schnell zu sicheren Erfolgen führen. Vielmehr geht es uns darum, das Thema „Peerbeziehungen“ in Verbindung mit dem Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Bildungsdiskurs zu verankern. Denn für die Umsetzung dieser Empfehlungen werden neben einer gleichwertigen Einbeziehung von Schülermeinungen – darüber gleich mehr – Kreativität, Kooperationsgeschick und gute Nerven der unmittelbar Beteiligten an den einzelnen Schulen, natürlich auch förderliche Rahmenbedingungen auf Seiten der Schulbehörden und der mit Schulentwicklung befassten Gremien der Politik, gebraucht. Es geht uns um nichts weniger als die (ganztägige) Sekundarschule „peer-freundlicher“ zu gestalten, auch aus dem Grund, weil sich die Jugendlichen einer Schule, die ihre Entwicklungsbedürfnisse aufnimmt, nicht (oder in geringerem Maße) abwenden. Denn die mangelnde Akzeptanz ist ein größeres Problem der ganztägigen Sekundarschule: Nach den Ergebnissen der zweiten Welle der großflächigen StEG-Studie haben nur 15 % der Sekundarschüler/innen bei beiden Befragungswellen an drei oder mehr Tagen am Ganztagsbetrieb teilgenommen (Züchner, 2009). Die restlichen 85 % stimmten mit den Füßen ab – und zwar gegen die Ganztagsangebote am Nachmittag! Bestrebungen der Ganztagschule, deviante Jugendliche „von der Straße zu holen“, sind auf diese Weise sicher nicht zu erreichen.

Welche der von uns vorgeschlagenen Ideen in der einzelnen Schule im Vordergrund steht und wie sie genau umgesetzt werden, hängt natürlich von den konkreten Bedingungen an dieser Lehranstalt ab. Doch viel wichtiger bei der konkreten Ausgestaltung der Empfehlungen ist, die Vorstellungen der Schüler/innen zu diesen Fragen als gleichrangig einzubeziehen. Dies ist nicht nur deshalb unerlässlich, weil die Jugendlichen in allen Fragen, die ihre Peerbeziehungen berühren, in gewisser Weise Experten sind und weil sie nach der UNO-Kinderrechtskonvention zu allen Maßnahmen, die sie betreffen, befragt werden müssen. Die Rede ist von der Partizipation der Schülerinnen und Schülern an ihrer Schule – auch und gerade in Hinsicht auf die peer-freundliche Umgestaltung ihrer Schule. Wie viel Mitspracherecht den Jugendlichen eingeräumt wird, dürfte dabei unterschiedlich ausfallen. Von der Partizipation wird dann gesprochen, „wenn Kindern und Jugendlichen durch Fachkräfte, Erwachsene und Organisationen begrenzte Möglichkeiten von Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung eingeräumt werden; von der Demokratie wird gesprochen, wenn Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen als Recht kodifiziert und durch (interne und externe) Öffentlichkeit sowie über direkte und repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet wird.“ (Sturzenhecker, 2008, S. 709). Partizipation ist danach eine wichtige Vorstufe zur Demokratie und sollte als fester Bestandteil der Schulkultur im Schulprogramm verankert werden.

Versteht man die Schule als Lern- und Lebensort, dann kann man sie nur gemeinsam mit allen Beteiligten, also auch nur gemeinsam mit den Schüler/innen, gestalten. Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler hat die Einbeziehung in schulische Veränderungsprozesse den Vorteil, dass sie dort sich selbst und ihre Ideen sowie ihre zum Teil entwicklungsbedingten Bedürfnisse einbringen können. Außerdem lernen sie, dass sie etwas bewirken und wie sie dies erreichen können. Auf der Ebene der gesamten Schule kann eine gelungene Partizipation der Schüler/innen zu einer stärkeren Identifikation mit der Schule und einem besseren Schulklima führen. Erfahrungen der Teilhabe an schulischen Planungs- und Gestaltungsprozessen sind darüber hinaus demokratische Grunderfahrungen, welche die Basis für späteres bürgerschaftliches Engagement bilden können. Gerade die (manchmal langwierigen multilateralen) Aushandlungsprozesse fordern die Heranwachsenden heraus, Fertigkeiten zu entwickeln, die dafür nötig sind, wie etwa genau zuzuhören oder seinen Standpunkt überzeugend darzustellen. Doch jede Partizipation, „die den Anspruch hat, jugendliche Schüler/innen in umfassender Weise in Planung, Gestaltung und Reflexion von schulischen Prozessen einzubeziehen“ (Wildfeuer, 2009, S. 7), steht vor der Herausforderung, die Anliegen der Schüler/innen ernst zu nehmen, sie nicht unterzubuttern oder auf die lange Bank zu schieben, sondern Aushandlungsprozesse „auf Augenhöhe“ zu führen.

Dass die Partizipationsgedanken erst Schritt für Schritt den Eingang in diese Schulen finden, wurde deutlich, als wir die öffentlich zugänglichen Selbstdarstellungen der an PIN-Studie teilnehmenden Schulen studierten sowie die Gespräche mit den Schulleitungen und den Jugendlichen auswerteten. Trotz einiger Startschwierigkeiten, mit denen die Schulen zu kämpfen haben, wie etwa die mangelnde Bereitschaft der Jugendlichen zur Mitarbeit in Gremien, finden sich an allen Schulen einzelne Formen der Schülerpartizipation: Schülerrat, Sprechstunden der Schülersprecher, Streitschlichter-Programme, eine freiwillige Ordnungsgruppe, die in der großen Pause Aufsicht im Schulgebäude und auf dem Schulhof führt. Eine Schule setzt Oberstufenschüler als Aufsichtspersonen im PC-Raum ein. Eine weitere Schule führte eine Befragung der Schülerinnen und Schüler zum Ist-Zustand der Schule durch; die Ergebnisse wurden veröffentlicht. In einigen Schulen wirkten Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Wände in den Klassenräumen und Fluren oder bei der Gestaltung des Schulhofes mit, zum Teil im Rahmen einer AG-Schulgestaltung. Schülerinnen und Schüler haben meist das Mitspracherecht bei der Auswahl von Projektthemen, wie beim „Antirassismustag“. An drei der sieben untersuchten Schulen wurde der Gedanke der Partizipation bereits im Schulprogramm verankert und damit als Recht kodifiziert. Partizipation ist aber durchaus noch ausbaufähig.

Grundsätzlicher ist aber zu bewerten, dass das traditionelle Bild des Kindes und Jugendlichen als eines *unfertigen Erwachsenen* (vgl. Kap. 2.1) immer noch das Denken der Gesellschaft (und der Schule) prägt. Aus diesem Grund wird die Schule nicht als Lebensort selbst, sondern als Vorbereitung auf das Leben gesehen, das später jenseits der Schulmauern stattfinden soll. Die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen werden sorgfältig ausgewählt und steril aufbereitet, im guten Glauben den Kindern die Welt so zugänglicher zu machen. Dabei wird die

Komplexität des Lebens reduziert; das Ergebnis erscheint den lernenden Jugendlichen unglaublich. Frustration macht sich breit – in der Sekundarschule mit weit reichenden Folgen. Nicht unwichtig ist daher, dass die Partizipation die Künstlichkeit des Schulsettings sprengt und der Schule echtes Leben einhaucht. Nur wenn die Schülerschaft in die entsprechenden Vorhaben mit wirklichen Zweifeln, Höhenflügen und Niederlagen einbezogen wird, wird die Ernsthaftigkeit der Partizipation deutlich. Denn dann stecken Schüler/innen in komplexen und manchmal überfordernden, manchmal langweiligen, nicht aber in pädagogisch präparierten Aushandlungsprozessen und können davon in der oben angedeuteten Weise profitieren. Gleichzeitig erschließt die Partizipation Möglichkeiten zur Verwirklichung der Peerorientierung der Schule, da Jugendliche dadurch mehr Gelegenheiten erhalten, sich gegenseitig in verschiedenen Rollen zu erleben und sich aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen. Erst wenn sich die Sekundarschule an den Entwicklungsbedürfnissen ihrer jugendlichen Schülerschaft orientiert und diese bei der Umgestaltung der Schule in Richtung „Peer-Freundlichkeit“ gleichberechtigt einbezieht, kann erwartet werden, dass die Heranwachsenden (und ihre Eltern) die ganztägigen Angebote auch tatsächlich annehmen. Denn eines ist klar: Nur wenn Jugendliche diese Angebote akzeptieren und viele Nachmittage in der Schule verbringen, kann sich das besondere soziale Potential der Ganztagschule in Bezug auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Jugendlichen in produktiven Beziehungen zu anderen Gleichaltrigen tatsächlich entfalten.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Befragte in der PIN-Studie: Verteilung nach Schulorganisationsform und Geschlecht (absolut und in Prozent).....	26
Tabelle 2:	Theoretische Dimensionen der Items zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung .....	48
Tabelle 3:	Reziproke Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Schule .....	62
Tabelle 4:	Die Verteilung der vier Beziehungsarten zum 1. Messzeitpunkt .....	63
Tabelle 5:	Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	75
Tabelle 6:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen .....	76
Tabelle 7:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule, eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen .....	77
Tabelle 8:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen .....	78
Tabelle 9:	Reziproke Beziehungen innerhalb der Schule.....	81
Tabelle 10:	Beziehungsmerkmale .....	82
Tabelle 11:	Anzahl reziproker Paare innerhalb der Schule.....	83
Tabelle 12:	Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit von der Schulorganisation.....	84
Tabelle 13:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks, in und außerhalb der Schule.....	85
Tabelle 14:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule .....	86
Tabelle 15:	Zusammensetzung der Unterstützungsnetzwerke innerhalb der Schule .....	90
Tabelle 16:	Beziehungsmerkmale.....	91
Tabelle 17:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit reziproken Freundschaften aus der Grundschulzeit in den beiden Organisationsformen der Schule, $t_1$ .....	101
Tabelle 18:	Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil reziproker Freundschaften aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu $t_1$ .....	101
Tabelle 19:	reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu $t_1$ für HTS und GTS .....	102
Tabelle 20:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit einseitigen Freundschaften in der Schule 103	
Tabelle 21:	Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil nicht reziproker innerschulischer Beziehungen aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu $t_1$ .....	103
Tabelle 22:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit außerschulischen Beziehungen (nicht auf Reziprozität geprüft) .....	104
Tabelle 23:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Freundschaften in der Schule, $t_1$ .....	105
Tabelle 24:	Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil der neu in der Sekundarschule geschlossenen reziproken Freundschaften und Anpassungsvariablen zu $t_1$ .....	105
Tabelle 25:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Kumpelbeziehungen, $t_1$ 106	
Tabelle 26:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen einseitigen Freundschaften, $t_1$ ...106	
Tabelle 27:	Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu Netzwerkmerkmalen: Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform .....	120
Tabelle 28:	Anzahl der Jugendlichen mit stabilen reziproken Freundschaften.....	140
Tabelle 29:	Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu Merkmalen stabiler Freundschaftsbeziehungen, Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform.....	142
Tabelle 30:	Anzahl von Jugendlichen mit Freundschaftsbeziehungen, die bereits zur Grundschulzeit Bestand hatten.....	143
Tabelle 31:	Verteilung der Beziehungspartner auf die HTS und GTS .....	147
Tabelle 32:	Entwicklung der reziproken Freundschaft zu Mitschülern von $t_1$ zu $t_2$ .....	148
Tabelle 33:	Entwicklung der reziproken Kumpelbeziehungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen von $t_1$ zu $t_2$ .....	150
Tabelle 34:	Entwicklung einseitiger Beziehungen zu Mitschülern von weiblichen und männlichen Jugendlichen von $t_1$ zu $t_2$ .....	151
Tabelle 35:	Übersicht über die längsschnittlich eingesetzten Instrumente und Skalen zu emotionalen und sozialen Kompetenzen in der PIN-Studie .....	163

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Befragte in der PIN-Studie: Verteilung nach Schulorganisationsform und Geschlecht (absolut und in Prozent).....	26
Tabelle 2:	Theoretische Dimensionen der Items zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung .....	48
Tabelle 3:	Reziproke Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Schule .....	62
Tabelle 4:	Die Verteilung der vier Beziehungsarten zum 1. Messzeitpunkt .....	63
Tabelle 5:	Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	75
Tabelle 6:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks (in und außerhalb der Schule), eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen .....	76
Tabelle 7:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule, eigene Angaben. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen .....	77
Tabelle 8:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks innerhalb der Schule. Alle Anteile werden an allen Peerbeziehungen gemessen .....	78
Tabelle 9:	Reziproke Beziehungen innerhalb der Schule.....	81
Tabelle 10:	Beziehungsmerkmale .....	82
Tabelle 11:	Anzahl reziproker Paare innerhalb der Schule.....	83
Tabelle 12:	Zusammenfassung der Netzwerkmerkmale in Abhängigkeit von der Schulorganisation.....	84
Tabelle 13:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks, in und außerhalb der Schule.....	85
Tabelle 14:	Zusammensetzung des Unterstützungsnetzwerks außerhalb der Schule .....	86
Tabelle 15:	Zusammensetzung der Unterstützungsnetzwerke innerhalb der Schule .....	90
Tabelle 16:	Beziehungsmerkmale.....	91
Tabelle 17:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit reziproken Freundschaften aus der Grundschulzeit in den beiden Organisationsformen der Schule, $t_1$ .....	101
Tabelle 18:	Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil reziproker Freundschaften aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu $t_1$ .....	101
Tabelle 19:	reziproke Freundschaften aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu $t_1$ für HTS und GTS .....	102
Tabelle 20:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit einseitigen Freundschaften in der Schule 103	
Tabelle 21:	Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil nicht reziproker innerschulischer Beziehungen aus der Grundschulzeit und Anpassungsvariablen zu $t_1$ .....	103
Tabelle 22:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit außerschulischen Beziehungen (nicht auf Reziprozität geprüft) .....	104
Tabelle 23:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Freundschaften in der Schule, $t_1$ .....	105
Tabelle 24:	Korrelationen zwischen Anzahl und Anteil der neu in der Sekundarschule geschlossenen reziproken Freundschaften und Anpassungsvariablen zu $t_1$ .....	105
Tabelle 25:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen reziproken Kumpelbeziehungen, $t_1$ 106	
Tabelle 26:	Anzahl weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen einseitigen Freundschaften, $t_1$ ...106	
Tabelle 27:	Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu Netzwerkmerkmalen: Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform .....	120
Tabelle 28:	Anzahl der Jugendlichen mit stabilen reziproken Freundschaften.....	140
Tabelle 29:	Ergebnisse der MANOVAs mit Messwiederholung zu Merkmalen stabiler Freundschaftsbeziehungen, Effekte von Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform.....	142
Tabelle 30:	Anzahl von Jugendlichen mit Freundschaftsbeziehungen, die bereits zur Grundschulzeit Bestand hatten.....	143
Tabelle 31:	Verteilung der Beziehungspartner auf die HTS und GTS .....	147
Tabelle 32:	Entwicklung der reziproken Freundschaft zu Mitschülern von $t_1$ zu $t_2$ .....	148
Tabelle 33:	Entwicklung der reziproken Kumpelbeziehungen von weiblichen und männlichen Jugendlichen von $t_1$ zu $t_2$ .....	150
Tabelle 34:	Entwicklung einseitiger Beziehungen zu Mitschülern von weiblichen und männlichen Jugendlichen von $t_1$ zu $t_2$ .....	151
Tabelle 35:	Übersicht über die längsschnittlich eingesetzten Instrumente und Skalen zu emotionalen und sozialen Kompetenzen in der PIN-Studie .....	163

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Netzwerkgröße in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	51
Abbildung 2: Mädchen: Zusammensetzung des Gleichaltrigen-Netzwerks (eigene Angaben, ohne Überprüfung der Reziprozität) .....	52
Abbildung 3: Jungen: Zusammensetzung des Gleichaltrigen-Netzwerks (eigene Angaben, ohne Überprüfung der Reziprozität) .....	52
Abbildung 4: Mädchen: außerschulische und schulische Beziehungen unter Berücksichtigung ihrer Reziprozität.....	53
Abbildung 5: Jungen: außerschulische und schulische Beziehungen unter Berücksichtigung ihrer Reziprozität 53	
Abbildung 6: Anzahl von reziproken Kumpelbeziehungen. Geschlechtsunterschiede.....	58
Abbildung 7: Anzahl von einfachen reziproken Freundschaften. Geschlechtsunterschiede.....	59
Abbildung 8: Anzahl von reziproken besten Freundschaften. Geschlechtsunterschiede .....	60
Abbildung 9: Anzahl von Kontexten, in denen soziale Unterstützung gegeben und erhalten wird in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	64
Abbildung 10: Grad der emotionalen Nähe in verschiedenen Beziehungsarten.....	66
Abbildung 11: Interaktion Schulform x Geschlecht bei der Anzahl außerschulischer Beziehungen von Jugendlichen aus GTS und HTS.....	121
Abbildung 12: Interaktion Schulform x Geschlecht bei der Anzahl innerschulischer Beziehungen von Jugendlichen aus GTS und HTS.....	122
Abbildung 13: Interaktion Zeit x Geschlecht bei den Anteilen der reziproken Kumpelbeziehungen an allen innerschulischen Beziehungen .....	123
Abbildung 14: Interaktion Schulform x Geschlecht bei den Anteilen reziproker Kumpelbeziehungen an allen innerschulischen Beziehungen .....	123
Abbildung 15: Interaktion Schulform x Zeit x Geschlecht bei den Anteilen reziproker Kumpelbeziehungen .....	124
Abbildung 16: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der Anzahl von Unterstützungskontexten in Gleichaltrigenbeziehungen .....	125
Abbildung 17: Interaktion Zeit x Schulform bei der Anzahl von Unterstützungskontexten in Gleichaltrigenbeziehungen .....	125
Abbildung 18: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der wahrgenommenen sozialen Unterstützung.....	126
Abbildung 19: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der Anzahl reziproker Freundschaften .....	135
Abbildung 20: Interaktion Zeit x Geschlecht bei den Anteilen der Sekundarschulfreundschaften an allen innerschulischen Beziehungen .....	136
Abbildung 21: Interaktion Zeit x Schulform bei der Anzahl der Unterstützungskontexte bei stabilen Freundschaftsbeziehungen .....	144
Abbildung 22: Interaktion Zeit x Geschlecht bei der Anzahl von Unterstützungskontexten in stabilen Freundschaftsbeziehungen .....	145
Abbildung 23: Entwicklung der reziproken Freundschaften von weiblichen und männlichen Jugendlichen von t1 zu t2 ohne Geschlechtsdifferenzierung .....	149
Abbildung 24: Entwicklung der reziproken Freundschaften zu Mitschülern an der HTS und GTS von t1 zu t2 .....	149
Abbildung 25: Entwicklung von reziproken Kumpelbeziehungen von männlichen Jugendlichen von t1 zu t2 .....	151
Abbildung 26: Entwicklung einseitiger Beziehungen zu Mitschülern von weiblichen und männlichen Jugendlichen von t1 zu t2 .....	152
Abbildung 27: Modell zur sozialen Kompetenz in Peerbeziehungen im Jugendalter auf der Ebene der einzelnen Variablen (nach Rose-Krasnor & Denham, 2009) .....	156
Abbildung 28: Randmittel von prosozialem Verhalten (Lehrerurteil), Faktoren Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 307 .....	167
Abbildung 29: Randmittel von körperlich aggressivem Verhalten (Lehrerurteil), Faktoren Zeit und Geschlecht, N = 327 .....	168
Abbildung 30: Randmittel von körperlich aggressivem Verhalten (Mitschülerurteil), Faktoren Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 379.....	169

Abbildung 31: Randmittel von emotionaler Fremdaufmerksamkeit, Faktoren Zeit und Schulorganisationsform, N = 380 .....	170
Abbildung 32: Randmittel von KÄRST-Strategie Erklären und soziale Unterstützung, Faktoren Zeit und Geschlecht, N = 340 .....	171
Abbildung 33: Randmittel von KÄRST-Strategie Humor, Faktoren Zeit x Geschlecht und Zeit x Schulorganisationsform, N = 330 .....	171
Abbildung 34: Randmittel von emotionaler Selbstaufmerksamkeit, Faktoren Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 328 .....	172
Abbildung 35: Randmittel von Klarheit eigener Emotionen, Faktoren Zeit, Geschlecht und Schulorganisationsform, N = 331 .....	172
Abbildung 36: Randmittel von KÄRST: Aufmerksamkeitslenkung, Faktoren Zeit x Schulorganisationsform, N = 326 .....	173
Abbildung 37: Scan der letzten Seite eines ausgefüllten Fragebogens mit Wünschen, die z. T. nicht in die Auswertung eingeflossen sind .....	212
Abbildung 38: Das Kategoriensystem zum Schuljahresbeginn .....	214
Abbildung 39: Das Kategoriensystem zum Schuljahresende .....	221

### 3 Literatur

- About, F.E. & Mendelson, M.J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Hrsg.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (S. 87-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Adams, R.E., Bukowski, W.M. & Bagwell, C. (2004). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friends' aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 139-145.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. <http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/daten/daten-bev1.htm>, 24.06.2008.
- Antonucci, T.C. & Akiyama, H. (1994). Convoys of attachment and social relations in children, adolescents, and adults. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Social networks and social support in childhood and adolescence* (S. 37-52). Berlin u. a.: Walter de Gruyter.
- Appel, S. & Rutz, G. (2005). *Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Arnoldt, B. & Fischer, N. (2008). Mitsprache und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen an Ganztagschulen. *Forum "GanzGut"*, Heft 05, 20-23.
- Arnoldt, B. & Stecher, L. (2007). Ganztagschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Pädagogik*, 59, 42-45.
- Arnoldt, B. & Stecher, L. (2008). Noch entwicklungsfähig: Schülermitbestimmung an Ganztagsgrundschulen. *Ganztags Schule machen*, Heft 4, 2. Jahrgang, 8-9.
- Asendorpf, J. & Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Huber.
- Asher, S.R., Parker, J.G. & Walker, D.L. (1996). Distinguishing Friendship from Acceptance: Implications for Intervention and Assessment. In W.M. Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (Hrsg.), *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (S. 366-405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auhagen, A.E. (1993). Freundschaften unter Erwachsenen. In A.E. Auhagen & M. Salisch, von (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 215-233). Göttingen: Hogrefe.

- Badura, B. (1981). Sozialpolitik und Selbsthilfe aus traditioneller und aus sozial-epidemiologischer Sicht. In B. Badura & C. von Ferber (Hrsg.), *Selbsthilfe und Selbstorganisation. Die Bedeutung nichtprofessioneller Sozialsysteme für die Krankheitsbewältigung* (S. 147-160). München: Oldenbourg.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 1, 140-153.
- Baltzell, E.D. (1958). *Philadelphia Gentlemen: The Making of a National Upper Class*. Glencoe, 111.: Free Press.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 4, 413-445.
- Barry, C. McNamara & Wentzel, K.R. (2006). Friend Influence on Prosocial Behavior: The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics. *Developmental Psychology*, 42 (1), 153-163.
- Bauer, K. (2009). *Geschwister, Freunde und Peers im Jugendalter - Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Beziehung, der Funktion und der Beziehungsqualität*. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Beck-Gernsheim, E. (1987). Die Inszenierung der Kindheit. *Psychologie heute*, Heft 12, 30–35.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Berger, C. (1996). Soziale Beziehungen im Grundschulalter. *Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 45, 102-110.
- Berk, L.E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Berndt, T.J. & Hoyle, S.G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21, 6, 1007-1015.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1995). Friend's influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1319-1329.
- Berndt, T.J. & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 1, 123-142.
- Berndt, T.J. & Perry, T.B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 5, 640-648.

- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T.J. (1989). Obtaining support from friends in childhood and adolescence. In D. Belle (Hrsg.), *Children's social networks and social supports* (S. 308-331). New York: Wiley.
- Berndt, T.J. (1996). Transitions in friendship and friends' influence. In J.A. Graber; J. Brooks-Gunn & A.C. Petersen (Hrsg.), *Transitions through adolescence. Interpersonal domains and context* (S. 57-84). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berndt, T.J. Hawkins, J.A. & Hoyle, S.G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A. & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & I. Ulrich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim, Basel.
- Bittlingmayer, Uwe. & Bauer, U. (2008). Stärkung sozialer Kompetenzen durch Ganztagsbildung? Einige skeptische Anmerkungen einer verbreiteten Wunschvorstellung. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: VS 2008.
- Bliesener, T. (1991). Soziale Unterstützung im Jugendalter: Konstruktion und Validierung eines Instrumentes zur ihrer Erfassung. *Psychologische Beiträge*, Band 33, 434-462.
- BMBF (Hrsg.) (2003a). *Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" 2003 – 2007*. <http://www.ganztagsschulen.org/1108.php>, 1.03.04.
- BMBF (Hrsg.) (2003b). *Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung"* (IZBB), 12.05.2003). <http://www.bmbf.de/de/3735.php>, 01.02.07.
- BMBF (Hrsg.) (2005). *Berufsbildungsbericht 2005*. Bonn, Berlin. [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2005.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf), 3.02.2009.
- BMBF (Hrsg.) (2007). *Ergänzende Informationen zur Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung"* (IZBB), (BMBF, 31.01.2007), [http://www.bmbf.de/pub/izbb\\_ergaenzende\\_info.pdf](http://www.bmbf.de/pub/izbb_ergaenzende_info.pdf), 2.02.2007.

- BMBJS (2010). *Informationsfaltblatt zur Einführung der Oberschule*. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.192146.de>, 1.02.10.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bönsch, M. (2000). *Schule, Unterrichtsanstalt oder Haus des Lebens und Lernens?* Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verl.-Ges.
- Bolger, K.E., Patterson, C. & Kupersmidt, J. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69, 1171-1197.
- Bondy, M. (1922). *Das neue Weltbild in der Erziehung*. Jena: Diederichs.
- Bonsack, F. (1991). John Dewey. In H. Scheuerl, *Klassiker der Pädagogik*, Band 2, (S. 85-102). München.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>, 20.03.2007.
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 85–112.
- Brendgen, M., Vitaro, F. & Bukowski, W.M. (2000). Deviant friends and early adolescent adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 173-189.
- Brendgren, M., Markiewicz, D., Doyle, A.B. & Bukowski, W.M. (2001). The relations between friendship quality, ranked-friendship preference, and adolescents' behavior with their friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 395-415.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C.F. Graumann & E.D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 76-79). Stuttgart: Enke.

- Büchner, P. & Brake, A. (Hg.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W.M Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup, (Hrsg.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (S. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, R. (1984). Network Items and the General Social Survey. *Social Networks*, 6. Jg., 293-339.
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Buchanan, L. & Cairns, B.D. (1995). Friendships and Social Networks in Childhood and Adolescence: Fluidity, Reliability, and Interrelations. *Child Development*, 66, 1130-1345.
- 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.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 6, 561-570.
- Cauce, A.M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. & Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (S. 89-108). Berlin u. a.: Walter de Gruyter.
- Chan, A. & Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 4, 578-602.
- Cillessen, A.H.N., Jiang, X.L., West, T.V. & Laszkowski, D.K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 165-172.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.

- Coelen T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cohen, S. & Willis, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 2, 310-357.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 3, 393-403.
- Czerwenka, K. (1988). *Was Schüler von der Schule halten*. Bericht über d. laufende Forschungsprojekt internat. Unters. von Schülerurteilen über d. Schule; INSCHUR. Lüneburg: Hochschule Lüneburg.
- Denton, K. & Zabatany, L. (1996). Age differences in support processes in conversations between friends. *Child Development*, 67, 1360-1373.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen (Orig.-Ausg.)*. Rowohlt's Enzyklopädie: Vol. 551. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Tb.
- Dishion, T., Andrews, D. & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional processes. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R. & Griesler, P.C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In: L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum, 61-95.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In N. Eisenberg, R.M Lerner & W. Damon (Hrsg.). *Social, Emotional, and Personality Development* (S. 719-788). New York: Wiley.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: [http://www.bmbf.de/pub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf), 11.03.2008.
- Döpp, R. (2003). *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*. Münster, Hamburg, London: LIT.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutung und Bewältigungskonzepte In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.

- Eccles, J.S., Lord, S. & Miller-Buchanan, C. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J.A. Graber, J. Brooks-Gunn & A.C. Petersen (Hrsg.), *Transitions through adolescence. Interpersonal domains and context* (S. 251-284). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 2, 90-101.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Spinrad, T.L. (2006). Prosocial Development. In: N. Eisenberg, N. R.M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Social, Emotional, and Personality Development* (S. 646–718). New York: Wiley.
- Elias, M.J., Gara, M. & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and coping in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 112-118.
- Elkind D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13, 127-134.
- Erikson, E. (1984). *Kindheit und Gesellschaft*, 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, H. (1990). Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde – Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fenzel, L. M. & Blyth, D.A. (1986). Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of supportive peer relations. *The Journal of Early Adolescence*, 6, 4, 315-329.
- Fenzel, L.M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20, 1, 93-116.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.

- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). Weinheim: Beltz.
- Fischer, K.W., Shaver, P. & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4, 81-127.
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fögen, I., Diemer, T. & Edelstein, W. (2009). *Demokratiepädagogik im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze*. Hamburg, Berlin, Weinheim: Freudentberg Stiftung.
- Forsa (2003). *Umfrage zu Ganztagschulen*. [http://www.ganztagschulen.org/\\_downloads/Forsa\\_Umfrage\\_GTS\\_Bericht.pdf](http://www.ganztagschulen.org/_downloads/Forsa_Umfrage_GTS_Bericht.pdf), 9.10.2010.
- Frey, C. & Röthlisberger, C. (1994). Die soziale Unterstützung von jugendlichen Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1994, Band XXVI, Heft 3, 262-277.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 6, 1016-1024.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furman, W. & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham. (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New York: Springer.
- Furman, W., Rahe, D. & Hartup, W.W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-aged and same-sex socialization. *Child Development*, 50, 915-922.
- Gauze, C., Bukowski, W., Aquan-Assee, J. & Sippola, L. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Geheeb, P., Hrsg. v. Schäfer, W. (1970). *Briefe: Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*. Stuttgart: Klett.
- Gnepp, J. & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributes to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.

- Gnepp, J. & Gould, M.E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior emotional experiences. *Child Development*, 56, 1455-1464.
- Gödde, M. & Walper, S. (1996). Die Peernetzwerke neunjähriger Kinder: Zum Verhältnis von Netzwerkressourcen, kindlicher Kompetenz und mütterlichen Strategien der Kontaktsteuerung. *Psychologie, Erziehung und Unterricht*, 43. Jg., 100-113.
- Gottman, J.M. & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. In J. Gottman & J. Parker (Eds.), *Conversations of friends. Speculations on affective development* (S. 91-113). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Granovetter, M. (1973). *The Strengths of Weak Ties*. American Journal of Sociology. Vol. 78, No. 6, 1360-1380.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Grunder, H.-U. (1996). Die deutschen Landerziehungsheime. In M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera (Hrsg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa* (Band 2, S. 214-236). Hohengehren: Schneider.
- Grunert, C. & Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (2008). *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen: Budrich.
- Grunert, C. (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (Bd. 3, S. 9-94). München: Juventa.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen - ein Thema für die Kindheits- und Jugendforschung? In T. Rauschenbach, W. Düx E. Sass. (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 15-34). Weinheim: Juventa.
- Hahn, K. (1958). *Erziehung zur Verantwortung : Reden und Aufsätze*. Stuttgart: Klett.
- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 127-158.
- Halberstam, D. (1972). *The Best and the Brightest*. New York: Random House.

- Hardy, C.L., Bukowski, W.M. & Sippola, L.K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence*, 22, 2, 117-142.
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, Ch. (Hrsg.) (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harris, P. (1992). *Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Bern: Huber.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescence. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Hrsg.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (S. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 55–370.
- Hasenclever, W.-D. (1993). Ökologischer Humanismus und die Reformpädagogik. In W.-D. Hasenclever. (Hrsg.), *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green.
- Heller, K., Swindle, R.W. & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes: Comments and integration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 4, 466-470.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentig, H. v. *Infotext*. [http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule\\_neu/dieschule\\_hentig.man](http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule_hentig.man), 1.12.2008.
- Hirsch, B. J. & DuBois, D.L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20, 3, 333-347.
- Hirsch, B. J. & DuBois, D.L. (1992). The Relation of Peer Social Support and Psychological Symptomatology During the Transition to Junior High

- School: A Two-Year Longitudinal Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20 (3), 333-347.
- Hirsch, B.J. & Rapkin, B.D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 235-1243.
- Höhm, K., Grewe, M. & Strietholt, R. (2007). Ganztägiges Lernen in Deutschland - Ausgangslage und Rahmendaten. In H.G. Holtappels (Ed.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 69-76). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung: Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg) (2003). *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO*. Weinheim: Juventa.
- Hyde, J.S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.
- Infratest dimap (2004). *Eltern zur Ganztagschule*. [http://www.ganztagschulen.org/\\_downloads/Elternumfrage.pdf](http://www.ganztagschulen.org/_downloads/Elternumfrage.pdf), 9.01.2010.
- Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kahl, R. (2005). *Der Raum ist der dritte Pädagoge*. <http://www.reinhardkahl.de/veranstaltung151.html>, 16.02.2010.
- Kams, I. (2008). Mittagsessen und Schulhof. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 566-575). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kanevski, R. (2008). *Ganztagsbeschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher: Eine netzwerkanalytische Studie*. Hamburg: Kovac.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kepler, A., Stöcker, K., Grossmann K.E., Grossmann K. & Winter, M. (2002). Zwischenmenschliche Beziehungen befriedigend gestalten. Kindliche Bin-

- derungserfahrungen und Repräsentation von Partnerschaften im jungen Erwachsenenalter. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin  
[http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf), 10.01.2010.
- KMK (Hrsg.) (2004). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03*, [http://www.ganztagsschulen.org/\\_downloads/GTS-Bericht-2002.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/GTS-Bericht-2002.pdf), 5.10.2005.
- KMK (Hrsg.) (2007). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2002 bis 2005*. Bonn.
- Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 111-125). Göttingen: Hogrefe.
- Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 69-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung*. Weinheim: Juventa.
- Kraepelin, E. (1897). *Zur Überbürdungsfrage*. Jena.
- Krappmann, L. (1984). Die Kinder im Schulalter: Zur psychischen Entwicklung der Schulkinder und die Anforderungen an die Pädagogik. In R. Briel & H. Mörsberger (Hrsg.), *Kinder brauchen Horte* (S. 71-90). Freiburg: Lambertus Verlag.
- Krappmann, L. (1993). Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. *Gruppendynamik*, 24(2), 119-129.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495-524). Göttingen: Hogrefe.

- Krappmann, L. (1998). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 355-375) Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (2004). Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektive* (S. 253-271) Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M.; Zschach, M. & Pfaff N.(2008). *Kinder und ihre Peers - Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Budrich.
- Kuckartz, Udo (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Labouvie-Vief, G., Hakim-Larson, J. DeVoe, M. & Schoeberlein, S. (1989). Emotions and self-regulation: A life-span view. *Human Development*, 32, 279-299.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61,1081–1100.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 103-1118.
- Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence A century of progress*. New Haven. Yale University Press.
- Laireiter, A. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 38, 69-78.
- Larson, R. & Asmussen, L. (1991). Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotions. In M.E. Colten & S. Gore (Eds). *Adolescent stress: Causes and consequences* (S. 21-41). New York: Adline de Gruyter.
- Larson, R. & Richards, M.H. (1994). *Divergent realities. The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: Basic Books.

- Larson, R., Clore, G. & Wood, G.A. (1999). The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents? In W. Furman, B.B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (S. 19-39). New York: Cambridge University Press.
- Levinger, G. & Snoek, D. (1972). Attraction in Relationship. A New Look at Interpersonal Attraction. *General Learning Press, New York*, 1-19.
- Levitt, M. J. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The convoy model perspective. *Human Development*, 48, 28-47.
- Levitt, M. ., Guacci-Franco, N. & Levitt, J.L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29, 5, 811-818.
- Lewis, M.D., Lamm, C., Segalowitz, S.J., Stieben, J. & Zelazo, P.D. (2006). Neurophysiological correlates of emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 430-443.
- Liedtke, M. (1991). Johann Heinrich Pestalozzi. In H. Scheuerl, *Klassiker der Pädagogik* (Band 2, 2. Aufl., S. 170-186). München: Beck.
- Lietz, H. (1906). *Deutschlands Erziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Organisation*. Leipzig: Voigtländer.
- Lietz, H. (1919). *Gott und die Welt*. Beckenstedt: Verl. d. Land-Waisenheims.
- Lischetzke, T., Eid, M., Wittig, F. & Trierweiler, L. (2001). Die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle: Konstruktion und Validierung von Skalen zur Erfassung der emotionalen Selbst- und Fremdaufmerksamkeit sowie der Klarheit über Gefühle. *Diagnostica*, 47 (4), 167-177.
- Lohmann, J. (1965). *Das Problem der Ganztagschule*. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen bei Düsseldorf: Henn.
- Lord, S., Eccles, J.S. & McCarthy, K. (1994). Risk and protective factors in the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Ludwig, H. (1993). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*. Köln: Böhlau.
- Ludwig, H. (1996). Die Montessori-Schule. In M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera (Hrsg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa* (Band 2, S. 237-252). Hohengehren: Schneider.

- Ludwig-Mayerhofer, W. & Greil, W. (1993). Soziales Netzwerk / Soziale Unterstützung – zum Verhältnis persönlicher und sozialer Ressourcen. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung* (S. 78-87). Bern: Huber.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mitzlaff, H. & Wiederhold, K.A. (1989). Gibt es überhaupt Übergangsprobleme? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In R. Portmann, K.A. Wiederhold & H. Mitzlaff (Hrsg.), *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12-41). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259-277). Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (1995). Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 272-292). Weinheim: Beltz.
- Nestmann, F. (2004). *Soziale Netzwerke von Kindern in Heimerziehung. Eine vergleichende empirische Untersuchung. Forschungsbericht.*
- Newman Kingery, J. & Erdley, C.A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children*, 30, 2, 73-88.
- Oelerich, G. (2007) *Ganztagsschulen und Ganztagsangebote in Deutschland, Entwicklungen und Diskurse.* In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagsschule als Forschungsfeld* (S. 13-42). Wiesbaden: VS.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage, S. 271-284). Weinheim: Beltz/PVU.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-138). Weinheim: Beltz.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten – und tun können.* Bern: Huber.
- Opaschowski, W. & Pries, M. (2008). Freizeit, Freie Zeit, Muße und Geselligkeit. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung.* (S. 422 – 431). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Opp, G. & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. edition Körber-Stiftung.
- Oswald, H. & Uhlendorff, H. (2008). Die Gleichaltrigen. In R.K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Bd. 5 der Serie Entwicklungspsychologie in der Enzyklopädie der Psychologie* (S. 189-228). Göttingen: Hogrefe.
- Oswald, H. (2008). Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In K. Hurrelman M. Grundmann & S. Wolper, *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 321-332). Weinheim: Beltz.
- Oswald, H. (2009). Kinderfreundschaften, Geschlechtshomogene Peerbeziehungen und Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*.
- Otto, H.-U. (Ed.) (2005). *Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft: Vol. 5. Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Papini, D.R., Farmer, F.F., Clark, S.M. & Micka, J. (1990) Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure for parents and friends. *Adolescence*, 25, 959-976.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Pössel, P., Dellemann, U. v. & Hautzinger, M. (2002). Verhaltensbeurteilung durch Gleichaltrige: Evaluierung der Adjustment Scales for Sociometric Evaluation of Secondary-School Students (ASSESS-D). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 135-143.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften. Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19, 163-187.
- Prinstein, M. Dodge, K.A. (2008). *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*. New York Guilford.
- Prinstein, M.J., Rancourt, D., Guerry, J.D. & Browne, C.B. (2009). Peer Reputations and Psychological Adjustment. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (S. 548–567). New York: Guilford.
- Proctor, T.B. & Choi, H.S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31, 319-327.

- Pulakos, J. (1989). Young adults relationships: Sibling and friends. *The Journal of Psychology*, 123, 237-244.
- Radisch, F & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E. & Kühnbach, O. (2007). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H.G. Holtappels u.a. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 227-260). Weinheim: Juventa.
- Radmacher, K. & Azmitia, M. (2006). Are there gendered pathways to intimacy in early adolescents' and emerging adults' friendships? *Journal of Adolescence*, 21, 415-448.
- Rauschenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 4, 439-453.
- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H.R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Remschmidt, H. (1992). Adoleszenz. *Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart: Thieme.
- Retter, H. (Hrsg.) (1996). *Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente*. Weinheim: Beltz.
- Riegel, E. (2007). *Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt: Fischer TB.
- Rohlf, C., Haring, M. & Palentien, Ch. (Hrsg.) (2008). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhrle, B. & Sommer, G. (1994). Social support and social competences: Some theoretical and empirical contributions to their relationship. In F. Nestmann

- & K. Hurrelmann (Eds.). *Social networks and social support in childhood and adolescence* (S. 111-129). Berlin: Walter de Gruyter.
- Röhrle, B. (1987). Soziale Netzwerke und Unterstützung im Kontext der Psychologie. In H. Keupp & B. Röhrle (Hrsg.), *Soziale Netzwerke* (S. 54-108). Frankfurt: Campus.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologie.
- Rose, A.J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830-1843.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (162-179). New York: Guilford.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Salisch, M. von (1991). *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von (2000a). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Differentielle Psychologie, Band 4, Determinanten individueller Differenzen* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von (2000b). *Wenn Kinder sich ärgern ... Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von (2000c). Peer-Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. in M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Differenzen, Bd. 4 der Reihe Differentielle Psychologie in der Enzyklopädie der Psychologie* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von (2002a). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In M. von Salisch (Hg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135–156). Stuttgart: Kohlhammer.

- Salisch, M. von (2002b) (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von, Kristen, A. & Oppl, C. (2007). *Computerspiele mit und ohne Gewalt: Auswahl und Wirkung bei Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von & Pfeiffer, I. (1998). Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern – Entwicklung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 44, 41-53.
- Salisch, M. von & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaften im Kinder- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis*. Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. München (43), 85–99.
- Salisch, M. von & Seiffge-Krenke, I. (2007). Entwicklung von Freundschaften und romantischen Beziehungen. In R. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Psychologie des Jugendalters, Bd. 5 der Serie Entwicklungspsychologie in der Enzyklopädie der Psychologie* (S. 229- 258). Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. von & Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 837-855.
- Salovey, P., Hsee, C. & Mayer, J.D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D.M. Wegner & J. Pennebaker (Eds), *Handbook of mental control* (S. 258-277). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G. & Pierce, G.R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I.G. Sarason & G.R. Pierce (Hrsg.), *Social support: an interactional view* (S. 9-25). New York: Wiley.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. (2002). Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S 207-220). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulenberg, J.E., Asp, C.E. & Petersen, A.C. (1984). School from the young adolescent's perspective: A descriptive report. *Journal of Early Adolescence*, 4, 107-130.
- Schwarzer, R. & Bäßler, J. (1999). Depressivität. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen*. Do-

- kumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 42-43). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse*. Göttingen: Hogrefe
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991). Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker, *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 175-189). Weinheim: Juventa.
- Seidel, O. (2009). Pädagogische „Weilchen“ für den Schulbau. In Serviceagentur Ganztage (Hrsg.) (2009). *Lernräume gestalten*. Forum Ganztag: Potsdam.
- Seiffge-Krenke I. & Seiffge, J.M. (2005). Boys play sport...? Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In V. King & Flaake, K. (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenenesein* (S. 267-285). Frankfurt/Main u. New York: Campus.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Hillsdale: Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter: Ressourcen und Gefährdungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln* (S. 51-72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, I. (2009). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie: Beziehungen, Herausforderungen, Ressourcen und Risiken*. Heidelberg: Springer.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seyfarth-Stubenrauch, M. & Skiera E. (Hrsg.). *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Hohengehren 1996, Band 2, 296 – 315.
- Silk, J.S., Steinberg & L., Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869-1880.
- Simmons, R.G. & Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and social context*. New York: de Gruyter.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.

- Stapley, J.C & Haviland, J. (1989). Beyond Depression: Gender Differences in Normal adolescents' emotional experience. *Sex Roles*, 20, 295-308.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 27, Heft 4, 346-366.
- Strauss, A.L., Hildenbrand, A. & Hildenbrand, B. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Sturzenhecker, B. (2008). Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In T. Coelen & H.U. Otto. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sullivan, H. S. (1983). *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, California.: Sage Publications.
- Tenorth, H.-E. (2003). Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 734-755.
- Thoits, P.A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 4, 416-423.
- Tonks, J., Williams, W.H., Frampton, I., Yates, P. & Slater, A. (2007). *Brain Inquiry*, 21, 731-739.
- Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Tully, C.J. (Hrsg.) (2006). *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim: Juventa.
- Uhle, R. (1997). Vertrauen als pädagogischer Imperativ. In M. Schweer, *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 165-181). Opladen: Westdeutscher. Verlag.
- Uhlendorff, H. (2006). Freundschaften unter Kindern im Grundschulalter. In L.-M. Alich & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 95-105). Weinheim: Juventa.
- Valtin, R. & Fatke, R. (1997). *Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich*. Donauwörth: Auer.

- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I. Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 1, 52-68.
- Valtin, R. (2006). Soziale Unterstützung contra Selbstverwirklichung. Freundschaftskonzepte von Jugendlichen und Erwachsenen im Ost/West-Vergleich. In L.-M. Alisch & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 137-155). Weinheim u. a.: Juventa.
- Van Aken, M.A.G., Asendorpf, J. & Wilpers, S. (1996). Das soziale Unterstützungsnetzwerk von Kindern: Strukturelle Merkmale, Grad der Unterstützung, Konflikt und Beziehungen zum Selbstwertgefühl. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43. Jg., 114-126.
- Vaughn, J., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J. & Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9, 15-28.
- Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, W.M. (2009). The Role of Friendship in Child and Adolescent Psychosocial Development. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (S. 568-585). New York: Guilford.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. & Bukowski, W. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 676-689.
- Wagner, J.W. L. & Alisch, L.-M. (2006). Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In L.-M. Alisch & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 11-91). Weinheim: Juventa.
- Wagner, J.W.L. (1991). *Freundschaft und Freundschaftsverständnis bei drei- bis zwölfjährigen Kindern. Sozial- und entwicklungspsychologische Aspekte*. Berlin: Springer.
- Waldrip, A.M., Malcolm, K.T. & Jensen-Campbell, L.A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17, 832-852.

- Wargo Aikins, J., Bierman, K.L. & Parker, J.G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development, 14, 1*, 42-60.
- Warman, D.M. & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive Behaviours, 26*, 277-290.
- Washburn-Ormechea, J.M., Hillman, S. & Sawilowsky, S. (2004). Gender and gender-role orientation differences on adolescents' coping with peer stressors. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 31-40.
- Wehner, K. (2006). Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In L.-M. Alisch & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 199-135). Weinheim: Juventa.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wentzel, K.R.C. & C. McNamara Barry (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 195-203.
- Wentzel, K.R., Caldwell, K. Waldrip, A.M., Malcolm, K.T. & Jensen-Campbell, L.A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development, 17*, 832-852.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27, 4*, 552–565.
- Wildfeuer, W. (2009). *Partizipation in der Ganztagschule- Bezüge, Anregungen, Beispiele*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Arbeitshilfe 13.
- Wolf, E. (2009). Die Architektur der Ganztagschule. In: Serviceagentur Ganztag (Hrsg.), *Lernräume gestalten*. Forum Ganztg. Potsdam.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.) (2007). *Schule bauen- Bauen schult! Wissenschaftliche Begleitforschung zu einem Modellprogramm des Landes Rheinlan-Pfalz*. Ludwigsburg. Wüstenrot Stiftung.
- Wyneken, G. (1919). *Schule und Jugendkultur*. Jena: Diedrichs.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University-of-Chicago-Press.

- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78–109). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.
- Zimmermann, P. (1995). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 203–231). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Züchner, I. (2007). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H.-G. Holtappels u.a. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 333-352). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2009). *Veränderung der sozialen Einbindung von Sekundarschüler/innen in ihrer Freizeit unter besondere Berücksichtigung des Ganztagschulbesuchs*. Vortrag bei der 19. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie (AEPF) am 15. September 2009, Universität Hildesheim.