

**Freundschaften und
prosoziale Peer-Kontakte
in der Schule**

**Hrsg. von Veronika Zimmer,
Margit Stein & Eike Bösing**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 4 | 2022, Heft 5

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 4 | Heft 5 | 2022

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

Editorial

Margit Stein & Veronika Zimmer

Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen.

Eine Einführung in das Themenheft 1

Beiträge

Christopher Osterhaus

„Wenn er weiß, dass sie weiß, was er denkt“.

Zusammenhänge zwischen der Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten
und dem Schließen von Freundschaften im Grundschulalter

21

Britta Baumert

„Man kann nicht leben, wenn man keine Freunde hat“.

Wertzuschreibungen Jugendlicher mit und ohne Fluchterfahrung
im Themenbereich Freundschaft

36

Ursula Boos-Nünning

Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher
und institutioneller Segregation

51

Kirsten Rusert & Margit Stein

Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule

72

Lysann Zander, Theresa Niemann, Jannika Haase & Elisabeth Höhne

Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke unter Peers.

Eine soziometrische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts ...

89

Stephan Wernke & Martin Joh. Meyer

Feedback unter Freund*innen.

Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und

Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials

119

Veronika Zimmer & Margit Stein

Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften.

Ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund

in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften

135

Margit Stein & Veronika Zimmer

Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext

aus Sicht der Lehrkräfte

152

Cécile Tschopp, Carmen Barth & Jeanine Grütter

Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende. Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ 170

Lana Meyer & Margit Stein

Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie 189

Christine Schmalenbach & Rachel A. Lotan

Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht 207

Eva Stögbauer-Elsner

Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Eine religionsdidaktische Perspektive 228

Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen

Eine Einführung in das Themenheft

Margit Stein^{1,*} & Veronika Zimmer²

¹ Universität Vechta

² IU Internationale Hochschule, Standort Essen

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
margit.stein@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Das vorliegende Themenheft richtet den Blick auf die soziale Funktion von Schule als Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung. Diese Funktion konnte Schule insbesondere in der Corona-Pandemie nur unzureichend erfüllen. Anstrengungen, Corona-bedingte Defizite durch das Wegbrechen von Schule als Erziehungs- und Bildungsraum beziehungsweise als Lern- und Sozialraum zu kompensieren, fokussieren oftmals einseitig auf das Bemühen, fachliche Defizite auszugleichen. Das Themenheft befasst sich zunächst mit den psychologischen und sozialkognitiven Voraussetzungen für die Aufnahme von Freundschaften und Peerbeziehungen, wie etwa Empathie und Perspektivenübernahme, und damit, welche Werte und Eigenschaften Jugendlichen bei ihren Freund*innen wichtig sind. In einem darauffolgenden Beitrag werden interethnische Peerbeziehungen im Spannungsfeld zwischen Freundschaften und Segregation vorgestellt. Ein weiterer Themenblock befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen (interethnischen und interreligiösen) Freundschaften und Peerkontakten in der Schule und anderen Variablen, nämlich den Lernergebnissen, schulischem Wohlbefinden und prosozialen Einstellungen oder Abgrenzungsbestrebungen. In einer qualitativen Interviewstudie wird der Blick der Lehrkräfte auf (interethnische) Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext gerichtet. Die Möglichkeiten der Förderung von Freundschaften und positiven Peerkontakten in der Schule allgemein sowie im Speziellen als Aufgabe des Religionsunterrichts sind die Themen des letzten Blocks.

Schlagerwörter: Freundschaft; Peer-Beziehungen; Jugend; Schule; Pandemie



1 Schule als Ort von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen mit Gleichaltrigen

Einhergehend mit Phänomenen wie der sogenannten Prolongierung der Jugendphase, wonach sich diese bis weit in das Erwachsenenalter erstreckt (Hurrelmann & Quenzel, 2007; Mertens, 2004), gewinnt in modernen und postmodernen Gesellschaften im Vergleich zu vormodernen Gesellschaften die Schule als Bildungs- und Sozialisationsraum immer mehr an Bedeutung (Abels, 1993). Diese Entwicklung wird perpetuiert durch die Ausweitung des Ganztagsangebots und die Bildungsexpansion, sodass Kinder und Jugendliche einen stetig wachsenden Anteil ihres Lebens in der Schule verbringen.

Die Schule als Subsystem der Gesellschaft übernimmt nach Fend (2008) gemäß dem schulischen Leistungsprinzip nicht nur Qualifikations- sowie Selektions- und Allokationsfunktion, sondern auch nach dem Sozialprinzip von Schule eine grundlegende Sozialisationsfunktion auch über die reine Förderung fachlicher oder methodischer Kompetenzen hinaus.

Die Gesellschaft ermöglicht und ermächtigt Schule, die gesellschaftliche Wirklichkeit und dabei insbesondere ihre Kultur und ihren Wissensbestand einerseits und die bestehenden Wert- und Normensysteme andererseits an die nachfolgende Generation weiterzugeben (Stein, 2008). Die Wirkung der Schule beruht nicht nur auf den explizit formulierten Prozessen der Sozialisation, Erziehung und Bildung. Schule wirkt darüber hinaus auch indirekt und außerhalb der eigentlichen, in Curricula und Lehrplänen sowie Unterrichtsentwürfen oder Schulverfassungen formulierten Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Sinne des sogenannten heimlichen Lehrplans auf die Schüler*innen ein (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Grobgliederung der Bedingungs- und Wirkungsanalyse schulischer Sozialisation (nach Fend, 2008, S. 103)

<i>Kontexte</i>	<i>Wirkungsbereiche</i>	
	<i>fachspezifisch</i>	<i>fachübergreifend</i>
<i>Unterrichtliche Erfahrungsbereiche</i>	durch Unterricht angestrebtes Wissen und Können	durch Unterricht angestrebte Einstellungen und Haltungen
<i>Inhaltliche, soziale und strukturelle Erfahrungskontexte</i>	fachbezogene Weltbilder und Interessen	fachübergreifende Kompetenzen, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale

Die Schule ist dabei nicht nur zentraler Lernraum, sondern auch ein bedeutender Sozialraum, der nicht nur durch die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen geprägt ist, sondern ebenso durch die Beziehung zwischen Gleichaltrigen gestaltet wird. Schule dient diesen dabei als Ort der Kontaktabahnung und -pflege. In der Studie von Reinders (2010) zählen Jugendliche gemeinsame Aktivitäten – auch in der Schule – als sehr wichtig für Freundschaft auf. Freundschaften entstehen häufig im Kontext der Schule, die somit noch vor Vereinen und Nachbarschaften als Hauptentstehungsort gelten kann. Bezogen auf Orte der freundschaftlichen Sozialisation ist Schule für Kinder und Jugendliche Haupttreffpunkt (51 %), neben der Nachbarschaft (51 %) noch vor Spielplätzen (25 %), der Natur (22 %) sowie Sportvereinen (20 %) und sonstigen Vereinen (12 %) (Schmidt-Denter, 2005), was die große Rolle physischer Kontakte und Aktivitäten in Freundschaften illustriert (Stein & Zimmer, 2019, S. 210): „Als Entstehungsorte für Freundschaften nehmen die institutionellen Einrichtungen Kindergarten und Schule wie auch in anderen Studien herauskristallisiert (Reinders, 2004; Reinders et al., 2006) eine vorrangige Rolle ein“. Diese bedeutsame Rolle wird auch in einer Studie mit

62 qualitativ interviewten sowie 1.090 quantitativ befragten 18- bis 24-Jährigen illustriert, in der die meisten jungen Menschen – etwa in der qualitativen Studie 50 von 62 Befragten – angeben, ihre drei besten Freund*innen in der Schule kennengelernt zu haben (Stein & Zimmer, 2019, 2020; Zimmer & Stein, 2020):

Also zwei von meinen drei besten Freunden habe ich in der Schule kennengelernt und wir haben dadurch viele Jahre zusammen verbracht. Und die dritte Freundin von meinen drei besten Freunden kenne ich durch meine Eltern, weil ihre Eltern und meine Eltern befreundet sind. (Interview Nummer 9_ohne Migrationshintergrund_weiblich)

Also Moritz kenne ich seit der ersten Klasse und Paul und Sinan seit der fünften Klasse. (Interview Nummer 56_mit Migrationshintergrund_männlich)

Der schulische Lern- und Sozialraum ist somit interdependent verbunden, insofern als eine gute und positive soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, aber auch der Jugendlichen untereinander sowohl zum schulischen Wohlbefinden als auch zum Erwerb von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen beiträgt.

Schule hat dabei auch eine sehr große integrierende und gesellschaftliche Kohäsion schaffende Funktion für die stets heterogener werdende Gesellschaft, da Schule ein Ort ist, an welchem junge Menschen – über alle ethnischen, kulturellen, religiösen Gruppen, sozio-ökonomischen Hintergründe, Geschlechter sowie infolge der inklusiven Beschulung auch unterschiedlichste sozial-kognitive Voraussetzungen hinweg – intensiv und weitgehend hierarchiefrei miteinander lernen und leben. Dennoch wird trotz dieses großen Potenzials Schule dem Anspruch auf Inklusion oftmals nicht gerecht, was sich in einer starken sozialräumlichen Segregation und Bildungsungleichheit manifestiert (vgl. etwa Parade & Heinzl, 2020, oder den Beitrag von Boos-Nünning, S. 51–71 in diesem Heft).

Durch die Corona Pandemie ist dieses soziale Lernen in Schule durch die Kooperation von Personen und Gruppen mit divergierenden Erfahrungshintergründen, Einstellungen und Haltungen gegenwärtig gefährdet, insbesondere da Schule in der letzten Zeit Pandemie-bedingt häufig als sozialer Ort der Interaktion mit Gleichaltrigen in Gruppenkontexten entfallen ist. Obgleich hinsichtlich der besonderen Relevanz positiver sozialer Beziehungen für den schulischen Lernprozess zwar ein disziplinenübergreifender Konsens besteht, finden sich dennoch nur wenige Forschungsvorhaben, die sich mit Freundschaftsbeziehungen im Klassen- und Schulkontext beschäftigen sowie mit den negativen Auswirkungen des Wegbrechens dieser positiven Peerkontakte infolge der Pandemie.

1.1 Wichtigkeit von schulischen Freundschaften und positiven Peerbeziehungen im Lebensalter Kindheit und Jugend

Freundschaft ist eine „zwischenmenschliche Beziehung, die von Sympathie, emotionaler Nähe und Vertrauen geprägt ist“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 263). „Jugendliche verbinden mit dem Begriff Freundschaft vor allem Vertrauen, die wechselseitige Bereitschaft eine Freundschaft aufrecht zu erhalten und weiterzuentwickeln, Intimität und gemeinsame Aktivitäten“ (Reinders, 2003, S. 3). Mit dem Älterwerden gewinnen Wertedimensionen wie Intimität, gegenseitiges Verständnis und Vertrauen sowie Bindung in einer Freundschaft immer mehr an Bedeutung, und die Wichtigkeit der gemeinsamen Aktivität nimmt ab. Freundschaften basieren neben den von Esser (1990) geschilderten Ursachen häufig auch deshalb auf gemeinsamen Werten, da sie oftmals in der Schule oder Nachbarschaft entstehen, sodass Freund*innen in der Adoleszenz sich meistens in einem ähnlichen Alter oder einer ähnlichen Bildungs- und Sozialschicht befinden, was ebenfalls geteilte Werte befördert, da Personen ähnlichen Alters oder Bildungshintergrundes ähnliche Werte aufweisen (Stein, 2008).

Peerbeziehungen gewinnen während der Adoleszenz zunehmende Wichtigkeit (Noack, 2002). Ab der mittleren Kindheit gehen Heranwachsende zu einer freundschaftlichen Beziehung mit einer quantitativ größeren Gruppe von Gleichaltrigen ein; zum anderen verbringen sie auch relativ gesehen zunehmend mehr Zeit mit Freund*innen als mit Eltern und Geschwistern (Hartup, 1992, 1993, 1996). Der Einfluss der Peers auf die Heranwachsenden steigt mit zunehmendem Lebensalter an, da sich Eltern in stärkerem Maße aus den Konflikten zwischen Gleichaltrigen zurückziehen beziehungsweise nicht mehr bei Konflikten anwesend sind (Gralinski & Kopp, 1993). Die Beziehung zu Freund*innen ist insbesondere in der Phase der Adoleszenz wichtig, da Freund*innen beratende sowie instrumentell und emotional unterstützende Funktionen in der Ablösung vom Elternhaus ausüben (Schmidt-Denter, 2005).

Freundschaftsbeziehungen übernehmen ähnliche Funktionen wie die Beziehungen zu Eltern und anderen Autoritäten, aber auch komplementäre zu diesen. Familienbeziehungen sind Beziehungen des geschlossenen Feldes („closed field“) und zeichnen sich durch lebenslang verpflichtende biologisch und rechtlich determinierte Verknüpfungen aus. Sie sind nicht selbst gewählt und können nicht verlassen werden. Freundschaftsbeziehungen sind Beziehungen des offenen Feldes („open field“), welche sich durch Freiwilligkeit, geteilte Interessen und Werte sowie emotionale Nähe auszeichnen. Der Kontakt zu Gleichaltrigen ist von oftmals unterschätzter Bedeutung. Da die Kontakte symmetrisch auf Gegenseitigkeit beruhen und durch geschickte soziale Beziehungspflege und sozialer Werte auf Toleranz, Rücksichtnahme und Verantwortungsbereitschaft basieren, erweisen sie sich damit als wichtiges Feld, um Reziprozität, Vertrauen und Loyalität einzuüben (Fend, 2005, 2008).

Bereits 1924 und 1929 befasste sich Reiningher mit den sozialen Beziehungen in Schulklassen und den daraus abgeleiteten und internalisierten sozialen Werten. Er unterschied sozial positive Einstellungen von egozentrischen und sozial negativen Einstellungen. Erstere unterstützen die Einübung von Empathie und wechselseitiger Rollenübernahme, letztere führen ebenso wie die egozentrischen Einstellungen zur Internalisierung von Konkurrenzkampf, Dominanz, Unterwürfigkeit und Rivalität (Stein, 2008).

Die Strukturentwicklungstheorie befasst sich in besonderer Weise mit der Rolle der Gleichaltrigen im Prozess des kognitiven Aufbaus von Wertstrukturen und Einstellungen. Piaget (1932), Kohlberg (1996) und Youniss (1980) argumentieren im Sinne der Strukturellen Entwicklungstheorie, dass sich eine autonome Moralität nur dann entfalte, wenn das Kind aus der hierarchischen Beziehung zu den Eltern heraustrete und sich auf die Interaktion mit gleichberechtigten Personen wie etwa den Peers, Freund*innen oder Klassenkamerad*innen einlasse. Erst in der Interaktion mit Gleichaltrigen erfahre das Kind, dass Regeln und moralische Normen nicht naturgesetzlich die Sozialbeziehungen steuern, sondern in der Interaktion selbst verhandelbar und modifizierbar seien:

„Die Autorität der Erwachsenen [...] reicht nicht aus, um einen Sinn für Gerechtigkeit zu generieren. Dieser entwickelt sich erst im Prozess der Kooperation und des gegenseitigen Respekts [...] zwischen Kindern.“ (Piaget, 1932, S. 319–320; Übersetzung M. Stein)

Bis vor wenigen Jahrzehnten wurde der Einfluss der Peers sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Mainstreamforschung oftmals als problematisch betrachtet. Freund*innen schienen den Einfluss, den die Eltern und die Schule auf die Jugendlichen haben, wieder in Frage zu stellen und Jugendliche in gefährlicher Hinsicht zu sozialisieren und dem Einfluss der Erwachsenenengesellschaft zu entziehen. Die neuere Forschung sieht die Freundschaftsbeziehungen jedoch als ein unabdingbares soziales Betätigungsfeld auf dem Weg in die Erwachsenenwelt. Freund*innen übernehmen eine ergänzende Funktion zum familiären und schulischen Umfeld und bieten eine gleichberechtigte Handlungsgrundlage für das Einüben neuer Rollen. In ihren Freundschaften und auch in den Gemeinschaften Gleichaltriger, wie sie in Schulklassen gegeben sind, lernen Schüler*innen, sich mit sozialen Standards, Konventionen und sozialen Handlungen auseinanderzusetzen und zu

identifizieren. Soziale Orientierungen und Einstellungen können deswegen insbesondere in Schulklassen eingeübt werden.

Aufgrund der grundsätzlichen Gleichberechtigung in Peergruppen sind diese Beziehungen zwar einerseits von der Option auf größere Autonomie gekennzeichnet, da sie anders als Familienbeziehungen bewusst gewählt werden können; andererseits kann auf die Mitglieder der Gruppe größerer Konformitätsdruck ausgeübt werden, da der einzelne auf die Zustimmung der Gruppe angewiesen ist beziehungsweise bestimmte Werte und Normen Charakteristikum der Gruppe sind. Dementgegen sind Familienbeziehungen zwar nicht freiwillig aufgesucht, bieten jedoch durch die biologische, emotionale und rechtliche Verknüpfung die Möglichkeit, Werte abweichend von der Norm zu vertreten, ohne den Abbruch der Beziehung fürchten zu müssen (Collins et al., 1997).

1.2 Schulische Freundschaften und Peerbeziehungen unter Pandemiebedingungen

Die aktuelle pandemische Situation mit ihren vielfältigen Herausforderungen im privaten wie auch schulischen Alltag erfordert große, zusätzliche Anstrengungen. Die aktuellen Veränderungen sind mit einer Zunahme an Unsicherheiten verbunden, die wiederum insbesondere für sensible Gruppen, wie etwa Jugendliche (Andresen et al., 2020a, 2020b, 2020c; Anger et al., 2021), sehr belastend sind, deren wichtigster Sozialraum Schule für die Pflege von Freundschaften und positiven Peerkontakten außerhalb des Elternhauses enorm eingeschränkt ist. Personen unter 30 Jahren beklagen bei einer repräsentativen Befragung der Bertelsmann Stiftung am meisten die pandemiebedingte soziale Isolation (Brand et al., 2021). Dies steht im Gegensatz zu der oftmals geäußerten Vermutung, dass ältere Personen im Rahmen der Pandemie am meisten Einsamkeitsgefühle erleben würden. Der im Oktober 2021 veröffentlichte UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland mit dem Titel *Kinder – unsere Zukunft!* belegt, dass der Anteil an Jugendlichen, die mit ihrem Leben unzufrieden sind – dies trifft auf etwa 21 Prozent der weiblichen 15-Jährigen und 13 Prozent der männlichen 15-Jährigen zu –, durch die Pandemie nochmals stark anstieg (Bertram, 2021). Auch die internationale Copsy-Studie kommt zu dem Schluss, dass „zwei Drittel der Kinder und Heranwachsenden hohe Belastungen durch die COVID-19 Pandemie“ haben (Ravens-Sieberer et al., 2021, o.S.; Übersetzung M. Stein).

Sowohl individuelle Freundschaften als auch die Zusammenarbeit jugendlicher Gruppen etwa in der Schule oder im Rahmen eines Vereins sind pandemiebedingt stark eingeschränkt (Andresen et al., 2020b). Die negativen Wirkungen des Wegbrechens von schulischen Freundschaften und positiven Sozialkontakten mit Gleichaltrigen in der Schule sind besonders für Jugendliche in sozioökonomisch, -kulturell und regional marginalisierten Lebenslagen sehr verheerend, etwa aus finanz- und bildungsärmeren Haushalten mit Migrationshintergrund auf dem Land, denen andere Möglichkeiten jugendlicher Vergesellschaftung oftmals verschlossen sind. Dass sich bei diesen Personen auch die größten Unzufriedenheiten manifestieren, belegt ebenfalls die bereits genannte UNICEF-Studie (Bertram, 2021). Die Folgen können etwa eine Verstärkung von Segregationsmustern sowie Prozesse der Ausschließung sein. Dieses physische Wegbrechen der Schule als wichtiger Sozialraum der Interaktion (Stein, 2014) muss kompensiert werden, auch nötigenfalls digital, um Sozialkontakte äquivalent zur Entwicklung im Rahmen der physischen Interaktion jenseits von Instagram, Facebook und Co. didaktisch angeleitet und sozialpädagogisch kuratiert zu ermöglichen, aufzubauen und zu pflegen.

In den meisten Berichterstattungen und Forschungsvorhaben zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das schulische Leben in Deutschland werden Kinder und Jugendliche lediglich in Bezug auf das sogenannte „Homeschooling“ wahrgenommen (vgl. hierzu etwa die Publikationen von Huber et al., 2020; Voigts, 2020; Zierer, 2020):

„Junge Menschen werden – wenn überhaupt – als Schüler*innen adressiert und damit in eine institutionell zugewiesene Rolle gezwängt. Als ‚Zu-Beschulende‘ oder ‚Zu-Qualifizierende‘ sind sie im Blick, wenn über das Homeschooling im Lockdown oder die Wiedereröffnung von Schulen diskutiert wird.“ (Voigts, 2020, S. 93)

Im Mittelpunkt stehen dabei meist die Auswirkungen auf die fachliche Kompetenzentwicklung (Depping et al., 2021; Fickermann & Edelstein, 2020), weniger die Auswirkungen auf Sozialkontakte, obwohl die „Förderung von Werten und Engagement durch soziales Lernen in Beziehungen [...] Aufgabe von Schule“ (Stein, 2014, S. 1) ist.

Während in der Corona-Pandemie schon etliche Anstrengungen unternommen wurden, die Wissensvermittlung und den fachlichen Kompetenzaufbau digital zu stützen (vgl. hierzu etwa den Überblick über 84 Projekte von Fickermann & Edelstein, 2021), wurde der Bereich des Aufbaus sozialer und personaler Kompetenzen sowie der Pflege der Freundschaften und sozialen Beziehungen in der Schule bisher weniger digital adressiert. So konstatieren Jugendliche in den Interviews im Rahmen der JuCo Studie (Andresen et al., 2020a, S. 22): „Wir Jugendlichen werden doch nur als Schüler gesehen. Wir sollen lernen und lernen und lernen. [...]. Es geht um Homeoffice [...] und Noten. Aber unsere Gefühle [...]? Pfff.“

Persönliche Erfahrungen Jugendlicher mit der Pandemie sind bisher kaum Gegenstand der Forschung; meist wurden eher deskriptiv Ansätze der Schule dargestellt, mit der Pandemie umzugehen (Fickermann & Edelstein, 2021) oder bei empirischen Befragungen die Belastungen für die Eltern (Andresen et al., 2020a; BMBF, 2020; Bujard et al., 2020; Nusser et al., 2021), Lehrkräfte oder Schulleitungen (FORSA, 2020) dargestellt. Der Überblick über Projekte in Zusammenhang von Corona und Schule von Fickermann und Edelstein (2021) nennt etwa 27 Projekte, die ausschließlich Lehrkräfte befragten, und nur sechs Projekte, in denen ausschließlich Schüler*innen zu Wort kamen. So konstatieren Jugendliche auch zu 45,4 Prozent in der Befragung der JuCo Studie, mit ihren Sorgen in der Pandemie nicht gehört zu werden (Andresen et al., 2020b, 2020c).

Eine Ausnahme stellen die Studien *Kindsein in Zeiten von Corona* des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (Langmeyer et al., 2020) und die KiCo Studie dar (Andresen et al., 2020a), die beide allerdings nur Kinder unter 15 Jahren befragten, sowie die JuCo Studie (Andresen et al., 2020b, 2020c) und die Befragung von Abiturient*innen (Anger et al., 2021), die beide als zwei der wenigen Studien Personen zwischen 15 und 30 Jahren zu aktuellen Erfahrungswelten in der Familie, Zukunftssorgen und psychischen Belastungen sowie den Umgang mit Kontaktbeschränkungen befragen. JuCo konstatiert „Einsamkeitsgefühle [...], Verunsicherung und Überforderung. Es zeichnet sich beispielsweise ab, dass es auch für junge Menschen sehr herausfordernd ist, ausschließlich digital Kontakt zu halten“ (Andresen et al., 2020b, S. 16). So ist auch die Partizipation an organisierten Freizeitaktivitäten sowie im (Vereins-)Engagement stark eingebrochen.

Die Beziehungspflege zu Freund*innen insbesondere im Schulkontext wird in JuCo nicht abgefragt und stellt ein Desiderat dar (Andresen et al., 2020b). Aktuell kann die verordnete physische Distanz dazu führen, dass die Freundschaften nicht aufrechterhalten werden können und Jugendliche in der Krisenzeit vereinsamen (Andresen et al., 2020b, 2020c; Brand et al., 2021). Eine wachsende Rolle spielt somit bei der Pflege von Freundschaften auch die Digitalisierung. So fordert Schubarth (2020), Möglichkeiten zu eruieren, um Schule auch in der Distanz „als sozialen Ort, als Ort der Begegnung mit [...] Freunden und Lehrkräften“ erfahrbar zu machen. Schubarth konstatiert:

„Auf die Frage, was sie an der Schule besonders mögen, nannten zwei Drittel der 10- bis 18-Jährigen Treffen mit Freunden und nur 23 Prozent, dass sie dort etwas lernen können. [...] In den Schulstudien kommt das jedoch kaum vor. Diese konzentrieren sich auf mangelnden Wissenszuwachs und auf sich verschärfende Ungleichheiten, während mögliche Verluste an sozialem Lernen sowie die sozialkommunikativen Bedürfnisse der Schüler*innen meist außen vor bleiben. [...]. Angesichts scheinbar zunehmender Probleme infolge der Corona-

Krise stellt sich die Frage nach Defiziten im sozialen Umgang und entsprechenden Konsequenzen umso dringender.“ (Schubarth, 2020, o.S.)

An dieser Stelle sind weitere Studien und zusammenfassende Publikationen erforderlich, um Schule – gerade auch in der Pandemie – als Ort der Aufnahme und Aufrechterhaltung von positiven sozialen Peerkontakten und Freundschaften aus Sicht Jugendlicher herauszuarbeiten. Es wird postuliert, dass sich die Bildungsungleichheit nicht nur im formalen Bereich des Kompetenzerwerbs, sondern auch im informellen Bereich der Kontaktpflege und der Freundschaften fortsetzt: „Insbesondere junge Menschen in benachteiligten Lebenssituationen [...] müssen endlich unter den Bedingungen der Corona-Pandemie stärker berücksichtigt werden.“ (Andresen et al., 2020a, S. 27)

Das vorliegende Themenheft hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Blick wieder verstärkt auf die soziale Funktion von Schule als Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung, des sozialen Lernens im Umgang mit den Peers und der Anbahnung, Pflege und Aufrechterhaltung von Freundschaften zu legen. Diese Funktion konnte Schule insbesondere in der Corona-Pandemie nur unzureichend erfüllen. Anstrengungen, coronabedingte Defizite durch das Wegbrechen von Schule als Erziehungs- und Bildungsraum beziehungsweise als Lern- und Sozialraum zu kompensieren, fokussieren oftmals einseitig auf das Bemühen, fachliche Defizite auszugleichen, was sich etwa in den staatlich gelenkten Programmen abbildet, diese Defizite in massierter Weise wieder auszugleichen (beispielsweise Programme wie „Lernsommer“ oder „Aufholjagd“).

Das Themenheft befasst sich zunächst mit den psychologischen und sozialkognitiven Voraussetzungen für die Aufnahme von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen, wie etwa mit Empathie und Perspektivenübernahme und damit, welche Werte und Eigenschaften Jugendlichen selbst bei ihren Freund*innen wichtig sind, damit Freundschaft als gelingende Beziehung angesehen wird.

In den drei darauffolgenden Beiträgen werden zum einen insbesondere interethnische Peerbeziehungen im Spannungsfeld zwischen Freundschaften und Segregation vorgestellt – dezidiert mit einem Blick auf junge Geflüchtete –; zum anderen wird aus der Genderperspektive auf Freundschaften, Peerbeziehungen und Bildung geschlechtshomogener (Arbeits-)Gruppen im Klassenzimmer und deren jeweilige Auswirkungen geschaut.

Ein weiterer wichtiger Themenblock befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen (interethnischen und interreligiösen) Freundschaften und Peerkontakten in der Schule mit anderen Variablen, nämlich mit den Lernergebnissen und mit schulischem Wohlbefinden. Hierbei werden die Daten zweier Studien präsentiert, nämlich der Hattie-Studie (Zusammenhang zwischen positiven Peerkontakten mit Lernerfolg) und der interethnischen Freundschaftsstudie (Zusammenhang zwischen positiven Peerkontakten und schulischem Wohlbefinden).

In einem weiteren Themenblock wird der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext eingenommen. In einer qualitativen Interviewstudie wird vorgestellt, wie Lehrkräfte das verbindende Potenzial interethnischer Freundschaften und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen bewerten. Wie Lehrpersonen und Lehramtsstudierende sozialen Ausschluss aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten bewerten, ist Thema eines weiteren Beitrags in diesem Themenblock. In einem dritten Beitrag richtet sich der Blick darauf, wie Lehrkräfte in der Zeit der Pandemie-bedingten Schulschließungen didaktisch-methodisch versucht haben, Freundschaften und Peerkontakte im schulischen Kontext weiterhin zu fördern bzw. soziales Lernen auch unter Distanzbedingungen zu ermöglichen.

Die Möglichkeiten der Förderung von Freundschaften und positiven Peerkontakten in der Schule allgemein sowie im Speziellen als Aufgabe des Religionsunterrichts sind die Themen des letzten Blocks.

2 Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für die Aufnahme von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen

2.1 Studien zu den psychologischen Voraussetzungen für Freundschaften

Im Laufe der mittleren und späteren Kindheit rücken instrumentelle Aspekte von Freundschaften in den Hintergrund, während emotionale Aspekte an Bedeutung zunehmen. Für junge Kinder sind Freundschaften in erster Linie ein Ausdruck gemeinsamer Interessen („wir sind Freunde, weil wir beide gerne Fußball spielen“); erst ab einem Alter von neun Jahren rücken Aspekte wie Akzeptanz, Vertrauen, Aufrichtigkeit, wechselseitige Bewunderung und Loyalität in den Vordergrund (Reinders, 2003, 2010) und entwickeln Kinder ein Verständnis davon, dass es ein zentrales Merkmal von Freundschaften ist, den*die andere*n zu verstehen und verstanden zu werden. Die Fähigkeit, andere zu verstehen, ist eine zentrale menschliche, sozialkognitive Kompetenz, die sich bis weit in die Grundschule hinein entwickelt. Hurrelmann (2006) definiert bestimmte Grundfertigkeiten oder Basiskompetenzen, welche die Freundschaftsanbahnung und -aufrechterhaltung begünstigen, nämlich Empathie, die Fürsorgeperspektive, die Gerechtigkeitsperspektive sowie die soziale Perspektivenübernahme. Diese Fähigkeiten entwickeln sich in erster Linie in der Kindheit und vollziehen sich phasengebunden.

Der Beitrag von *Christopher Osterhaus* (S. 21–35 in diesem Heft) bietet eine entwicklungspsychologische Perspektive auf das Thema Freundschaften und geht der Frage nach, inwiefern die sozialkognitiven Kompetenzen von Grundschüler*innen mit ihren Einstellungen zu und dem Schließen von Freundschaften zusammenhängen. Hierzu werden zunächst die Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten im Grundschulalter sowie zentrale Verfahren zur Messung dieser Kompetenzen vorgestellt. Ein Überblick über den Forschungsstand zeigt signifikante, jedoch schwache und zeitlich wenig stabile Zusammenhänge zwischen sozialkognitiven Fähigkeiten und den Freundschaften von Grundschulkindern auf. Dies spricht dafür, dass sozialkognitive Kompetenzen zwar eine Rolle beim Schließen und Aufrechterhalten von Freundschaften spielen, weitere Aspekte (wie beispielsweise soziale Präferenzen) jedoch berücksichtigt werden müssen, wenn erklärt werden soll, weshalb sich Kinder in der Quantität und Qualität ihrer Freundschaften unterscheiden. Der Beitrag schließt mit einer Übersicht über Förder- und Trainingsprogramme, die Lehrkräfte in der Grundschule einsetzen können, um die sozialkognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern. Eine erfolgreiche Implementierung solcher Trainingsprogramme kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Kinder in die Lage zu versetzen, ihr soziales Umfeld ihren sozialen Präferenzen entsprechend zu gestalten.

2.2 Positiv konnotierte Eigenschaften und Werte bei Freunden als Gelingensbedingungen von Freundschaften aus Sicht Jugendlicher

Freundschaft zählt etwa in der Shell Jugendstudie zu den zentralen Werten bzw. wichtigen Lebensbereichen, die von Kindern und Jugendlichen als wesentlich für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben genannt werden. Doch was verstehen Jugendliche eigentlich unter Freundschaft und welche Werte zeichnen eine*n gute*n Freund*in aus? In der Studie von Reinders (2003) zählen zu den meist genannten Werten in einer Freundschaft der befragten jungen Menschen: gemeinsame Aktivitäten, die beiden Spaß bereiten, und gegenseitige Unterstützung (beides 86 %). Ebenfalls wichtig ist den jungen Menschen, dass sie mit ihren Freund*innen darüber reden können, was sie bewegt und ihnen im Leben wichtig ist (81 %). Ein weiterer wichtiger Wert ist das Vertrauen (68 %) (Reinders, 2003). Die Befragten der Studie von Stein und Zimmer (2020) nannten Ehrlichkeit, Loyalität und Humor als wesentlich. Aber auch weitere Aspekte spielen in Freundschaften eine große Rolle, nämlich gerade unter Pandemie-Bedingungen die

Frage, welche Rolle etwa räumliche Nähe spielt und welchen Wert Online-Freundschaften haben oder ob es kulturelle Unterschiede bzgl. des Verständnisses von Freundschaft zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gibt.

Diesen Fragen geht *Britta Baumert* in ihrem Artikel (S. 36–50 in diesem Heft) auf Grundlage einer qualitativen Interviewstudie mit 21 Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren nach, die etwa hälftig Fluchterfahrung haben und hälftig einheimisch-deutscher Herkunft sind. Es wurden jeweils fünf männliche und fünf bzw. sechs weibliche Jugendliche befragt. Die narrativ angelegten Frageimpulse ermöglichen einen Einblick in das jeweilige Verständnis von Freundschaft sowie die mit der Kategorie „Freundschaft“ verbundene Praxis. Da sich die Studie im Kontext der Wertebildung verortet, konzentriert sie sich v.a. auf die mit Freundschaft in Verbindung gebrachten Werte, bei denen sich Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchthintergrund abzeichnen, die anhand von Interviewauszügen im Beitrag näher betrachtet werden. Einen weiteren Akzent bildet der Vergleich mit dem Wert „Familie“. Gerade in der Phase des Jugendalters bildet die Familie zwar weiterhin einen wichtigen Bezugspunkt; bezüglich der Wertebildung gewinnen jedoch zunehmend die Peers an Bedeutung. Während die Verbindung zur eigenen Familie eher emotional begründet wird, werden Freundschafts-Verbindungen häufig ethisch begründet oder mit ethischen Anforderungen versehen.

3 Umfang und Ausmaß von Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext

3.1 Interethnische Segregation und interethnische Freundschaften

Hinsichtlich Forschungen zu Freundschaften von jungen Menschen existieren einige Studien, die sich entweder explizit oder implizit auch mit den Freundschaftsbeziehungen zwischen Personen unterschiedlichen ethnischen oder religiösen Hintergrundes befassen, etwa das Projekt „FRIENT – Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken“ von Reinders (2003, 2004, 2010), die Studie „Null zoff & voll busy“ zu mono- und interethnischen Freundeskreisen und Cliques im Jugendalter, die Studien des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, speziell die Repräsentativbefragung *Integrationsreport. Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland* (Haug & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010), die Studie *Viele Welten leben* von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2011), die Shell Jugendstudien, die *Jugendstudie Baden-Württemberg* (Schmid & Antes, 2017) sowie die Studie von Stein und Zimmer (2019, 2020).

Obwohl sich interethnische Beziehungen häufig in der Schule formieren und in der Freizeit als Freundschaft fortgeführt werden, sind Freizeitkontexte und Netzwerke junger Menschen stärker monoethnisch geprägt als Klassen (Lehnert & Scanferla, 2007). Hieraus lässt sich die sehr große Chance von Schule als einzigem Ort ableiten, den Personen aller religiösen Gruppen und ethnische Herkünfte gemeinsam verpflichtend besuchen müssen. Diese Möglichkeiten zwischen Freundschaft und Ausgrenzung in interethnisch zunehmend heterogener werdenden Schulklassen beleuchtet *Ursula Boos-Nünning*. Der Beitrag (S. 51–71 in diesem Heft) geht der Frage nach, ob Schulen für Jugendliche mit Migrationshintergrund einen Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung darstellen. Hierzu wird zunächst der Kenntnisstand über die Bedeutung und über die Verbreitung interethnischer Freundschaften dargestellt. Dabei wird auch der Zusammenhang von räumlicher und institutionell-schulischer Segregation anhand von Fallbeispielen aus mehreren Städten wie Bielefeld und Mönchengladbach illustriert. Diskutiert werden auch die Folgen von Segregation für das Lernverhalten, das Leistungsniveau und das Sozialverhalten. Abschließend werden frühere und heutige Maßnahmen vorgestellt, die helfen, die negativen Folgen von institutioneller Segregation zu verringern, wie z.B. die Änderung der Schuleinzugsbezirke (Albrecht et al., 2020; van Ackeren & Racherbäumer, 2016).

3.2 Freundschaften und Peerbeziehungen von Geflüchteten im Schulkontext

Vor dem Hintergrund des hohen und stark zunehmenden Anteils an jungen Menschen, die mit Fluchterfahrungen nach Deutschland kommen, rücken deren Teilhabemöglichkeiten etwa in der Schule zunehmend in das gesellschaftspolitische, aber auch wissenschaftliche Interesse. Ein wesentlicher Aspekt, der Inklusion erlebbar macht, sind freundschaftliche Begegnungen mit einheimischen Gleichaltrigen. In ihrem Beitrag diskutieren *Kirsten Rusert* und *Margit Stein* (S. 72–88 in diesem Heft) basierend auf einer qualitativen Interviewstudie mit 33 Geflüchteten die Rolle dieser freundschaftlichen Beziehungen für den schulischen Erfolg sowie für das schulische und allgemeine Wohlbefinden. Aus dem Datenmaterial heraus konnten drei unterschiedliche Typen von freundschaftlichen sozialen Einbindungen junger Geflüchteter in die Berufsschulklassen gebildet werden. Die Pole reichen hierbei von jungen Menschen, die in vielfältige wechselseitige intra- wie interethnische Beziehungen eingebunden sind, bis hin zu Personen, die nur eine enge Freundschaft pflegen, oder jene, die – aus unterschiedlichsten Gründen – sozial isoliert sind.

3.3 Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext zwischen Mädchen und Jungen

Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen im Klassenzimmer ist ein robustes, seit vielen Jahrzehnten empirisch gut untersuchtes Phänomen. Bereits im Grundschulalter bilden sich Freundschaftsbeziehungen unter Mitschüler*innen typischerweise innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe (Lockhead, 1986; Molano & Jones, 2018). Im vorliegenden Beitrag (S. 89–118 in diesem Heft) befassen sich daher *Lysann Zander*, *Theresa Niemann*, *Jannika Haase* und *Elisabeth Höhne* mit der Frage, inwiefern das Phänomen der Geschlechtersegregation sich auch in fachlichen Austauschbeziehungen auswirkt. In einem Überblick werden zunächst Untersuchungen zusammengetragen, die die Präferenz von Kindern und Jugendlichen für gleichgeschlechtliche fachliche Austauschbeziehungen untersucht haben. Im zweiten Teil des Aufsatzes werden mögliche Konsequenzen der Segregation fachlicher Austauschnetzwerke herausgearbeitet, und es wird dabei beispielsweise auf die Ausbildung geschlechtstypischer Interessensprofile eingegangen, den Austausch von unterrichtsrelevanten Informationen auf Peerebene und die resultierende Qualität von Intergruppenbeziehungen.

4 Zusammenhänge zwischen (interethnischen und interreligiösen) Freundschaften und Peerkontakten in der Schule mit anderen Variablen

4.1 Zusammenhänge zwischen schulischen Freundschaften und Peerkontakten und den Lernergebnissen

Zahlreiche Studien bestätigen, dass die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und den Schüler*innen eine einflussreiche Rolle für das Lernen hat, das ohne gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Wertschätzung nicht gelingen kann. Auch Freundschaften zu Gleichaltrigen bzw. innerhalb der Klassengemeinschaft insgesamt kommt eine hohe Bedeutung für die Lernleistung zu. Diese Beziehungen zwischen Gleichaltrigen wirken sich nicht nur auf das Wohlbefinden der Schüler*innen und dadurch indirekt vermittelt auf das informelle, aber auch formale Lernen aus, sondern sie haben auch einen direkten und unmittelbaren Einfluss auf die Lernleistung. Insofern sind der Lern- und der Sozialraum Schule (Fend, 2008) interdependent verbunden.

Dieser Zusammenhang zwischen positiven Peerkontakten und Lernerfolg lässt sich auch auf Basis der Hattie-Studie (2012) belegen, die *Stephan Wernke* und *Martin Meyer*

in ihrem Beitrag (S. 119–134 in diesem Heft) auf ihre Aussagen im Bereich Peerbeziehungen und schulische Freundschaften hin untersuchen. In einer stetig wachsenden Synthese existierender Metaanalysen untersucht John Hattie (z.B. 2012) eine Vielzahl unterschiedlichster Faktoren im Hinblick auf deren Wirkung auf Lernleistung. Betrachtet man dabei die Faktoren, in denen es um soziale Beziehungen und das Miteinander in Schule und Unterricht geht, so machen die Ergebnisse deutlich, dass Faktoren wie z.B. der Klassenzusammenhalt, Peereinflüsse und kooperative Lernformen in positivem Zusammenhang mit Lernergebnissen stehen. Freundschaftliche Beziehungen innerhalb einer Klasse scheinen somit nicht nur von einem sozialen Blickwinkel wünschenswert, sondern auch lernrelevant zu sein. Gegenteilige Effekte lassen sich hingegen für Faktoren aufzeigen, in denen Freundschaften in Gefahr geraten (Schulwechsel, Nicht-Versetzung). Der Schluss liegt nahe, diese Zusammenhänge auch didaktisch zu nutzen und sie in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen. Im Beitrag von Wernke und Meyer wird dabei insbesondere das didaktische Potenzial des von Hattie (2012) als hoch effektiv belegten Faktors Feedback als ein „Feedback unter Freunden“ beleuchtet.

4.2 Zusammenhänge zwischen schulischen Freundschaften, Peerkontakten und schulischem Wohlbefinden

Schulisches Wohlbefinden wird oftmals als eigenständiges Bildungsziel schulischen Lebens neben dem Lernerfolg gefasst (Hascher et al., 2018) und als ein „Gefühlszustand definiert, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen“ (Hascher, 2004, S. 150). Neben den allgemeinen Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden – hierzu zählen persönliche Lebensbedingungen (etwa soziale Integration), Personenfaktoren (etwa Persönlichkeitsmerkmale) (Jiang et al., 2016), familiäre Faktoren (etwa Erziehungsstile) (Dubow et al., 2009) sowie subjektive Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung und Evaluation von Situationen und Lebensereignissen (Diener & Lukas, 2000; Hascher, 2004; Vittersø & Nilsen, 2002) – werden auch schulspezifische Faktoren als Determinanten spezifisch des schulischen Wohlbefindens genannt. Diese lassen sich in drei Kategorien unterteilen, nämlich Schulorganisation, Unterrichtsplanung und soziales Klima (Wirthwein et al., 2018). Letzteres spielt eine besonders wichtige Rolle beim schulischen Wohlbefinden und ist nach Eder (1996, 2014) definiert als

„die subjektiv wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, des Verhältnisses der Schüler/innen untereinander sowie kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrer/innen und Schüler/innen innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S. 26).

Als Prädiktoren des Wohlbefindens in der Schule sind gelingende soziale Beziehungen und Freundschaften in der Schule gut untersucht (Hascher et al., 2018); dennoch zeigen sich etliche Forschungsdesiderate in diesem Zusammenhang, die *Veronika Zimmer* und *Margit Stein* mit ihrem Beitrag (S. 135–151 in diesem Heft) schließen helfen. Bisher wurde etwa der Einfluss von interethnischen Freundschaften und Kontakten in der Schule auf schulisches Wohlbefinden, insbesondere des Wohlbefindens von Kindern mit Migrationshintergrund, wenig erfasst.

In ihrem Beitrag diskutieren Veronika Zimmer und Margit Stein basierend auf diesem Forschungsdesiderat auf Basis einer quantitativen Untersuchung an jungen Menschen ($n=1.090$) das subjektive Wohlbefinden in der Schule. Eine Besonderheit dieser Untersuchung ist die detaillierte Analyse des Migrationshintergrundes, der im Hinblick auf drei Generationen (selbst zugewandert, selbst in Deutschland geboren, aber Eltern bzw. Großelterngeneration zugewandert) untersucht werden kann. Zudem wird auch die religiöse Selbstverortung genau untersucht, nicht nur bezogen auf die religiöse Denomination, sondern auch die subjektive Einschätzung der Stärke der Religiosität. Die einzelnen

Gruppen werden für genauere Aussagen kombiniert und weitere Untergruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts, des Herkunftslandes, der identitären Selbstverortung, der eigenen Bildung oder der Bildung der Eltern sowie vor allem interethnischer Kontakte und Freundschaften sowie der Peerkontakte mit Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft im Sozialraum Schule betrachtet. Dabei soll vor allem auf das schulische Wohlbefinden der Jugendlichen in der Schule eingegangen werden, das in Abhängigkeit der genannten Faktoren analysiert wird. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine freundschaftliche Beziehung zu Gleichaltrigen im Schulkontext sowie positive interethnische und interreligiöser Kontakte mit einem gesteigerten Wohlbefinden in Zusammenhang stehen.

5 Der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext und deren Förderung

5.1 Der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaftsbeziehungen zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund

In einem weiteren Themenblock wird in einer qualitativen Interviewstudie der Blick der Lehrkräfte auf (interethnische) Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext eingenommen, und es werden deren Ansätze, den sozialen Zusammenhalt in der Klasse zu fördern, beleuchtet.

Im Rahmen des Projekts „Interethnische Freundschaften aus der Sicht von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im schulischen Kontext“ wurden insgesamt über 100 Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund unter anderem zu ihren Erziehungs- und Bildungsmaximen in qualitativ vertiefenden Interviews befragt, die leitfadengestützt umgesetzt und qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet wurden. In dem vorliegenden Beitrag von *Margit Stein* und *Veronika Zimmer* (S. 152–169 in diesem Heft) wird der Fokus insbesondere auf die beiden Forschungsfragen gelegt, wie sich aus Sicht der Lehrkräfte interethnische Freundschaften und soziale Beziehungen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Hintergründe darstellen und wie und warum solche Freundschaften und positiven Kontakte im schulischen Kontext gefördert werden können und sollten. Das Ziel dieser Forschung ist es zu bestimmen, durch welche Maßnahmen und aus welchen Gründen der Ausbau interethnischer Freundschaften wichtig ist. Die Antworten zeigen, dass im schulischen Kontext unterschiedliche Maßnahmen wirksam werden können, um die Förderung zu begünstigen. Bei der Frage, warum interethnische Freundschaften ausgebaut werden sollten, zeigt sich, dass so aus Sicht sowohl der Lehrkräfte mit als auch ohne Migrationshintergrund ein positiver Effekt auf die gesamte Gesellschaft erwartet werden kann.

5.2 Der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaftsbeziehungen zwischen Schüler*innen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) haben ein höheres Risiko, in Schulklassen eine Außenseiterposition einzunehmen (Grütter et al., 2015) und erleben häufiger sozialen Ausschluss als ihre Peers ohne SPF (Garrote, 2016). Dabei scheint der soziale Ausschluss aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Verhalten wahrscheinlicher als aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Lernen, wenn die Schüler*innen auf eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe fokussieren (Gasser et al., 2017). Ob die Schüler*innen diesen Ausschluss als un-/gerechtfertigt einstufen, hängt unter anderem auch davon ab, wie sie den Referenzierungsprozessen entsprechend (vgl. Huber, 2011) ihre Lehrperson im Umgang mit den ausgeschlossenen Schüler*innen wahrnehmen (Farmer et al., 2019). Trotz der zentralen Rolle der Lehrpersonen für Peerprozesse in der Klasse ist bis anhin wenig über ihre Reaktion auf sozialen Ausschluss innerhalb ihrer Klassen bekannt.

Cécile Tschopp, Carmen Barth und Jeanine Grütter stellen im Rahmen ihres Beitrags (S. 170–188 in diesem Heft) eine Studie vor, in der die emotionale Reaktion von 63 Primarlehrpersonen sowie 72 Lehramtsstudierenden auf Ausschlusszenarien untersucht wurde, wobei die Teilnehmenden gezielt auch nach ihren Gründen für ihre Reaktion gefragt wurden.

5.3 Förderung sozialen Lernens und freundschaftlicher Peerkontakte durch Lehrkräfte während der pandemiebedingten Schulschließungen

Im Rahmen des Beitrags von *Lana Meyer* und *Margit Stein* (S. 189–206 in diesem Heft) wird zunächst eruiert, welche Rolle Lehrkräfte dem sozialen Lernen auch im Rahmen schulischer Peerkontakte einräumen und welche didaktisch-methodischen Ansätze sie anwenden, um beides zu fördern. Ein besonderes Augenmerk dieser qualitativen Interviewstudie mit Klassenlehrkräften richtet sich auf die Zeit der Corona-Pandemie und die Frage, wie soziales Lernen in seiner formellen und informellen Ausprägung gefördert wurde.

Als besonders bedeutsam erwies sich hierbei, einen sozialen Rahmen zu finden, um auch weiterhin die Klasse als sozialen Raum erfahrbar zu machen. Hierzu gehörte etwa, gemeinsam in den Schultag zu starten und diesen digital auch gemeinsam zu beenden. Die Rolle der strukturellen Möglichkeiten der Schule fließt hierbei ebenfalls ein. Für wie zentral bedeutsam die Schulleitung den sozialen Aspekt einschätzt, wirkt stark auf das Vorgehen der Einzellehrkraft zurück.

6 Förderung von Freundschaften und positiven Peerkontakten in der Schule allgemein

6.1 Förderung von interethnischen Freundschaften und Peerkontakten in der Schule allgemein

Ethnische oder kulturell-religiöse Heterogenität in einem Klassenzimmer führen nicht automatisch zu besseren und vorurteilsfreieren Beziehungen und hierarchiefreier Kooperation. Dies zeigte sich etwa in der Studie „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“ (Stein & Zimmer, 2019, 2020; Zimmer & Stein, 2020). Bereits Allport (1954) formulierte in seiner Kontakthypothese Vorbedingungen für die positiven Effekte von Kontakten mit Fremdgruppen, nämlich etwa einen gleicher Status und gemeinsame Ziele, die durch eine kooperative, von Autoritäten unterstützte Zusammenarbeit erreicht werden sollen.

Seit mehr als fünf Jahrzehnten befassen sich Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen mit der Frage, wie Kooperation unter Schüler*innen so gestaltet werden kann, dass eine anregende Lernatmosphäre entsteht, in der eine gleichberechtigte Teilhabe möglich ist, hilfreiche Kommunikation eingeübt und komplexe Denkprozesse gefördert werden. An der Stanford University wurde als Antwort auf diese Frage ein pädagogisch-didaktischer Ansatz entwickelt, der inzwischen als Complex Instruction (Komplexer Unterricht) bekannt ist. Komplexer Unterricht entstand auf der Grundlage von soziologischen Theorien, einem soziokulturellen Verständnis von Lernen und kognitiver Entwicklung und langjähriger Forschung (Cohen, 1994; Lotan & Holthuis, 2021).

Zu diesem ursprünglich von Elizabeth Cohen (†) ins Leben gerufenen Ansatz gehören verschiedene Aspekte: das explizite Thematisieren und Einüben kooperativer Fertigkeiten; die Entwicklung gruppenwürdiger Aufgaben, bei denen verschiedene Fähigkeiten zum Einsatz kommen müssen; das Thematisieren dieser Fähigkeiten und das Schaffen eines Bewusstseins dafür, dass jede*r Teilnehmende etwas beizutragen hat und gebraucht wird; das Verteilen von Rollen und das Sicherstellen, dass jede*r Schüler*in an der gemeinsamen Arbeit beteiligt ist; Verantwortungsübergabe an die Schüler*innen;

Kooperation und gegenseitige Unterstützung von Kolleg*innen in der Weiterentwicklung des Unterrichts (Cohen & Lotan, 2014; Lotan & Holthuis, 2021). Komplexer Unterricht wird inzwischen in verschiedenen Ländern und Kontexten eingesetzt, und seine Auswirkungen werden erforscht. So hat sich beispielsweise ein Zusammenhang zwischen der erhöhten Interaktion der Schüler*innen und besseren schulischen Lernergebnissen gezeigt. Besonders bemerkenswert sind die Ergebnisse in Klassenzimmern mit hoher sprachlicher Diversität (Cohen & Lotan, 2014; Lotan & Holthuis, 2021).

Der Artikel von *Christine Schmalenbach* und *Rachel Lotan* (S. 207–227 in diesem Heft) führt in die zentralen Aspekte des Komplexen Unterrichts ein, insbesondere mit Bezug auf die Gestaltung von prosozialen Kontakten und die Stärkung von möglichst hierarchiefreier Kooperation unter Schüler*innen mit ihren Auswirkungen auf Lernprozesse. Die Chancen und Herausforderungen der Umsetzung dieses Ansatzes an Schulen in Deutschland werden diskutiert und Implikationen für die Lehrkräfteaus- und Fortbildung und die Schulentwicklung angesprochen.

6.2 Förderung von interreligiösen Freundschaften und positiven Peerkontakten im Religionsunterricht

Eine große Rolle bei der Förderung von interreligiösen Freundschaften und positiven Peerkontakten wird dem Religionsunterricht eingeräumt, der in den letzten Jahren nicht nur für den Bereich der christlichen Religion, sondern auch zunehmend für den Bereich der islamischen Religion erteilt wird. Laut Art. 7,3 GG ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland „ordentliches Lehrfach“ und wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“. Als solcher ist er konfessionell gebunden und verpflichtend (bei gleichzeitigem Abmelderecht) für alle Schüler*innen, die der jeweiligen Religionsgemeinschaft angehören. Somit lernen in vielen Bundesländern in der Regelform des Religionsunterrichts überwiegend Schüler*innen miteinander, die nominell einem Bekenntnis angehören, während die „anderen“ Mitschüler*innen parallel einen Unterricht entsprechend ihres (formalen) Bekenntnisses besuchen oder ein sog. Ersatz- bzw. Alternativfach (Ethik/Philosophie).

Konzeptionell wird in der Religionspädagogik seit den 1980er-Jahren ein „interreligiöses Lernen“ fokussiert, bei dem – einem engen Verständnis zufolge – Schüler*innen verschiedener Religionszugehörigkeit mit- und voneinander lernen oder das in einem weiten Sinne auf Konvivenz zielt, ohne interreligiöse Begegnungen am Lernort selbst zur Bedingung zu machen. Didaktisch wird in Rekurs auf religionswissenschaftliche Kriterien bei Lehr-Lern-Prozessen, die curricular vorgegebene Religionen der Welt als Unterrichtsgegenstand inszenieren, gefordert, die jeweilige Religion nicht bloß als System von Lehrsätzen und Handlungsmaximen darzustellen, sondern die Innenperspektive der Gläubigen in unmittelbaren Begegnungen oder medial vermittelt zugänglich werden zu lassen sowie ihre vielfältige religiöse Praxis im Hier und Jetzt zu zeigen. Bildungstheoretisch steht dabei die Auseinandersetzung zwischen Subjekt und „Sache“ im Mittelpunkt, die es didaktisch verantwortet zu arrangieren gilt. Die (realen) Freundschaften zwischen Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Herkunft stehen religionsdidaktisch allerdings so gut wie kaum im Fokus des Interesses, selbst wenn das Motiv der freundschaftlichen Begegnung und des wertschätzenden Dialogs zwischen Heranwachsenden unterschiedlicher Religionen als Zielhorizont angesehen und für Unterrichtsmedien bzw. -materialien gefordert wird.

Der theoretische Beitrag von *Eva Stögbauer* (S. 228–243 in diesem Heft) bilanziert auf Basis religionsdidaktischer Sekundärliteratur (vor allem) zum interreligiösen Lernen den Stellenwert des Themas Freundschaft, um ausgehend von den Bedingungen eines konfessionellen Religionsunterrichts – der momentan in zwölf Bundesländern den Regelfall (inter)religiösen Lehrens und Lernens am Lernort Schule bildet – einerseits Potenzial und Fördermöglichkeiten für religiös heterogene Freundschaften im Unterricht

zu identifizieren (z.B. Prinzip der Personalisierung, interreligiöse Anforderungssituationen), andererseits aber auch Grenzen und Hemmnisse (z.B. Othering-Prozesse) zu markieren und zu bedenken.

Literatur und Internetquellen

- Abels, H. (1993). *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93645-5>
- Ackeren, I. van & Racherbäumer, K. (2016). Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung, Bd. 43). BMBF. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf
- Albrecht, M., Gross, T., Kersting, V., Knüttel, K., Popp, L. & Terpoorten, T. (2020). *Schulsegregation. Herausforderungen für die kommunale Schulentwicklung*. Dokumentation des Arbeitstreffens am 05. März 2020. Ruhr-Universität Bochum. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/schulsegregation_-_arbeitstreffen.pdf
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020a). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Bertelsmann Stiftung.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020b). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020c). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. & Toussaint, C. (2021). *Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu*. IAB-Forum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Baumert, B. (2022). „Man kann nicht leben, wenn man keine Freunde hat“. Werteschreibungen Jugendlicher mit und ohne Fluchterfahrung im Themenbereich Freundschaft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 36–50. <https://doi.org/10.11576/pflb-5878>
- Bertram, H. (2021). *Kinder – unsere Zukunft! Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2021*. Eine Analyse für das Deutsche Komitee für UNICEF e.V. Deutsches Komitee für UNICEF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2020). *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung im April und Mai 2020*. BMBF.
- Boos-Nünning, U. (2022). Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 51–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5882>
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2011). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund* (3. Aufl.). Waxmann.
- Brand, T., Follmer, R., Hölscher, J. & Unzicker, K. (2021). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten der Pandemie. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Deutschland 2020 mit drei Messzeitpunkten*. Bertelsmann.

- Bujard, M., Laß, I., Diabaté, S., Sulak, H. & Schneider, N.F. (2020). *Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen* (BiB.Bevölkerungs.Studien, 1). Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung BiB. <https://doi.org/10.12765/bro-2020-01>
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College.
- Collins, W.A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C. & Ferreira, M. (1997). Conflict Processes and Transitions in Parent and Peer Relationships: Implications for Autonomy and Regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178–198. <https://doi.org/10.1177/0743554897122003>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Diener, E. & Lucas, R. (2000). Subjective Emotional Well-Being. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 325–337). Guilford.
- Dubow, E., Boxer, P. & Huesmann, R. (2009). Long-Term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. StudienVerlag.
- Esser, H. (1990). Interethnische Freundschaften. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 185–206). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_8
- Farmer, T.W., Hamm, J.V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J. R. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54 (4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3., neu durchges. Aufl.). VS.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., neu durchges. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermissen ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–112). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.01>
- FORSA. (2020). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter vor und während der Corona-Krise. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen in BW*. FORSA.
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 67–80.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive Classroom Norms and Exclusion of Children with Academic and Behavior Difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.apdev.2016.12.002>

- Gralinski, H.H. & Kopp, C.B. (1993). Everyday Rules for Behavior: Mothers' Requests to Young Children. *Developmental Psychology*, 29, 573–584. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.573>
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65–82. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d>
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and Their Developmental Significance. In H. McGurk (Hrsg.), *Contemporary Issues in Childhood Social Development* (S. 175–205). Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9781315785042-8>
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and Their Friends. In B. Laursen (Hrsg.), *Close Friendships in Adolescence* (New Directions for Child Development, Bd. 60) (S. 3–22). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936003>
- Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67, 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Haug, S. & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2010). *Integrationsreport. Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland* (Working Paper 33 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 7). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp33-interethnische-kontakte.pdf?__blob=publicationFile
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 20–36.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.
- Jiang, H., Sun, P., Liu, Y. & Pan, M. (2016). Gratitude and Late Adolescents' School Well-Being: The Mediating Role of Materialism. *Social Indicators Research*, 127 (3), 1363–1376. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1007-5>
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. DJI – Deutsches Jugend-Institut.
- Lehnert, R. & Scanferla, J. (2007). *Zusammenleben in Wien: Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern*. LIT.
- Lotan, R.A. & Holthuis, N.I. (2021). *Complex Instruction for Diverse and Equitable Classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106760-4>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mertens, H. (2004). Jugendforschung. In *Das Online-Familienhandbuch*. Zugriff am 10.05.2021. <https://www.familienhandbuch.de/>

- Meyer, L. & Stein, M. (2022). Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 189–206. <https://doi.org/10.11576/pflb-5905>
- Noack, P. (2002). Familie und Peers. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 143-167). Hogrefe.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M. & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- Osterhaus, C. (2022). „Wenn er weiß, dass sie weiß, was er denkt“. Zusammenhänge zwischen der Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten und dem Schließen von Freundschaften im Grundschulalter. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 21–35. <https://doi.org/10.11576/pflb-5733>
- Parade, R. & Heinzl, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13 (2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. Harcourt Brace.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID19 Pandemic on Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Reinders, H. (2003). *Interethnische Freundschaften bei jungen Menschen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern*. Dr. Kovač.
- Reinders, H. (2004). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 7, 121–146. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0009-x>
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und monoethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7
- Reinders, H., Greb, D. & Grimm, C. (2006). Entstehung Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Eine Längsschnittuntersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 39–57.
- Rusert, K. & Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 72–88. <https://doi.org/10.11576/pflb-5875>
- Schmalenbach, C. & Lotan, R.A. (2022). Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 207–227. <https://doi.org/10.11576/pflb-5876>
- Schmid, M. & Antes, W. (2017). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2017. Die Ergebnisse von 2011 bis 2017 im Vergleich und die Stellungnahme des 12. Landesschülerbeirats*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Psychologie Verlags Union.
- Schubarth, W. (2020). Schule als sozialen Ort (wieder)entdecken. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70 (51), 28–33. <https://www.bpb.de/apuz/schule-2020/322688/schule-als-sozialen-ort-wiederentdecken>
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. Ernst Reinhardt.

- Stein, M. (2014). Förderung von Werten und Engagement durch soziales Lernen in Beziehungen als Aufgabe von Schule und Universität. *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 1–18.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2020). Freundschaftskonzepte junger Christ*innen und Muslim*innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (2), 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 152–169. <https://doi.org/10.11576/pflb-5984>
- Stögbauer-Elsner, E. (2022). Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Eine religionsdidaktische Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (4), 228–243. <https://doi.org/10.11576/pflb-5937>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Tschopp, C., Barth, C. & Grütter, J. (2022). Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende. Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 170–188. <https://doi.org/10.11576/pflb-5735>
- Vittersø, J. & Nilsen, F. (2002). The Conceptual and Relational Structure of Subjective Well-Being, Neuroticism, and Extraversion. *Social Indicators Research*, 57 (1), 89–118. <https://doi.org/10.1023/A:1013831602280>
- Voigts, G. (2020). Vom „Jugend vergessen“ zum „Jugend ermöglichen“. Bewegungs-, Beteiligungs- und Freiräume für junge Menschen in Corona-Zeiten. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1 (2), 93–99. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00022-5>
- Wernke, S. & Meyer, M. (2022). Feedback unter Freund*innen. Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 119–134. <https://doi.org/10.11576/pflb-5734>
- Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 105–120). Beltz.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. University of Chicago Press.
- Zander, L., Niemann, T., Haase, J. & Höhne, E. (2022). Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke unter Peers. Eine soziometrische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 89–118. <https://doi.org/10.11576/pflb-5906>
- Zierer, K. (2020). *Herausforderung Homeschooling. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020). Heterogenität in Erziehung und Unterricht – Werteorientierungen und Freundschaften junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsinitiative Lehrerbildung* (S. 223–242). Waxmann.

Zimmer, V. & Stein, M. (2022). Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften. Ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 135–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5983>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 1–20. <https://doi.org/10.11576/pflb-5981>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

„Wenn er weiß, dass sie weiß, was er denkt“

Zusammenhänge zwischen der Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten und dem Schließen von Freundschaften im Grundschulalter

Christopher Osterhaus^{1,*}

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,

Juniorprofessur für Entwicklungspsychologie im Handlungsfeld Schule,

Fakultät 1 – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften,

Driverstr. 22, 49377 Vechta

christopher.osterhaus@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Für junge Kinder sind Freundschaften in erster Linie ein Ausdruck gemeinsamer Interessen („wir sind Freunde, weil wir beide gerne Fußball spielen“); erst im Verlauf der Grundschule rücken Aspekte wie Akzeptanz, Vertrauen, Aufrichtigkeit, wechselseitige Bewunderung und Loyalität in den Vordergrund, und Kinder entwickeln ein Verständnis davon, dass es ein zentrales Merkmal von Freundschaften ist, den anderen zu verstehen und verstanden zu werden. Die Fähigkeit, andere zu verstehen, ist eine zentrale menschliche, sozialkognitive Kompetenz, die sich bis weit in die Grundschule hinein entwickelt. Der vorliegende Beitrag bietet eine entwicklungspsychologische Perspektive auf das Thema Freundschaften und geht der Frage nach, inwiefern die sozialkognitiven Kompetenzen von Grundschulkindern mit dem Schließen von Freundschaften zusammenhängen. Hierzu werden zunächst die Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten im Grundschulalter sowie zentrale Verfahren zur Messung dieser Kompetenz vorgestellt. Ein Überblick über den Forschungsstand zeigt signifikante, jedoch schwache Zusammenhänge zwischen den sozialkognitiven Fähigkeiten und der Beliebtheit von Grundschulkindern innerhalb ihrer Peergruppe sowie ihrer Einsamkeit auf. Dies spricht dafür, dass sozialkognitive Kompetenzen zwar eine Rolle beim Schließen und Aufrechterhalten von Freundschaften spielen, weitere Aspekte (wie beispielsweise soziale Präferenzen) jedoch berücksichtigt werden müssen, wenn erklärt werden soll, weshalb sich Kinder in der Quantität und Qualität ihrer Freundschaften unterscheiden. Der Beitrag schließt mit einer Übersicht über Förder- und Trainingsprogramme, die Lehrkräfte in der Grundschule einsetzen können, um die sozialkognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern. Eine erfolgreiche Implementierung solcher Trainingsprogramme kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Kinder in die Lage zu versetzen, ihr soziales Umfeld entsprechend ihrer sozialen Präferenzen zu gestalten.

Schlagwörter: soziale Kognition; Theory of Mind; Freundschaft; Einsamkeit; Grundschule



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung: Freundschaften in der mittleren Kindheit

Bereits im Kindesalter spielen Freundschaften und Peerbeziehungen eine wichtige Rolle für das psychische Wohlbefinden von Kindern (Holder & Coleman, 2015). So sagt beispielsweise bereits im Grundschulalter die Anzahl der Freund*innen, die Kinder haben, ihr Gefühl von Einsamkeit vorher, welches wiederum korreliert mit Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen, wie zum Beispiel depressiven Gefühlen (Erdley et al., 2001; Lempinen et al., 2018; Parker & Asher, 1993).

Zugleich ist das Grundschulalter eine Zeit, in der sich das Konzept von Freundschaft für viele Kinder grundlegend verändert (Siegler et al., 2016). Hierbei gewinnen Aspekte wie Vertrautheit und Intimität zunehmend an Gewicht, und sie lösen ein zumeist noch rein instrumentelles Verständnis von Freundschaften ab: Definieren beispielsweise Sechs- bis Achtjährige Freundschaften in erster Linie im Sinne gemeinsamer Aktivitäten und halten sie diejenigen, mit denen sie am meisten spielen, für ihre „besten Freunde“ (Gummerum & Keller, 2008; Youniss, 1982), spielen Aspekte wie Kameradschaft, gemeinsame Interessen, Ähnlichkeit der Einstellungen, Akzeptanz, Vertrauen, gegenseitige Bewunderung oder Loyalität (Furman & Bierman, 1983; Gummerum & Keller, 2008) erst im Verlauf der Grundschule eine zunehmend wichtigere Rolle bei der Frage, wen Kinder als Freund*in betrachten und wen nicht (Siegler et al., 2016).

Das Schließen von Freundschaften ist also ein zentraler Aspekt der Peerbeziehungen von jungen Kindern. In der entwicklungspsychologischen Forschung wird dieser Aspekt hierbei im Sinne von zwei unterschiedlichen Konstrukten erfasst: (1) dem subjektiven Empfinden bzw. Nichtempfinden von Einsamkeit, (2) der Beliebtheit einzelner Kinder innerhalb der Peergruppe. Diese unterschiedlichen Operationalisierungen tragen dem Phänomen Rechnung, dass eine gefühlte Einsamkeit (1) nicht zwangsläufig zusammengehen muss mit einer tatsächlichen Einsamkeit (2). In anderen Worten, ein Kind kann sich zwar einsam fühlen, aber nicht allein, sondern sozial integriert sein – und ein Kind muss sich trotz mangelnder Integration in eine Peergruppe nicht zwangsläufig einsam fühlen (Qualter & Munn, 2002).

Ein weit verbreitetes Instrument zur Erfassung subjektiver Gefühle von Einsamkeit ist der „Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire“ (LSDQ) (Cassidy & Asher, 1992). Dieses Instrument verwendet insgesamt 16 Items, die eine subjektive Einschätzung der Kinder hinsichtlich ihrer Einsamkeit, sozialen Adäquatheit und ihrem Peer-Status erfassen. Im Gegensatz zu diesem Selbsteinschätzungsinstrument werden zur Erfassung der Beliebtheit einzelner Kinder hingegen typischerweise Peernominierungen verwendet, bei denen die Kinder üblicherweise jeweils diejenigen drei Kinder benennen, die sie am meisten und am wenigsten mögen (siehe zum Beispiel Banerjee et al., 2011). Da Freundschaften gerade bei älteren Kindern zunehmend auf einer gemeinsamen Vertrautheit beruhen, die Gefühlen von Einsamkeit entgegenwirkt, ist es nicht verwunderlich, dass beide Konstrukte (Einsamkeit und Beliebtheit bei den Peers) zwar nicht zwangsläufig miteinander einhergehen müssen, sie jedoch oftmals eng mit einander verbunden sind und korrelieren (Erdley et al., 2001).

Freundschaften in der mittleren Kindheit erfordern also das Erkennen gemeinsamer Einstellungen, den Aufbau von Vertrauen und den Ausdruck von Akzeptanz, was wiederum sozialkognitive Fähigkeiten abverlangt – insbesondere die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen. Der vorliegende Beitrag bietet eine entwicklungspsychologische Perspektive auf das Thema Freundschaften und geht der Frage nach, inwiefern solch sozialkognitive Kompetenzen von Grundschüler*innen mit dem Schließen von Freundschaften zusammenhängen.

2 Sozialkognitive Kompetenzen im Grundschulalter

2.1 Entwicklung der fortgeschrittenen Theory of Mind im Grundschulalter und die Messung von Kompetenzen

Ein wichtiger Aspekt der kindlichen Entwicklung umfasst die Ausbildung sozialkognitiver Kompetenzen. Viele dieser sozialkognitiven Kompetenzen hängen mit der Entwicklung der sogenannten Theory of Mind (ToM) zusammen (z.B. Banerjee et al., 2011; Bosacki, 2021; Caputi et al., 2012; Devine & Apperly, 2021; Wellman, 2020). ToM erlaubt es uns, unser eigenes Handeln sowie das Handeln anderer sinnvoll zu interpretieren und anzunehmen, dass menschliches Verhalten auf mentalen Zuständen, also zum Beispiel auf unseren Wünschen, Überzeugungen, Gefühlen oder Intentionen, beruht (Premack & Woodruff, 1978; Wellman et al., 2001). Da diese mentalen Zustände nicht direkt beobachtbar sind, sondern Rückschlüsse über sie nur möglich sind, indem wir das direkt wahrnehmbare Verhalten anderer interpretieren, handelt es sich bei ToM um eine Theorie.

Ein umfassend untersuchter Aspekt von ToM ist das Verständnis falscher Überzeugungen, also das Verständnis, dass jemand etwas glauben kann, das nicht dem Stand der Dinge entspricht (Wellman et al., 2001; Wimmer & Perner, 1983). In einer klassischen Aufgabe zur Erfassung dieses Verständnisses (Wimmer & Perner, 1983) wird Kindern die folgende Aufgabe vorgelegt: Maxi legt seine Schokolade in den Küchenschrank und geht spielen. Während er spielt, nimmt die Mutter die Schokolade aus dem Schrank und legt sie in die Schublade, was Maxi nicht sehen kann. Wo wird Maxi die Schokolade suchen? Im Schrank oder in der Schublade?

Junge Kinder haben oft noch Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe und antworten, dass Maxi die Schokolade in der Schublade suchen wird. Sie verstehen noch nicht, dass jemand etwas Falsches glauben kann. Erst ab einem Alter von vier bis fünf Jahren entwickelt sich dann die Erkenntnis, dass wir etwas glauben können, das nicht dem Stand der Dinge entspricht, und dass dasjenige, was wir glauben, davon abhängt, über welche Informationen wir verfügen (Wellman et al., 2001; Wimmer & Perner, 1983).

Während solche Vorschulkompetenzen im Bereich von ToM lange Zeit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses der Entwicklungspsychologie standen, hat sich in den letzten Jahren vermehrt die Einsicht durchgesetzt, dass die Entwicklung von ToM mit dem Eintritt ins Grundschulalter noch nicht abgeschlossen ist, sondern sich wesentliche Aspekte bis weit in die Adoleszenz fortentwickeln (Bosacki & Astington, 1999; Devine & Hughes, 2016; Hayward & Homer, 2017; Hughes & Devine, 2015; Osterhaus & Koerber, 2021a; Osterhaus et al., 2016).

Ein Aspekt von ToM, der sich im Verlauf der Grundschule weiterentwickelt, ist das Verständnis falscher Überzeugungen höherer Ordnung (Perner & Wimmer, 1985). Dieses Verständnis erfordert die Einsicht, dass mentale Zustände rekursiv sind (z.B. *A* glaubt, dass *B* glaubt, dass *x* ...). Konkret heißt dies, dass Kinder lernen müssen zu verstehen, dass Menschen auch eine falsche Überzeugung über die Überzeugungen von jemand anderem haben können (für ein Beispiel s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Dieses komplexere Verständnis falscher Überzeugungen stellt einen weiteren Entwicklungsschritt von ToM dar (Osterhaus et al., 2022). Das Verständnis falscher Überzeugungen höherer Ordnung entwickelt sich in einem Alter zwischen sechs bis acht Jahren (Liddle & Nettle, 2006; Perner & Wimmer, 1985; Sullivan et al., 1994) und scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein für die Entwicklung weiterer, umfassender Fähigkeiten im Bereich der fortgeschrittenen ToM (im Englischen Advanced ToM bzw. AToM) (Osterhaus & Koerber, 2021a).

Eine dieser umfassenden AToM-Kompetenzen betrifft die Fähigkeit, einen Fauxpas als solchen zu erkennen, es also zu merken, wenn jemand in ein Fettnäpfchen tritt (Banerjee et al., 2011; Baron-Cohen et al., 1999; Meinhardt-Injac et al., 2020). Zur Erfassung dieser Fähigkeit werden typischerweise kurze Geschichten verwendet, in denen

jemand beispielsweise eine Überraschungsparty ausplappert, ein Mädchen für einen Jungen hält oder unwissend das Verhalten eines anderen kritisiert (Baron-Cohen et al., 1999). Die Fähigkeit, einen derartigen Fauxpas zu erkennen, entwickelt sich im Verlauf der Grundschule (Banerjee et al., 2011; Osterhaus & Koerber, 2021a, 2021b) – und dies nicht nur bei sich typisch entwickelnden Kindern, sondern auch bei schwerhörnden Kindern und Kindern mit kognitiven Entwicklungsverzögerungen. Auch in diesen Gruppen zeigen sich signifikante Leistungsunterschiede zwischen jüngeren und älteren Grundschulkindern (Smogorzewska & Osterhaus, 2021).

<p>Lisa und Tom sind Freunde. Sie spielen zusammen in Toms Zimmer.</p>	
<p>Tom hat einen Brief von seiner Freundin Susanne bekommen. Lisa möchte wissen, was in dem Brief steht, aber Tom möchte ihn ihr nicht zeigen.</p>	
<p>Als Toms Mutter Tom ruft, legt er den Brief unter seine Bettdecke und verlässt den Raum.</p>	
<p>Sobald Tom aus dem Raum ist, geht Lisa zu Toms Bett, holt den Brief hervor und liest ihn. Danach legt sie ihn in Toms Schreibtisch.</p>	
<p>Jedoch kommt Tom zurück und sieht, wie Lisa den Brief in den Schreibtisch legt. Lisa sieht jedoch nicht, dass Tom sie sieht.</p>	
<p>Weiß Lisa, dass Tom sie gesehen hat?</p>	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
<p>Etwas später sagt Tom: „In Ordnung, ich lese dir den Brief vor.“</p>	
<p>Was glaubt Lisa, wo Tom den Brief suchen wird.</p>	
<input type="checkbox"/> unter der Bettdecke	<input type="checkbox"/> im Schreibtisch

Abbildung 1: Beispielaufgabe zur Erfassung des Verständnisses falscher Überzeugungen höherer Ordnung (Astington et al., 2002; Osterhaus et al., 2016)

Neben dem Erkennen von Fauxpas gehört auch das Erkennen von Sarkasmus, Ironie, Redensarten beziehungsweise nichtwörtlicher Rede im Allgemeinen zu den zentralen Aspekten von AToM (Happé, 1994; Peterson et al., 2012; White et al., 2009). Zur Erfassung dieser Fähigkeit hat Happé (1994) die sogenannten „Strange Stories“ entwickelt, in denen Kindern von „seltsamen Situationen“ berichtet wird. In diesen „seltsamen Situationen“ sagt jemand etwas, das objektiv nicht dem Stand der Dinge entspricht, sondern beispielsweise ironisch gemeint ist. Die Aufgabe der Kinder ist es, dies zu erkennen und zu erklären, weshalb die Protagonist*innen in den entsprechenden Geschichten diese Aussagen treffen. Ähnlich wie auch beim Erkennen von Fauxpas zeigen sich auch bei der korrekten Interpretation nichtwörtlicher Rede substanzielle Entwicklungsschritte im Verlauf der Grundschule. Zugleich gilt jedoch festzuhalten, dass die unterschiedlichen Geschichten zur Erfassung des Verständnisses nichtwörtlicher Rede unterschiedlich schwer sind (Osterhaus et al., 2016) und manche Aspekte, wie zum Beispiel das Erkennen einer Lüge, wesentlich leichter sind als andere, wie zum Beispiel das Erkennen von Ironie oder einer witzig gemeinten Aussage (Osterhaus et al., 2022).

Eine weitere Fähigkeit im Bereich von AToM betrifft die Fähigkeit, die mentalen Zustände anderer an ihren Augen abzulesen (Baron-Cohen et al., 2001). Hierbei werden Kindern Fotos gezeigt, auf denen nur die Augenpartie einer Person zu sehen ist. Die Aufgabe der Kinder ist es zu entscheiden, was die Person auf dem Foto denkt oder fühlt. Auch diese Fähigkeit entwickelt sich im Verlauf der Grundschule fort (Osterhaus et al., 2016), und es bestehen substanzielle individuelle Unterschiede zwischen einzelnen Kindern und Erwachsenen, die sich auch im hohen Erwachsenenalter noch zeigen (Osterhaus & Bosacki, 2022).

Zuletzt gehört auch die Interpretation von ambiguer, also mehrdeutiger Information zu AToM. Hierbei geht es in erster Linie um das Verständnis, dass unterschiedliche Personen dieselbe Information auf unterschiedliche Art und Weise interpretieren können. Konkret kann es sich hierbei einerseits um die Interpretation von sozialer Information handeln (Bosacki, 2000; Pillow, 1991), andererseits um die Interpretation rein perzeptueller Information (Carpendale & Chandler, 1996; Lalonde & Chandler, 2002). Zur Erfassung letzterer werden beispielsweise sogenannte Kippfiguren (z.B. Kaninchen/Ente) verwendet, die jemand – entsprechend seiner bzw. ihrer Perspektive – auf die eine oder andere Art und Weise interpretieren kann. So kann in der Kippfigur in Abbildung 2 jemand beispielsweise ein Kaninchen oder aber eine Ente sehen. Erst im späten Verlauf der Grundschule lösen Kinder solche Aufgaben korrekt und zeigen sie ein Verständnis davon, dass dasjenige, was Menschen in der Kippfigur sehen, abhängig ist von ihrer Perspektive, die der aktiven Interpretation ihres Geistes entspringt (Carpendale & Chandler, 1996; Osterhaus & Koerber, 2021a; Osterhaus et al., 2016).



Abbildung 2: Kippfigur zur Erfassung der Fähigkeit zu erkennen, dass ein und derselbe Stimulus unterschiedlich interpretiert werden kann – abhängig von der Perspektive (Carpendale & Chandler, 1996; Osterhaus et al., 2016)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass AToM eine Fülle verschiedener Kompetenzen umfasst, die sich im Laufe der Grundschulzeit weiterentwickeln (Devine, 2021; Osterhaus & Koerber, 2021a). Zudem zeigen sich für alle diese Aspekte von AToM individuelle Unterschiede: Das heißt, während manche Kinder solche Aufgaben sehr gut lösen und über umfassende AToM-Fähigkeiten verfügen, sind diese Kompetenzen bei anderen Kindern weniger stark ausgeprägt (Devine, 2021; Hughes & Devine, 2015).

2.2 Die Struktur von AToM

Faktoranalytische Studien zeigen, dass die verschiedenen Aspekte von AToM nicht auf einer einzelnen unterliegenden Fähigkeit beruhen, sondern dass sie drei verschiedene Kompetenzen erfordern, die weitgehend unabhängig voneinander (d.h. unkorreliert) sind (Osterhaus & Koerber, 2021b; Osterhaus et al., 2016). Hierbei handelt es sich um (1) soziales Schlussfolgern, (2) die Interpretation von Mehrdeutigkeit und (3) das Erkennen von sozialen Regelüberschreitungen (siehe Abb. 3). Während das soziale Schlussfolgern (1) Fähigkeiten im Bereich des Verständnisses falscher Überzeugungen höherer Ordnung sowie die Interpretation von nichtwörtlicher Rede und das Ablesen von Gedanken und Gefühlen an der Augenpartie anderer umfasst, beinhaltet die Interpretation von Mehrdeutigkeit (2) die Interpretation von Kippfiguren. Das Erkennen von sozialen Regelüberschreitungen (3) zuletzt umfasst das Erkennen von Fauxpas.

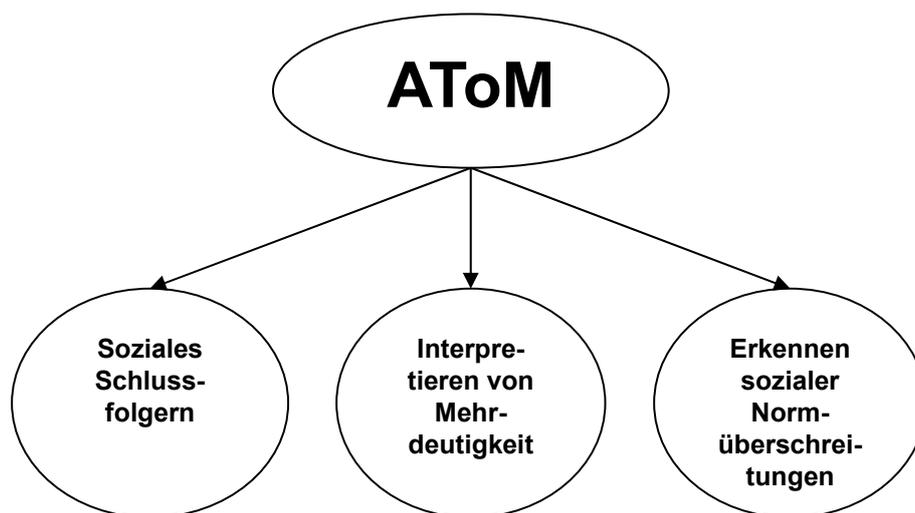


Abbildung 3: Dreifaktormodell von AToM (Osterhaus & Bosacki, 2022; Osterhaus et al., 2016).

Interessanterweise sind diese drei Kompetenzbereiche nicht nur weitgehend unabhängig voneinander, sondern hängen auch mit unterschiedlichen Korrelaten zusammen: So korrelieren beispielsweise manche, aber nicht alle Aspekte von AToM mit der Intelligenz, Sprachkompetenz oder Inhibitionsfähigkeit der Kinder (Lecce et al., 2017; Müller & Gmünder, 2014; Osterhaus & Koerber, 2021a; Osterhaus et al., 2016; Wang et al., 2016). Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Entwicklung der Fähigkeiten in den einzelnen drei Kompetenzbereichen auf unterschiedlichen Prozessen und Mechanismen beruht. So scheinen das soziale Schlussfolgern und die Interpretation von Mehrdeutigkeit auf der Entwicklung eines konzeptuellen Verständnisses zu basieren. Dieses konzeptuelle Verständnis scheint sich zu entwickeln, wenn Kinder ihre ToM (also ihre Theorien über die mentalen Zustände anderer) testen (Lagattuta et al., 2016). Das Erkennen von sozialen Normüberschreitungen hingegen scheint auf einem Überwachungsprozess zu beruhen, bei dem wir unsere Umgebung im Blick halten und mehr oder weniger

müheless erkennen, wenn jemand etwas macht, was nicht der Norm und der sozialen Erwartung entspricht. Dieser Überwachungsprozess scheint insbesondere bei denjenigen Kindern äußerst produktiv zu sein, die früh grundlegende AToM-Fähigkeiten entwickeln (Osterhaus & Koerber, 2021a). Dies deutet darauf hin, dass das Erkennen sozialer Normüberschreitungen nicht so sehr auf dem Testen und Revidieren von individuellen Theorien beruht, sondern diese Kompetenz eine erfolgreiche Anwendung von ToM in verschiedenen Situationen erfordert. Kinder, die früh eine fortgeschrittene ToM erwerben, verfügen nach dieser Interpretation über mehr Lerngelegenheiten, in denen sie ihre ToM anwenden können, was die Effektivität dieser Anwendung von ToM in spezifischen Situationen erhöht (Devine et al., 2016).

Während es sich bei diesen Interpretationen bis dato lediglich um Annahmen handelt, die in weiterführender Forschung näher untersucht werden müssen, gilt als gesichert, dass AToM nicht auf einer einzelnen, sondern auf multiplen Fähigkeiten beruht. Dies ist ein zentraler Befund, der eine wichtige Rolle spielen soll in der folgenden Betrachtung von AToM und seinem Zusammenhang mit den sozialen Beziehungen von Kindern.

3 Sozialkognitive Kompetenzen und die Peerbeziehungen von Kindern

Im Verlauf der Grundschule spielen Aspekte wie Kameradschaft, gemeinsame Interessen, Ähnlichkeit der Einstellungen, Akzeptanz, Vertrauen, gegenseitige Bewunderung oder Loyalität eine stets wichtigere Rolle bei der Frage, wen Kinder als ihre Freund*innen betrachten und wen nicht (Furman & Bierman, 1983; Gummerum & Keller, 2008). All diese Aspekte erfordern, dass Kinder sich in andere hineinversetzen können. Somit ist es nicht verwunderlich, dass zahlreiche entwicklungspsychologische Studien der Frage nachgegangen sind, ob die Fähigkeit von Kindern, Freundschaften zu schließen, mit ihren sozialkognitiven Fähigkeiten und insbesondere ihrer AToM zusammenhängt.

3.1 AToM und die Beliebtheit einzelner Kinder innerhalb der Peergruppe

Wie eingangs festgehalten nähert sich die entwicklungspsychologische Forschung dem Phänomen „Freundschaften“ in erster Linie mittels der Betrachtung zweier Konstrukte: (1) dem subjektiven Empfinden bzw. Nichtempfinden von Einsamkeit, (2) der Beliebtheit einzelner Kinder innerhalb ihrer Peergruppe.

Banerjee et al. (2011) untersuchten den Zusammenhang zwischen der Beliebtheit einzelner Kinder innerhalb ihrer Peergruppe und der Fähigkeit der Kinder, eine soziale Normüberschreitung (einen Fauxpas) zu erkennen, was einen zentralen Aspekt von AToM darstellt. Hierzu untersuchten die Forschenden 210 Fünf- und Sechs- sowie Acht- und Neunjährige über einen Zeitraum von drei Jahren. Innerhalb dieser drei Jahre wurden jedes Jahr sowohl ein Teilaspekt von AToM (die Fähigkeit, einen Fauxpas, also eine soziale Normüberschreitung, zu erkennen) als auch die Beliebtheit der Kinder innerhalb ihrer Peergruppe erfasst. Die Befunde der Studie zeigen signifikante Korrelationen zwischen diesem Aspekt von AToM und der Beliebtheit der Kinder – und diese betreffen sowohl ihre Akzeptanz bei den Peers (also wie häufig ein einzelnes Kind als dasjenige Kind genannt wurde, mit dem die anderen gerne spielen) als auch ihre Abweisung (also wie häufig ein einzelnes Kind als dasjenige Kind genannt wurde, mit dem die anderen gar nicht gerne spielen). Die längsschnittlichen Korrelationen waren zwar weniger stark ausgeprägt als die Korrelationen während eines Messzeitpunkts, jedoch waren auch Erstere signifikant – und zwar nicht nur die Korrelationen zwischen AToM und der Beliebtheit bei den Peers, sondern es zeigten sich auch starke Autokorrelationen bei der Akzeptanz und Abweisung durch die Peers (überwiegend im Bereich zwischen .5 und .7). Dies deutet darauf hin, dass substantielle Veränderungen in der Beliebtheit einzelner Kinder

eher selten auftreten. In anderen Worten: Kinder, die bereits in jungem Alter beliebt waren, waren auch später tendenziell eher beliebt bei ihren Peers. Kinder, die hingegen in jungem Alter wenig beliebt waren, waren auch später wenig beliebt.

Fink et al. (2015) untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Schließen von Freundschaften und ToM bei 114 Fünf- bis Siebenjährigen in einer zweijährigen prospektiven Studie. Hierzu wurde das ToM-Verständnis der Kinder zu Beginn sowie am Ende der Studie erfasst, ebenso wie Anzahl der Freundschaften. Die Anzahl der Freundschaften wurde in dieser Studie im Sinne einer gegenseitigen Beliebtheit innerhalb der Peergruppe erfasst: Wenn Kinder sich gegenseitig nominierten bei der Frage, mit wem sie am liebsten spielen, gingen die Forschenden davon aus, dass diese beiden Kinder Freunde sind. Was die Autor*innen fanden, ist, dass diejenigen Kinder, die mit sieben Jahren keine Freunde hatten, über weniger stark ausgeprägte ToM-Kompetenzen mit fünf Jahren verfügten. Diesen Befund interpretieren die Autor*innen dahingehend, dass ToM und die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, wichtig sind für das Schließen und Aufrechterhalten von Freundschaften.

Auch Osterhaus et al. (in Vorb.) berichten von einem signifikanten, moderaten Zusammenhang zwischen AToM und der Beliebtheit von Jugendlichen bei ihren Peers. Jedoch findet diese Studie den Zusammenhang nur im Jugendalter; eine Substudie mit Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren zeigt hingegen keinen Zusammenhang zwischen dem AToM-Faktor „soziales Schlussfolgern“ und der Beliebtheit der Kinder innerhalb ihrer Peergruppe (Osterhaus et al., in Vorb.). Dieser Befund passt zu Ergebnissen von Peterson et al. (2016), die finden, dass AToM (soziales Schlussfolgern) zwar bei schwerhörenden Kindern mit der sozialen Isolation zusammenhängt, jedoch nicht bei normalhörenden.

Weitere Studien sind nötig, um den Zusammenhang zwischen AToM und der Beliebtheit von Kindern und Jugendlichen näher zu untersuchen. Es ist möglich, dass die Stärke des Zusammenhangs über verschiedene Altersgruppen hinweg variiert, und auch kann es sein, dass nur einzelne, aber nicht alle AToM-Faktoren mit der Beliebtheit innerhalb der Peer-Gruppe zusammenhängen. So ist es möglich, dass Kinder, die gut darin sind, soziale Normübertretungen zu erkennen (s. Banerjee et al., 2011), tendenziell eher beliebt sind, während Fähigkeiten im sozialen Schlussfolgern möglicherweise weniger relevant sind für die Beliebtheit einzelner Kinder (s. Osterhaus et al., in Vorb.). Weitere Studien müssen diese Möglichkeiten explorieren.

3.2 AToM und Gefühle von Einsamkeit

Einsamkeit ist ein Gefühl, das bereits viele junge Kinder erfahren. Manche Studien deuten gar darauf hin, dass bis zu jedes fünfte Grundschulkind chronische Gefühle von Einsamkeit erfahren könnte (Lempinen et al., 2018). Zahlreiche Studien sind der Frage nachgegangen, ob solche (chronischen) Gefühle von Einsamkeit mit den AToM-Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zusammenhängen.

Devine und Hughes (2013) untersuchten, ob die subjektiven Gefühle von Einsamkeit mit den AToM-Fähigkeiten von Acht- bis Dreizehnjährigen zusammenhängen. Hierbei zeigten sich in dieser korrelationellen Studie signifikante, jedoch insgesamt eher schwache negative Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Gefühl der Einsamkeit (gemessen mit dem LSDQ; Cassidy & Asher, 1992) und den AToM-Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Hierbei fühlten sich diejenigen Kinder und Jugendlichen, die über ausgeprägte AToM-Fähigkeiten verfügten, tendenziell seltener einsam als die Kinder und Jugendlichen, die weniger gut darin waren, sich in andere hineinzusetzen.

Diese Befunde von Devine und Hughes (2013) aus dem Vereinigten Königreich werden bestätigt durch Befunde von Caputi et al. (2017) aus Italien. Auch in der italienischen Stichprobe von 326 Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren zeigte sich eine schwache, aber signifikante Korrelation zwischen den AToM-Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen und ihren subjektiven Gefühlen von Einsamkeit. Für Deutschland

berichten Koerber und Osterhaus (2020) eine signifikante, jedoch schwache Korrelation zwischen dem AToM-Faktor „soziales Schlussfolgern“ und den Gefühlen von Einsamkeit bei Fünf- bis Achtjährigen. Die AToM-Faktoren „Interpretation von Mehrdeutigkeit“ und „Erkennen von sozialen Normüberschreitungen“ hingegen korrelierten nicht signifikant mit der Einsamkeit der Kinder. Dies deutet darauf hin, dass subjektive Gefühle von Einsamkeit vor allem auftreten, wenn es Kindern an Beziehungen mangelt, die durch eine gedankliche und emotionale Verbundenheit gekennzeichnet sind (was Merkmale sind, die soziales Schlussfolgern erfordern, weniger jedoch das Erkennen von sozialen Normüberschreitungen oder die Interpretation von Mehrdeutigkeit).

Bosacki et al. (2020) berichten von einer signifikanten und moderaten Korrelation zwischen der Einsamkeit von kanadischen Jugendlichen im Alter von 13 Jahren und einem Aspekt des sozialen Schlussfolgerns, nämlich der Fähigkeit der Jugendlichen, die Gedanken und Gefühle anderer an ihren Augen abzulesen (Baron-Cohen et al., 2001).

Während die meisten Studien also auf einen signifikanten schwachen bis moderaten Zusammenhang zwischen dem sozialen Schlussfolgern und der Einsamkeit von Kindern und Jugendlichen hinweisen, finden nicht alle Studien diesen Zusammenhang. Koerber und Osterhaus (2021) untersuchten beispielsweise den Zusammenhang zwischen drei AToM-Faktoren und der Einsamkeit von Neun- und Zehnjährigen. Während die Studie denselben Studienaufbau und dieselben Materialien verwendete wie eine Vorläuferstudie (Koerber & Osterhaus, 2020), konnten wir in dieser Studie unsere vorherigen Befunde nicht replizieren.

Eine mögliche Erklärung für die insgesamt schwachen Zusammenhänge zwischen AToM und der Einsamkeit von Kindern und Jugendlichen sowie für die wenig eindeutigen Befunde, die über Studien hinweg variieren, könnte in Unterschieden in der sozialen Motivation der Kinder beschlossen liegen (Devine & Apperly, 2021; Moore et al., 2011). So lässt sich vermuten, dass nur diejenigen Kinder, die über eine hohe soziale Motivation verfügen, einen Mangel an Freundschaften als negativ erfahren und sich dementsprechend subjektiv einsam fühlen. Diejenigen Kinder, die über eine geringe soziale Motivation verfügen, werden – so kann man annehmen – einen möglichen Mangel an Freundschaften weniger wahrscheinlich als negativ bewerten und entsprechend weniger subjektive Gefühle von Einsamkeit berichten. Somit ist es wichtig, bei der Untersuchung der Freundschaften junger Kinder nicht nur auf ihre Fähigkeiten (also ihre „skills“) zu achten, sondern auch ihre Motivation zu erfassen (also ihren „will“) (siehe Devine & Apperly, 2021).

4 AToM-Trainings und die Freundschaften von Kindern und Jugendlichen

Auch wenn der Zusammenhang zwischen AToM und der Einsamkeit von Kindern und Jugendlichen einerseits sowie ihrer Beliebtheit innerhalb ihrer Peergruppe andererseits eher von schwacher bis moderater Natur ist, zeigen Trainingsstudien doch, dass AToM-Trainings einen durchaus positiven Effekt auf die sozialen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen haben. So fanden Caputi et al. (2020), dass bereits ein kurzes AToM-Training von wenigen Sitzungen zu einer signifikanten Abnahme der Gefühle von Einsamkeit bei Zehn- und Elfjährigen führt.

AToM-Trainings umfassen typischerweise als aktiven Trainingsbestandteil zur Kompetenzförderung Gespräche über mentale Zustände, die die Trainer*innen gemeinsam mit den Schüler*innen durchführen. Ein solch konversationsbasiertes AToM-Training wurde von Lecce et al. entwickelt (Bianco & Lecce, 2016; Lecce et al., 2014). Dieses weitverbreitete Training besteht aus vier Sitzungen, die jeweils ca. 50 Minuten dauern. Während dieser vier Sitzungen führen geschulte Trainer*innen Gespräche mit Kindern über verschiedene Szenarien. Bei diesen Szenarien erfahren die Protagonist*innen unterschiedliche mentale Zustände. Konkret sprechen die Trainer*innen mit den Kindern

darüber, was die einzelnen Protagonist*innen denken oder fühlen und wie dies von anderen aufgenommen wird.

In einem solchen Szenario erfahren die Kinder beispielsweise, dass Robin eines Abends seinen Müll rausbringt. Auf einmal sieht er die Katze der Nachbarin, die wegrennt. Robin läuft der Katze hinterher, um sie der Nachbarin zurückzubringen. Zum Glück fängt er sie. Gerade in dem Moment schaut die Nachbarin aus dem Fenster. Sie sieht, wie die Katze in den Armen von Robin strampelt. Die Brille der Nachbarin liegt in der Küche, sie sieht nicht sehr gut. Die Nachbarin beginnt zu rufen: „Hilfe! Ein Katzendieb!“

Zum Einstieg in die Konversation und das Training erklären die Trainer*innen nun, dass die alte Dame nicht um Hilfe gerufen hätte, wenn sie Robin richtig gesehen hätte. Tatsächlich hätte sie dann eine andere Perspektive. Die Trainer*innen sprechen mit den Kindern darüber, dass Menschen ihre Perspektive ändern – zum Beispiel wenn sie verstehen, dass ihre Ideen falsch sind oder sie nicht über ausreichend Informationen verfügen, um genau zu verstehen, was los ist. Manchmal sagen Menschen aber auch etwas, was falsch ist. Und dann kommt es zu einem Missverständnis. Die Trainer*innen fragen die Kinder, ob sie schon einmal eine ähnliche Erfahrung wie Robin gemacht haben, und sie bitten die Kinder, eine solche Situation zu beschreiben und zu erklären, was sie gemacht haben, um das Missverständnis aufzuklären.

Unter Laborbedingungen ist dieses Training hoch effektiv (Lecce et al., 2014); und auch wenn es von Lehrkräften im Unterricht implementiert wird, zeigen sich substanzielle Zuwächse in der AToM-Kompetenz der Schüler*innen (Bianco & Lecce, 2016). Gerade der Einsatz durch Lehrkräfte und die kurze Dauer der Intervention haben zur Folge, dass das Training sehr kostengünstig in der Umsetzung ist, was seinen Einsatz selbst bei geringen Transfereffekten rechtfertigt.

Die von Caputi et al. (2020) beschriebenen Effekte eines solchen AToM-Trainings auf die Einsamkeit von Kindern sind zwar nicht von langer Dauer (das heißt, es zeigt sich kein Transfereffekt nach sechs Monaten), jedoch finden die Forschenden bei der Trainingsgruppe – und im Vergleich zur Kontrollgruppe – eine statistisch signifikante Abnahme der Gefühle von Einsamkeit. Da Gefühle von Einsamkeit einen substanziell negativen Effekt auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben und unter anderem mit depressiven Gefühlen korrelieren (Erdley et al., 2001), ist eine solche Abnahme beachtenswert, selbst wenn der Effekt von geringer Stärke ist. Dementsprechend sollte über den Einsatz von AToM-Trainings (Bianco & Lecce, 2016; Lecce et al., 2014) in der Schule verstärkt nachgedacht werden. Dies gilt umso mehr, da AToM nicht nur mit dem Wohlbefinden und den sozialen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zusammenhängt, sondern es auch mit akademischen Fähigkeiten korreliert (Lecce, 2021; Lecce & Devine, 2021), wie beispielsweise dem Leseverständnis (Dore et al., 2018; Ebert, 2020; Lecce et al., 2021) oder dem wissenschaftlichen Denken (Astington et al., 2002; Osterhaus et al., 2017).

5 Fazit

Im Verlauf der Grundschule ändert sich das kindliche Verständnis von Freundschaften und wird ein eher instrumentelles Freundschaftskonzept („wir sind Freunde, weil wir gerne zusammen spielen“) abgelöst durch ein Verständnis, bei dem Aspekte wie Kameradschaft, gemeinsame Interessen, Ähnlichkeit der Einstellungen, Akzeptanz, Vertrauen, gegenseitige Bewunderung oder Loyalität eine stets größere Rolle spielen bei der Frage, wen Kinder als ihre Freund*innen betrachten und wen nicht (Furman & Bierman, 1983; Gummerum & Keller, 2008). Zugleich ist das Grundschulalter eine Zeit, in der sich sozialkognitive Fähigkeiten weiterentwickeln und Kinder zahlreiche Kompetenzen im Bereich der fortgeschrittenen ToM ausbilden (Osterhaus & Koerber, 2021a). Hierzu gehören beispielsweise das Verständnis falscher Überzeugungen höherer Ordnung, das

Verständnis von nichtwörtlicher Rede wie Ironie oder Sarkasmus, die Fähigkeit, die Gedanken und Gefühle eines anderen bzw. einer anderer an seinen*ihren Augen abzulesen, oder aber die Fähigkeit, einen Fauxpas als solchen zu erkennen (Hayward & Homer, 2017; Osterhaus & Bosacki, 2022; Osterhaus et al., 2016).

Die Zusammenschau aktueller Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen diesen AToM-Fähigkeiten und dem Schließen von Freundschaften im Kindes- und Jugendalter hat signifikante Korrelationen zwischen diesen Konstrukten gezeigt: So finden die meisten Studien, dass Kinder, die über ausgeprägte sozialkognitive Fähigkeiten verfügen, tendenziell beliebter sind bei ihren Peers und sie sich seltener einsam fühlen. Zusammen mit den Befunden von Trainingsstudien (Caputi et al., 2020) liefern diese Befunde ausreichend nachhaltige Gründe, um der Förderung sozialkognitiver Kompetenzen im Grundschulalter mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Da kostengünstige und leicht umsetzbare Interventionen zur Förderung von AToM verfügbar sind (Bianco & Lecce, 2016; Hofmann et al., 2016; Lecce et al., 2014; Ozonoff & Miller, 1995; Steerneman et al., 1996), bietet sich hier eine leicht implementierbare Möglichkeit, die Gefühle von Einsamkeit bei jungen Kindern zu reduzieren und ihnen die nötigen sozialen Kompetenzen und Tools zu vermitteln, um erfüllende soziale Beziehungen entsprechend ihrer sozialen Motivation aufzubauen.

Literatur und Internetquellen

- Astington, J.W., Pelletier, J. & Homer, B. (2002). Theory of Mind and Epistemological Development: The Relation Between Children's Second-Order False-Belief Understanding and Their Ability to Reason about Evidence. *New Ideas in Psychology*, 20 (2–3), 131–144. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00005-3)
- Banerjee, R., Watling, D. & Caputi, M. (2011). Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development*, 82 (6), 1887–1905. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x>
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), 407–418. <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42 (2), 241–251. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006643>
- Bianco, F. & Lecce, S. (2016). Translating Child Development Research into Practice: Can Teachers Foster Children's Theory of Mind in Primary School? *British Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 592–605. <https://doi.org/10.1111/bjep.12125>
- Bosacki, S.L. (2000). Theory of Mind and Self-Concept in Preadolescents: Links With Gender and Language. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 709–717. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.709>
- Bosacki, S.L. (2021). Theory of Mind and Peer Relationships in Middle Childhood and Adolescence. In R.T. Devine & S. Lecce (Hrsg.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence* (S. 142–168). Routledge.
- Bosacki, S.L. & Astington, J.W. (1999). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*, 8 (2), 237–255. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00093>
- Bosacki, S.L., Moreira, F.P., Sitnik, V., Andrews, K. & Talwar, V. (2020). Theory of Mind, Self-Knowledge, and Perceptions of Loneliness in Emerging Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 181 (1), 14–31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1687418>

- Caputi, M., Cugnata, F. & Brombin, C. (2020). Theory of Mind and Loneliness: Effects of a Conversation-Based Training at School. *International Journal of Psychology*, 56 (2), 257–265. <https://doi.org/10.1002/ijop.12707>
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. & Banerjee, R. (2012). Longitudinal Effects of Theory of Mind on Later Peer Relations: The Role of Prosocial Behavior. *Developmental Psychology*, 48 (1), 257–270. <https://doi.org/10.1037/a0025402>
- Caputi, M., Pantaleo, G. & Scaini, S. (2017). Do Feelings of Loneliness Mediate the Relationship between Sociocognitive Understanding and Depressive Symptoms during Late Childhood and Early Adolescence? *The Journal of Genetic Psychology*, 178 (4), 207–216. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1317629>
- Carpendale, J.I. & Chandler, M.J. (1996). On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretive Theory of Mind. *Child Development*, 67 (4), 1686–1706. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01821.x>
- Cassidy, J. & Asher, S.R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63 (2), 350–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x>
- Devine, R.T. (2021). Individual Differences in Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence. In R.T. Devine & S. Lecce (Hrsg.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence: Integrating Multiple Perspectives* (S. 55–76). Routledge.
- Devine, R.T. & Apperly, I. (2021). Willing and Able? Theory of Mind, Social Motivation and Social Competence in Middle Childhood and Early Adolescence. *Developmental Science*, 25 (1), e13137. <https://doi.org/10.1111/desc.13137>
- Devine, R.T. & Hughes, C. (2013). Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, Gender, and Social Experiences in Middle Childhood. *Child Development*, 84 (3), 989–1003. <https://doi.org/10.1111/cdev.12017>
- Devine, R.T. & Hughes, C. (2016). Measuring Theory of Mind across Middle Childhood: Reliability and Validity of the Silent Films and Strange Stories Tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 23–40. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.011>
- Devine, R.T., White, N., Ensor, R. & Hughes, C. (2016). Theory of Mind in Middle Childhood: Longitudinal Associations with Executive Function and Social Competence. *Developmental Psychology*, 52 (5), 758–771. <https://doi.org/10.1037/dev000105>
- Dore, R.A., Amendum, S.J., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of Mind: A Hidden Factor in Reading Comprehension? *Educational Psychology Review*, 30 (3), 1067–1089. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9>
- Ebert, S. (2020). Theory of Mind, Language, and Reading: Developmental Relations from Early Childhood to Early Adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>
- Erdley, C.A., Nangle, D.W., Newman, J.E. & Carpenter, E.M. (2001). Children's Friendship Experiences and Psychological Adjustment: Theory and Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 5–24. <https://doi.org/10.1002/cd.3>
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C.C., Slaughter, V. & de Rosnay, M. (2015). Friendlessness and Theory of Mind: A Prospective Longitudinal Study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12060>
- Furman, W. & Bierman, K.L. (1983). Developmental Changes in Young Children's Conceptions of Friendship. *Child Development*, 54 (3), 549–556. <https://doi.org/10.2307/1130041>
- Gummerum, M. & Keller, M. (2008). Affection, Virtue, Pleasure, and Profit: Developing an Understanding of Friendship Closeness and Intimacy in Western and Asian Societies. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (3), 218–231. <https://doi.org/10.1177/0165025408089271>
- Happé, F.G.E. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and

- Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2), 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Hayward, E.O. & Homer, B.D. (2017). Reliability and Validity of Advanced Theory-of-Mind Measures in Middle Childhood and Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 35 (3), 454–462. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12186>
- Hofmann, S.G., Doan, S.N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews L.A., Curtiss, J. & Harris, P.L. (2016). Training Children's Theory-of-Mind: A Meta-Analysis of Controlled Studies. *Cognition*, 150, 200–212. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.006>
- Holder, M.D. & Coleman, B. (2015). Children's Friendships and Positive Well-Being. In M. Demir (Hrsg.), *Friendship and Happiness: Across the Lifespan and Cultures* (S. 81–97). Springer.
- Hughes, C. & Devine, R.T. (2015). Individual Differences in Theory of Mind from Preschool to Adolescence: Achievements and Directions. *Child Development Perspectives*, 9 (3), 149–153. <https://doi.org/10.1111/cdep.12124>
- Koerber, S. & Osterhaus, C. (2020). Some but Not All Aspects of (Advanced) Theory of Mind Predict Loneliness. *British Journal of Developmental Psychology*, 38, 144–148. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12302>
- Koerber, S. & Osterhaus, C. (2021). Does Advanced Theory of Mind Protect Elementary-School Children from Loneliness? Longitudinal Relations from 9 to 10 Years. *Journal of Genetic Psychology*, 183 (1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1994913>
- Lagattuta, K.H., Elrod, N.M. & Kramer, H.J. (2016). How Do Thoughts, Emotions, and Decisions Align? A New Way to Examine Theory of Mind During Middle Childhood and Beyond. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 116–133. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.013>
- Lalonde, C.E. & Chandler, M.J. (2002). Children's Understanding of Interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20 (2–3), 163–198. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)0007-7](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)0007-7)
- Lecce, S. (2021). Theory of Mind Goes to School. In R.T. Devine & S. Lecce (Hrsg.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence* (S. 169–192). Routledge.
- Lecce, S., Bianco, F., Demicheli, P. & Cavallini, E. (2014). Training Preschoolers on First-Order False Belief Understanding: Transfer on Advanced ToM Skills and Metamemory. *Child Development*, 85 (6), 2404–2418. <https://doi.org/10.1111/cdev.12267>
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R.T. & Hughes, C. (2017). Relations Between Theory of Mind and Executive Function in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 69–86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.06.011>
- Lecce, S., Bianco, F. & Hughes, C. (2021). Reading Minds and Reading Texts: Evidence for Independent and Specific Associations. *Cognitive Development*, 57, 101010. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101010>
- Lecce, S. & Devine, R.T. (2021). Theory of Mind at School: Academic Outcomes and the Influence of the School Context. *Infant and Child Development*, 31 (1), e2274. <https://doi.org/10.1002/icd.2274>
- Lempinen, L., Junttila, N. & Sourander, A. (2018). Loneliness and Friendships among Eight-Year-Old Children: Time-Trends over a 24-Year Period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59 (2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Liddle, B. & Nettle, D. (2006). Higher-Order Theory of Mind and Social Competence in School-Age Children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4 (3–4), 231–244. <https://doi.org/10.1556/jcep.4.2006.3-4.3>
- Meinhardt-Injac, B., Daum, M.M. & Meinhardt, G. (2020). Theory of Mind Development from Adolescence to Adulthood: Testing the Two-Component Model. *British*

- Journal of Developmental Psychology*, 38 (2), 289–303. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12320>
- Moore, C., Bosacki, S.L. & Macgillivray, S. (2011). Theory of Mind and Social Interest in Zero-Acquaintance Play Situations. *Child Development*, 82, 1163–1172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01602.x>
- Müller, C.M. & Gmünder, L. (2014). An Evaluation of the “Reading the Mind in the Eyes-Test” with Seventh to Ninth Graders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7 (1), 34–44.
- Osterhaus, C. & Bosacki, S.L. (2022). Looking for the Lighthouse: A Systematic Review of Advanced Theory-of-Mind Tests Beyond Preschool. *Developmental Review*, 64, 101021. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101021>
- Osterhaus, C. & Koerber, S. (2021a). The Development of Advanced Theory of Mind in Middle Childhood: A Longitudinal Study from Age 5 to 10 Years. *Child Development*, 92 (5), 1872–1888. <https://doi.org/10.1111/cdev.13627>
- Osterhaus, C. & Koerber, S. (2021b). Social Cognition in and beyond Kindergarten: The Relation Between First-Order and Advanced Theory of Mind. *European Journal of Developmental Psychology*, 18 (4), 573–592. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1820861>
- Osterhaus, C., D’Urso, G., Koerber, S. & Bosacki, S.L. (in Vorb.). Theory of Mind, Self-Perceptions, and Peer Ratings of Popularity in Middle Childhood and Pre-Adolescence.
- Osterhaus, C., Koerber, S. & Sodian, B. (2016). Scaling of Advanced Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 87 (6), 1971–1991. <https://doi.org/10.1111/cdev.12566>
- Osterhaus, C., Koerber, S. & Sodian, B. (2017). Scientific Thinking in Elementary School: Children’s Social Cognition and Their Epistemological Understanding Promote Experimentation Skills. *Developmental Psychology*, 53 (3), 450–462. <https://doi.org/10.1037/dev0000260>
- Osterhaus, C., Kristen-Antonow, S., Kloos, D. & Sodian, B. (2022). Scaling of (Advanced) ToM and Modeling Children’s ToM Competencies: Longitudinal Findings in 4- to 6-Year-Olds. *International Journal of Behavioral Development*, 46 (3), 251–259. <https://doi.org/10.1177/01650254221077334>
- Ozonoff, S. & Miller, J.N. (1995). Teaching Theory of Mind: A New Approach to Social Skills Training for Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25 (4), 415–433. <https://doi.org/10.1007/BF02179376>
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Perner, J. & Wimmer, H. (1985). “John Thinks that Mary Thinks that ...” Attribution of Second-Order Beliefs by 5- to 10-Year-Old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39 (3), 437–471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)
- Peterson, C.C., Slaughter, V., Moore, C. & Wellman, H.M. (2016). Peer Social Skills and Theory of Mind in Children with Autism, Deafness, or Typical Development. *Developmental Psychology*, 52, 46–57. <https://doi.org/10.1037/a0039833>
- Peterson, C.C., Wellman, H.M. & Slaughter, V. (2012). The Mind behind the Message: Advancing Theory-of-Mind Scales for Typically Developing Children, and Those with Deafness, Autism, or Asperger Syndrome. *Child Development*, 83 (2), 469–485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x>
- Pillow, B.H. (1991). Children’s Understanding of Biased Social Cognition. *Developmental Psychology*, 27 (4), 539–551. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.539>
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

- Qualter, P. & Munn, P. (2002). The Separateness of Social and Emotional Loneliness in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2), 233–244. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00016>
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In R. Siegel, N. Eisenberg, J. DeLoache & J. Saffran (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band 4*. Deutsche Aufl. hrsg. von S. Pauen (S. 483–528). Springer.
- Smogorzewska, J. & Osterhaus, C. (2021). Advanced Theory of Mind in Children with Mild Intellectual Disability and Deaf or Hard-of-Hearing Children: A Two-Year Longitudinal Study in Middle Childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 39, 603–624. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12389>
- Sterneman, P., Jackson, S., Pelzer, H. & Muris, P. (1996). Children with Social Handicaps: An Intervention Programme Using a Theory of Mind Approach. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1 (2), 251–263. <https://doi.org/10.1177/1359104596012006>
- Sullivan, K., Zaitchik, D. & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs. *Developmental Psychology*, 30 (3), 395–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.395>
- Wang, Z., Devine, R.T., Wong, K.K. & Hughes, C. (2016). Theory of Mind and Executive Function during Middle Childhood across Cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 6–22. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.028>
- Wellman, H.M. (2020). *Reading Minds: How Childhood Teaches Us to Understand People*. Oxford University Press.
- Wellman, H.M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development*, 72 (3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- White, S., Hill, E., Happé, F. & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80 (4), 1097–1117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13 (1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Youniss, J. (1982). *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. University of Chicago Press.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Osterhaus, C. (2022). „Wenn er weiß, dass sie weiß, was er denkt“. Zusammenhänge zwischen der Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten und dem Schließen von Freundschaften im Grundschulalter. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 21–35. <https://doi.org/10.11576/pflb-5733>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

„Man kann nicht leben, wenn man keine Freunde hat“

Werteschreibungen Jugendlicher mit und ohne Fluchterfahrung im Themenbereich Freundschaft

Britta Baumert^{1,*}

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta, Katholische Theologie,
Praktische Theologie: Religionspädagogik
unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik,
Driverstr. 22, 49377 Vechta
britta.baumert@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Freundschaft zählt zu den zentralen Werten von Kindern und Jugendlichen. Doch was verstehen sie eigentlich unter Freundschaft? Was zeichnet eine*n gute*n Freund*in aus? Welche Rolle spielt die räumliche Nähe? Welchen Wert haben Online-Freundschaften? Gibt es kulturelle Unterschiede bezüglich des Verständnisses von Freundschaft zwischen Jugendlichen deutscher Herkunftsfamilien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Gibt es Hinweise darauf, dass Fluchterfahrungen gegebenenfalls einen Einfluss auf das Verständnis von Freundschaft haben? Diesen Fragen soll in diesem Artikel nachgegangen werden. Grundlage hierfür bildet eine qualitative Interviewstudie, bei der 21 Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren befragt wurden. Davon waren zehn Jugendliche mit Fluchterfahrung und elf Jugendliche mit deutscher Herkunftsfamilie ohne Flucht- oder Migrationshintergrund. Es wurden jeweils fünf männliche und fünf bzw. sechs weibliche Jugendliche befragt. Im Rahmen dieser Interviewstudie wurden die Jugendlichen zu verschiedenen Werten befragt, die in einer vorangegangenen Fragebogenerhebung als zentrale Werte von Jugendlichen identifiziert worden waren. Der Fragenblock zum Thema Freundschaft war mit sieben Hauptfragen und weiteren optionalen Unterfragen der umfangreichste Block. Die narrativ angelegten Frageimpulse ermöglichen einen guten Einblick in das jeweilige Verständnis von Freundschaft sowie die mit der Kategorie „Freundschaft“ verbundene Praxis. Die Ergebnisse dieser Studien geben Hinweise darauf, dass der Stellenwert von Freundschaft und die damit verbundenen Ansprüche an wahre Freundschaften konstant und somit unabhängig von sozialem oder kulturellem Hintergrund sind. Die Analyse der Interviews ergab, dass der Einflussfaktor „Flucht“ einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Bildung von Freundschaften nimmt, diese jedoch situativ und kontextuell und nicht kulturell oder ethnisch begründet sind.

Schlagwörter: Freundschaft; Wert; Jugendlicher; Flucht; Peer-Beziehungen



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Freundschaft zählt zu den zentralen Werten von Kindern und Jugendlichen. Doch was verstehen sie eigentlich unter Freundschaft? Was zeichnet eine*n gute*n Freund*in aus? Welche Rolle spielt die räumliche Nähe? Welchen Wert haben Online-Freundschaften? Gibt es kulturelle Unterschiede bezüglich des Verständnisses von Freundschaft zwischen Jugendlichen deutscher Herkunftsfamilien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Gibt es Hinweise darauf, dass Fluchterfahrungen gegebenenfalls einen Einfluss auf das Verständnis von Freundschaft haben?

Diesen Fragen soll im folgenden Artikel nachgegangen werden. Grundlage hierfür bildet eine qualitative Interviewstudie, bei der 21 Jugendliche im Teenageralter mit und ohne Fluchthintergrund zu verschiedenen Werten interviewt wurden. Betrachtet werden soll das jeweilige Verständnis von „Freundschaft“ in seiner subjektiven Bedeutung für die Jugendlichen. Es soll erhoben werden, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. bezogen auf unsere Studie konkret Jugendliche mit Fluchterfahrung etwas anderes unter Freundschaft verstehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund in Deutschland. Dabei geht es weniger um eine Begriffsbestimmung als um Einblicke in Freundschaftsbeziehungen, Freundschaftsdienste, den Beginn von Freundschaften, Bedingungen und Zuschreibungen rund um das Thema Freundschaft.

Dazu erfolgt zunächst eine ausführliche Einführung und Begriffsbestimmung, was unter Freundschaft zu verstehen ist, welche Aspekte von Freundschaft in dieser Altersgruppe eine besondere Rolle spielen und welche Transformationsprozesse Freundschaften in den letzten Jahren durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie Migration und Digitalisierung durchlaufen haben bzw. welche Einflüsse eine Rolle spielen könnten für Transformationsprozesse bezüglich des Werts Freundschaft. Ausgangspunkt hierfür bildet der Freundschaftsbegriff bei Aristoteles, dessen Kategorien sich mit Erkenntnissen zahlreicher Studien der Gegenwart decken. In einem zweiten Schritt sollen dann die Ergebnisse der hier vorzustellenden Studie dargestellt werden. Den Abschluss bildet eine Interpretation der Ergebnisse auf Basis der ausgeführten begrifflichen und gesellschaftlichen Perspektiven.

2 Freundschaft – ein variantenreicher Begriff

Freundschaft zählt seit jeher zu den bedeutendsten Werten der Menschen. In den Shell Jugendstudien wird er 2006, 2010 und 2019 von den Jugendlichen als zentral benannt (Shell Deutschland Holding, 2019). In der Werte-Enzyklopädie der Values Academy wird „Freundschaft“ neben „Demokratie“, „Familie“, „Heimat“ sogar als „Wertesystem“ bezeichnet (o.A., 2020, 2022, o.S.). In der Bibel kommen die Begriffe „Freund“, „Freundin“ und „Freundschaft“ 47-mal vor (vgl. Hartmann, 2009, S. 215f.). Und bereits die Philosophen der Antike beschäftigten sich ausgiebig mit dem Wert „Freundschaft“ (vgl. Negel, 2019, S. 13ff.).

Dabei ist die Bedeutung, die dem Wort Freundschaft zugeschrieben wird, sehr facettenreich. Eine erste Form der Kategorisierung des Freundschaftsbegriffs, der verschiedene Formen von Freundschaften hinsichtlich ihrer Qualität unterscheidet, nimmt bereits Aristoteles vor. Theologische Perspektiven auf Freundschaft folgen gerne dieser Linie (vgl. Negel, 2019, S. 13ff.), weshalb auch dieser Artikel seinen Ausgangspunkt in der Kategorisierung des Aristoteles nimmt. Ein Vorteil dieser Grundlegung gegenüber zeitgenössischen Freundschaftsbildern als alleinigem Ausgangspunkt ist zudem die überzeitliche Perspektive.

Aristoteles orientiert sich an dem Zweck der Freundschaft bzw. dem Ziel, auf das die Freundesliebe gerichtet ist.¹ Das Ziel der Freundesliebe identifiziert Aristoteles wiederum über den geliebten Freund bzw. über das, was ihn liebenswert macht. Das Liebenswerte selbst kategorisiert er in das „Gute“, „Angenehme“ und „Nützliche“ (vgl. Aristoteles, *Ethika Nicomachea*, Buch VIII, 2). Daraus ergeben sich schließlich die drei Formen von Freundschaft: die Freundschaft um des Nutzens willen (*Philia chrestike*), die Freundschaft um der „Lust“ willen (*Philia hêdonê*), wobei es hier nicht um die Lust im Sinne der Erotik geht, sondern um das „Angenehme“, also darum, die gemeinsame Zeit zu genießen oder gemeinsam „Spaß zu haben“ (vgl. Aristoteles, *Ethika Nicomachea*, Buch VIII, 3).

Das Spezifische dieser beiden Formen der Freundschaft ist, dass das Liebenswerte, das Gute, eben nicht um seiner selbst willen geliebt wird, sondern wegen der Wirkung auf einen selbst. Oder mit Aristoteles gesprochen: „Liebt man aber das Gute schlechthin oder das für einen selbst Gute?“ (Aristoteles, *Ethika Nicomachea*, Buch VIII, 2) Die Freundesliebe richtet sich demnach eigentlich eher auf die Freundschaft als auf den Freund selbst.

Die dritte Form der Freundschaft ist die wahrhaft gute Freundschaft oder die Freundschaft der Tugendhaften (*ton agathon Philia*), denn hier liebt der Mensch den Freund um seiner selbst willen und wird somit im eigentlichen Sinn zum Freund (vgl. Aristoteles, *Ethika Nicomachea*, Buch VIII, 4). In seinen Ausführungen zeigt Aristoteles jedoch, dass auch diese seltene, höchste Form der Freundschaft die anderen beiden Facetten von Freundschaft beinhaltet, denn Freunde im eigentlichen Sinne genießen natürlich auch die gemeinsame Zeit und bringen sich so gegenseitig „Lust“, und sie erweisen sich gegenseitig Freundschaftsdienste, sodass sie sich auch von Nutzen sind. Allerdings erbringen sie diese Freundschaftsdienste ohne Erwartung einer Gegenleistung, da ja der Nutzen nicht das eigentliche Ziel der Freundschaft ist (vgl. Aristoteles, *Ethika Nicomachea*, Buch VIII, 4).

Der Fundamentaltheologe Joachim Negel überträgt die Kategorisierung von Aristoteles auf die Gegenwart und deutet die *Philia chrestike* als Geschäftsfreundschaft oder Parteilfreundschaft, die *Philia hêdonê* als Sportsfreundschaft oder Vereinskameradschaft und die *ton agathon Philia* als die eigentliche Freundschaft, die in verschiedenen Facetten schimmert, je nach Lebenslage und Kontext (vgl. Negel, 2019, S. 16).

Bezogen auf die Freundschaft von Jugendlichen, die ja im Fokus unserer Studie stehen, erscheint diese Engführung jedoch nicht zielführend. So lassen sich in die Kategorie der *Philia chrestike* alle Formen von Freundschaften einordnen, die in erster Linie mit einem bestimmten Zweck verbunden werden. Hier lassen sich sogenannte „Social-Media-Freunde“ nennen, die in erster Linie der eigenen Vernetzung und Außendarstellung dienen, die eine Anerkennung und Beachtung durch „Likes“ oder positive Kommentare entgegenbringen (vgl. Goderbauer-Marchner & Büsching, 2015, S. 39). Der Journalist Thomas Wanhoff bezeichnet diese Art von Freunden als „friends“, da sie im analogen Leben auf der Ebene von „Bekanntem“ anzusiedeln seien. Diese sogenannten „friends“ bilden rein digitale Freundschaften ab, die sich in der analogen Welt allenfalls oberflächlich bekannt sind. Sie lassen sich abgrenzen von „alten Freundschaften“, die z.B. aufgrund der räumlichen Distanz ins Netz verlagert wurden, um den Kontakt zu halten, und auch von „neuen Freundschaften“, die aufgrund von gemeinsamen Interessen zunächst im Netz geschlossen werden, sich dann aber durch die Ausübung gemeinsamer Interessen in der analogen Welt verfestigen (vgl. Wanhoff, 2011, S. 101, 111f.). Valentin Belentschikow und Nicholas Müller unterscheiden in diesem Kontext zwischen „weak ties“ und „strong ties“ (schwachen und starken Beziehungen) sowie zwischen kompensierenden Freundschaften und ausgebauten Freundschaften (vgl. Belentschikow & Müller, 2016, S. 116). Dementsprechend lassen sich nicht alle Freundschaften, die online

¹ Da Aristoteles nur von männlichen Freunden spricht, wird bei den Ausführungen zu seiner Position nicht gegendert.

geschlossen oder gepflegt werden, als *Philia chrestike* abstempeln. Auch hier lässt sich je nach Ursprung und Ausgestaltung der Freundschaft zwischen *Philia chrestike* – den sogenannten „friends“ –, *Philia hêdonê* – den Freundschaften mit gleichen Interessen, die zwar online gefunden aber analog gepflegt werden – und den *ton agathon Philia* – den wahren Freund*innen, die aufgrund der räumlichen Distanz ihre Freundschaft im Netz pflegen, unterscheiden. Hier lassen sich neben migrationsbedingter Distanz auch andere Mobilitätsfaktoren wie Globalisierung, Zentralisierung, Spezialisierung und weitere ökonomische Transformationsmechanismen nennen, die zu einer größeren Mobilität von jungen Erwachsenen, aber auch von Familien mit Kindern führen. Hier bietet die Digitalisierung die Chance, sowohl bestehende Freundschaften über die Distanz hinweg – vorübergehend oder auch dauerhaft – fortzuführen als auch neue Freundschaften, die auf gemeinsamen Interessen basieren, zu knüpfen, um diese in der neuen Region zu festigen.

Doch auch in der analogen Welt der Jugendlichen lassen sich die Freundschaftskategorien von Aristoteles identifizieren. Hier kann der Nutzen einer Freundschaft in der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Peergroup liegen, die wiederum Anerkennung und Orientierung gibt (vgl. Albert, 2017, S. 428f.).

Ein weiterer potenzieller Nutzen kann in dem Zugang zu materiellen, emotionalen oder erlebnisorientierten Gütern liegen. Hier spielt eine weitere Differenzierung, die Aristoteles vornimmt, eine Rolle. So differenziert er zwischen gleichen und ungleichen Freunden und geht somit der Frage nach, ob Freundschaften eher auf Gemeinsamkeiten beruhen oder in der gegenseitigen Ergänzung des anderen in seiner Verschiedenheit (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea, Buch VIII, 2). Dabei kommt er zu dem Schluss, dass Freundschaft, auch unter Ungleichen, letztlich immer auf Gleichheit beruht (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea, Buch VIII, 8). Die Gleichheit kann dabei auf Ebene der Freunde selbst sein im Sinne der Homogenisierung der Peergroups, wie sie auch in einschlägigen sozialwissenschaftlichen Studien der Gegenwart beobachtet wird (vgl. Albert, 2017, S. 429), oder auf Ebene des Ziels bzw. Zwecks der Freundschaft (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea, Buch VIII, 8) oder durch einen Ausgleich der Ungleichheit durch die Investition in die Freundschaft erfolgen (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea, Buch VIII, 10). Bezogen auf die auf Nutzen basierende Freundschaft (*Philia chrestike*) kann die Gleichheit in einem gegenseitigen Nutzen bestehen, der in sich wiederum genauso ungleich sein kann wie die jeweiligen Freunde (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea Buch, VIII, 8). So kann der eine Freund dem anderen Zugang zu materiellen Gütern ermöglichen, der andere seinem Freund wiederum den Zugang zur erstrebten Peergroup.

Auch sieht Aristoteles die Möglichkeit des ungleichen Zwecks. In diesem Fall pflege der eine Freund die Freundschaft des Nutzens wegen, der andere wiederum des Genusses wegen. So werde die Freundschaft aus der einen Perspektive als *Philia chrestike* identifiziert, aus der anderen als *Philia hêdonê* (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea, Buch VIII, 8). Einen Sonderfall sieht Aristoteles, wenn die Ungleichheit zwischen den Freunden auf der Überlegenheit des einen gegenüber dem anderen basiert. Diese Überlegenheit kann dabei sowohl in seiner sozialen oder hierarchischen Stellung als auch in seiner Nützlichkeit liegen. In solch asymmetrischen Beziehungen sieht er die Möglichkeit eines Ausgleichs der Ungleichheit durch ein höheres Maß an Freundesliebe, das dem Überlegenen entgegengebracht werde (vgl. Aristoteles, Ethika Nicomachea, Buch VIII, 9). Der Unterlegene müsse dementsprechend mehr in die Freundschaft investieren als der Überlegene.

Die Tendenz zur Homogenität von Freundschaften bei Jugendlichen und auch die Möglichkeit der Transformation beschreiben Margit Stein und Veronika Zimmer in ihrer Studie zu interethnischen Freundschaften (vgl. Stein & Zimmer, 2021, S. 206). Demnach ergibt sich die Homogenität in Alter, Geschlecht, sozialer Schicht, Ethnie und Religion v.a. durch gemeinsame Interessen sowie durch Orte der Begegnung (vgl. Stein & Zimmer, 2021, S. 206). Das bedeutet wiederum, dass durch die Schaffung interkultureller

Räume wie z.B. Schulen, Sportvereinen u.a. Freizeiteinrichtungen die Homogenität eines Merkmals wie Hobby, geteilte Interessen, Werte, Bildungsniveau, künstlerische Fähigkeiten für das Zustandekommen von Freundschaft so bedeutend ist, dass andere Merkmale durchaus heterogen sein können. Diese Beobachtungen stützen wiederum die Hypothese von Aristoteles bezüglich der Gleichheit von Freunden. Wie Aristoteles richtig bemerkte, basieren Freundschaften auf Gleichheit; diese Gleichheit kann jedoch durch verschiedene Aspekte hergestellt werden und muss nicht zwingend auf der Homogenisierung der gesamten Peergroup basieren.

Die von Stein und Zimmer herausgestellte Bedeutung von gemeinsamen Interessen korreliert mit der Kategorie der *Philia hêdonê*. Gemeinsame Interessen zu pflegen, bedeutet, Zeit miteinander zu verbringen und diese Zeit miteinander zu genießen. Zwar lässt sich hier durchaus noch unterscheiden, ob hier die Person, mit der Zeit verbracht wird, im Vordergrund steht oder die Aktivität selbst; im Sinne von Aristoteles steht aber in jedem Fall die „Lust“ bzw. der Spaß oder die Freude an der gemeinsamen Aktivität im Fokus. Diese Einordnung deckt sich auch mit der empirischen Studie von Katrin Albert, in der einige Jugendliche angaben, Sport in erster Linie wegen der dort zu knüpfenden Kontakte zu betreiben. Obwohl hier eindeutig die soziale Komponente der Aktivität im Fokus stand, bleiben die dort geschlossenen Kontakte in der Regel auf die Ebene der Sportausübung begrenzt, wenn die Jugendlichen nicht vorher schon Freund*innen waren und der Sport lediglich der Freundschaftspflege dient (vgl. Albert, 2017, S. 436f.).

Die Beobachtungen von Aristoteles, dass die vollkommenste Form der Freundschaft, die *ton agathon Philia*, hauptsächlich im Jugendalter geschlossen wird, sich diese auf einen oder wenige Freunde bezieht und auf gleichen Werten und der Freude an den gleichen Dingen basiert (vgl. Aristoteles, *Ethika Nicomachea*, Buch VIII, 7), decken sich ebenfalls mit der Erkenntnis der empirischen Bildungsforschung. So verzeichnet Vanessa Worresch einen Wandel von Freundschaftsmotiven von der Kindheit zur Jugend. Während in der Kindheit gemeinsame Aktivitäten und Interessen im Fokus stehen, spielen in der Jugend der Austausch über Gefühle, Einstellungen, Offenheit, Solidarität, Vertrauen und gegenseitige Unterstützung eine Rolle. Dabei unterscheiden die Jugendlichen ihre freundschaftlichen Beziehungen hinsichtlich ihrer Qualität und Intensität (vgl. Worresch, 2011, S. 9f.) und geben an, dass sie einen bis zwei gute Freund*innen haben (vgl. Antes & Schiffers, 2016, S. 58f.). Worresch bezeichnet die Freundschaften im Jugendalter als symmetrisch hinsichtlich ihrer Hierarchie und betont, dass beide Seiten gleichermaßen in die Beziehung investieren müssen (vgl. Worresch, 2011, S. 10).

3 Vorstellung der Studie²

Es wurden 21 Jugendliche im Alter zwischen 13 und 17 Jahren interviewt. Davon waren zehn Jugendliche mit Fluchthintergrund, elf Jugendliche ohne Flucht- und Migrationshintergrund. Von den Jugendlichen mit Fluchthintergrund waren fünf männlich und fünf weiblich; von den Jugendlichen ohne Flucht- oder Migrationshintergrund waren fünf männlich und sechs weiblich.

Das Alter der Jugendlichen wurde bewusst auf das Teenageralter begrenzt, da in dieser Phase die Autonomie der Jugendlichen zunimmt, eine Abgrenzung vom Elternhaus erfolgt und eine intensive Auseinandersetzung mit den Peers beginnt, was erheblichen Einfluss auf die individuelle Wertebildung hat (vgl. Kürzinger, 2014, S. 76). Die Auswahl der Befragten sollte hinsichtlich Gender und Herkunft ausgeglichen sein. Zur besseren Aussagekraft der relativ geringen Stichprobe von zehn Personen in der Gruppe der Jugendlichen mit Fluchthintergrund und der klareren Abgrenzung von der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wurde das Merkmal Migration enggeführt auf Jugendliche, die innerhalb der letzten sechs Jahre vor dem Erhebungszeitraum aus ihrer

² Die Studie wurde in Auszügen bereits veröffentlicht in Baumert (2021), S. 183–197.

Heimat geflüchtet sind. In der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wurden entsprechend nur Jugendliche interviewt, die mindestens in der dritten Generation in Deutschland geboren sind.

Die Interviews wurden zwischen April und Juli 2018 mit Hilfe eines Interviewleitfadens als teilstrukturiertes Interview durchgeführt, auditiv aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Eine vorangegangene Fragebogenerhebung unter 136 Schüler*innen der Sek. I und II aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (Vechta, Düsseldorf, Altena), davon ein Drittel mit Migrationshintergrund, wies keine signifikanten Unterschiede zwischen den Werten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf. Allerdings unterschieden sich die genannten landestypischen Werte des Herkunftslandes von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich voneinander. Interessant war dabei zu beobachten, dass sich weder die Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eindeutig mit den Werten des Herkunftslandes identifizierten, was auf eine Werteverchiebung zwischen den Generationen hindeutet (vgl. zu den Unterschieden zwischen den Generationen Shell Deutschland Holding, 2019, und Wippermann & Krüger, 2020). Während als typisch deutsche Werte die preußischen Tugenden Pünktlichkeit, Ehrlichkeit und Gründlichkeit (in Bezug auf Sauberkeit und Ordnung) genannt werden, werden als typische Werte der nicht-deutschen Herkunftsländer v.a. kollektive Werte wie Gemeinschaft, Zusammenhalt, Freundlichkeit, Familie und Religion genannt (vgl. Baumert & Willen, 2019, S. 68).

Allerdings kann das Ergebnis der Fragebogenerhebung lediglich Aufschluss über die expliziten Werte der Jugendlichen geben, die in der Regel von den gelebten Werten abweichen (vgl. Naurath et al., 2013, S. 10). Es stellt sich demnach die Frage, ob die genannten Werte für die Jugendlichen einen tatsächlichen, praktischen Wert bilden oder eher abstrakte Begriffe sind, die als gesellschaftliche oder kulturelle Norm gelten und somit im Sinne einer Konvention genannt werden.

Die Anlage des Fragebogens durch offene und halboffene Fragestellungen bringt zudem eine breite Streuung der genannten Werte mit sich, woraus sich die Notwendigkeit der Kategorienbildung ergab, die immer auch die Deutungsperspektive der Auswertenden beinhaltet. So stellt sich die Frage, ob die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund tatsächlich die gleichen Werte haben oder ob sich hinter den genannten Kategorien und Werten tatsächlich völlig unterschiedliche Vorstellungen von Werten verbergen. So bestünde beispielsweise die Möglichkeit, dass ein*e Jugendliche*r mit Migrationshintergrund unter Freundschaft etwas völlig anderes versteht als ein*e Jugendliche*r ohne Migrationshintergrund.

In der hier zu behandelnden Interviewstudie wurden daher Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nach konkreten Werten aus der vorangegangenen Fragebogenerhebung befragt. Es wurde der Frage nachgegangen, wie die Jugendlichen die zentralen Werte mit Bedeutung füllen, was sie konkret unter den genannten Werten wie „Freundschaft“, „Familie“, „Hilfsbereitschaft“ und „Freundlichkeit“ verstehen (vgl. Baumert & Willen, 2019, S. 63ff.). Ziel der Interviewstudie war demgemäß zunächst die Erhebung der Konnotation der aufgeführten Werte. Sind diese Werte bloße Worthülsen, theoretische und abstrakte Orientierungshilfen oder haben sie im Leben der Jugendlichen wirkliche Bedeutung? Ihren Ausgangspunkt nimmt die Erhebung in den Leerstellen und Desideraten der vorangegangenen Fragebogenerhebung. Konkret geht es einerseits um die Engführung der Bandbreite an Werten auf spezifische Werte und ihre Interpretation durch die Jugendlichen. Andererseits soll die Diskrepanz zwischen expliziten und gelebten Werten überwunden werden, was im Interview durch Fallbeispiele und Fragen nach konkreten Situationen erreicht werden soll.

Im Rahmen dieses Artikels wird nun der Wert Freundschaft herausgegriffen und in Bezug zu den eingangs formulierten Überlegungen ausgelegt.

3.1 Erhebungsmethode

Der Interviewleitfaden der teilstrukturierten Interviews umfasst neben den geschlossenen Fragen zum soziodemografischen Hintergrund der Jugendlichen sechs Fragenblöcke mit einer Haupt- und zwei bis sieben Ad-hoc-Fragen, von denen eine in weitere zwei Ad-hoc-Fragen untergliedert ist. Die Fragenblöcke sind nach den vier Werten Freundschaft, Familie, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft sowie der zu erhebenden Kategorie „sozial“ und dem Themenfeld „Lieblingsfest oder Feiertag“ strukturiert.

Auszug aus dem Interviewleitfaden: Fragenblock Freundschaft

- Was bedeutet für dich Freundschaft?
 - a) Wenn du an deine Freundschaften denkst, hast du eher einzelne Freunde oder einen/mehrere Freundeskreis(e)? (Worin unterscheiden sich eure Freundeskreise von einzelnen Freunden?)
 - b) Woher kennt ihr euch? (Anhand einzelner Freunde/Freundeskreise abfragen)
 - c) Worin besteht eure Freundschaft? Was macht ihr zusammen?
 - d) Wie kommunizierst du mit deinem Freund/deinen Freunden?
 - e) Was ist euch in der Freundschaft besonders wichtig?
 - f) Gibt es einen oder mehrere „besondere“ Freunde? Suche dir einen besonderen Freund aus. Was macht diese Freundschaft besonders?
 - g) Was macht für dich einen Freund aus?
- Erzähle von einer Situation, in der dir jemand ein Freund war.
- Erzähle von einer Situation, in der du jemandem ein Freund warst.

Um sich den gelebten Werten der Jugendlichen anzunähern, werden gezielt Fragen nach konkreten Situationen aus ihrem Alltag gestellt. Dadurch wird zum einen die rein theoretische Auseinandersetzung mit abstrakten Wertekategorien zu vermeiden versucht. Zum anderen soll diese Fragetechnik dabei helfen, individuelle Perspektiven und Konstruktionen des jeweiligen Wertebegriffs sichtbar zu machen und nicht in gängigen Definitionen zu verharren (vgl. Baumert & Willen, 2019, S. 69).

Alle Interviews beginnen mit der Erhebung der soziodemografischen Daten der Jugendlichen. Der weitere Verlauf wird von den jeweiligen Interviewerinnen frei gestaltet. Der Interviewleitfaden dient dabei der Orientierung. Die Reihenfolge der Fragenblöcke sowie die Auswahl und Reihenfolge der zugehörigen Ad-hoc-Fragen erfolgten spontan je nach Gesprächsverlauf.

3.2 Auswertungsmethode

Die Auswertung erfolgt als Mixed Methods. Die transkribierten Interviews wurden inhaltsanalytisch mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Kategoriengewinnung der Oberkategorien erfolgte deduktiv auf Basis der vorangegangenen Fragebogenerhebung. Diese Oberkategorien bilden gleichzeitig die Kategorien der fünf Frageblöcke: Freundschaft, Familie, sozial, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft. Die Bildung der Sub-, Subsub- und Subsubsubkategorien erfolgt induktiv über eine zusammenfassende strukturierte Inhaltsanalyse, wobei die Definition der Subkategorien klassisch durch Ankerbeispiele hergeleitet wird und über diese die Zuordnung weiterer Aussagen zu den Subkategorien erfolgt (vgl. Mayring, 2002, S. 48ff.). Diese Kategorisierung bildet die Ausgangslage für eine anschließende quantitative Datenauswertung. So wird die Häufigkeit der einzelnen Kategorien prozentual betrachtet. Der sechste Frageblock zum Thema Lieblingsfest bildet dabei eine Sonderform. Er wurde über die Kategorie Religion mittels einer hermeneutischen Inhaltsanalyse separat erschlossen (vgl. Mayring, 2002, S. 38ff.). Parallel erfolgte eine Explikation der Begriffe der deduktiv gebildeten Oberkategorien, die über religionspädagogische Nachschlagewerke (WiReLex, Lexikon der Religionspädagogik) u.a. Lexika erschlossen wurden (vgl. Mayring, 2002, S. 90ff.).

3.3 Ergebnisse

*Freundschaft bedeutet für mich, dass man füreinander da ist und halt Zeit miteinander verbringt und halt demjenigen oder derjenigen alles erzählen kann und halt immer mit Problemen kommen kann.*³

Im Verständnis der Jugendlichen zeichnet sich Freundschaft durch Sympathie, Vertrauen, Treue und Beständigkeit aus. Damit liegen die Jugendlichen auf einer Linie mit gängigen Definitionen von Freundschaft im religionspädagogischen Kontext. So definiert das *Lexikon christlicher Spiritualität* Freundschaft als „innig-zärtliche Beziehung zwischen zwei od. mehreren Personen, eine treue u. bleibend zugewandte Liebe [...]“ (o.A., 2008, S. 176).

Philippsen bezeichnet als zentrale Indikatoren von Freundschaft im sozialwissenschaftlichen Diskurs die Freiwilligkeit der Beziehung, die Reziprozität der Beziehung, die dyadische Beziehung sowie die individuelle Ausgestaltung. Als Qualitätskategorien nennt sie zudem absolute Vertrautheit, Sympathie, Zuneigung, Treue und Freude (Philippsen, 2014, S. 89f.).

Viele dieser Merkmale werden auch von Jugendlichen aufgegriffen (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite). Gemeinsame Aktivitäten und die Kommunikation spielen für Jugendliche mit und ohne Fluchthintergrund eine zentrale Rolle. Interessant ist dabei, dass die mediale Kommunikation die persönliche Kommunikation leicht überholt. Als zentraler Wert, der die Freundschaft trägt, wird von beiden Gruppen Vertrauen genannt. Auch der Wert Hilfsbereitschaft spielt eine Rolle. Hier zeichnen sich jedoch durchaus Unterschiede ab. So nennen 80 Prozent der Jugendlichen mit Fluchthintergrund „helfen“ und „Hilfsbereitschaft“ als zentrales Merkmal einer Freundschaft, hingegen nur 36 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. „Ehrlichkeit“ wird hingegen von ihnen als gleich wichtig genannt wie „Hilfsbereitschaft“ (36 %), von den Jugendlichen mit Fluchthintergrund nur von 10 Prozent. „Nettigkeit“ spielt in beiden Gruppen für jeweils ein Drittel der Interviewten eine zentrale Rolle. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass für ca. 30 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gleiche Interessen eine Rolle spielen; von den Jugendlichen mit Fluchthintergrund wird dieser Aspekt gar nicht genannt. Zudem stellen 50 Prozent von ihnen Freundschaft als existenziell heraus, hingegen nur knapp 9 Prozent der Vergleichsgruppe.

Wenden wir nun die Kategorien von Aristoteles auf unsere Ergebnisse an, zeigt sich, dass die „wahre Freundschaft“, also die *ton agathon Philia*, wie sie Aristoteles versteht, dem zentralen Freundschaftsverständnis der Jugendlichen entspricht. Hierfür spricht insbesondere der hohe Kennwert von „Vertrauen“. Der Basiswert Vertrauen, auf dem das Freundschaftsverständnis aller Jugendlichen beruht, wird individuell ergänzt durch Konkretisierungen der „wahren Freundschaft“ wie „bedingungslose Akzeptanz“, „Ehrlichkeit“, die „existenzielle“ Bedeutung von Freundschaft oder der Vergleich des Freundes bzw. der Freundin mit einem Bruder oder einer Schwester. Interessant ist hierbei, dass diese Konkretisierung bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund häufig mit ethischen Implikationen oder – mit Aristoteles gesprochen – „Tugenden“ einhergeht wie „Ehrlichkeit“ und „bedingungslose Akzeptanz“, während die Jugendlichen mit Fluchthintergrund v.a. affektive Dimensionen wie den Vergleich mit Bruder oder Schwester und die Kategorisierung als „existenziell“ mit den „wahren Freunden“ verbinden. Beide Gruppen nennen gleichermaßen den Aspekt „Nettigkeit“, der wiederum auf die von Aristoteles beschriebene „Freundschaftsliebe um seiner selbst willen“ verweist.

³ Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden angesichts der kleinen Stichprobe keine weiteren personenbezogenen Angaben zu den einzelnen Interviewauszügen gemacht als die, die aus dem Text bzw. den Zitaten deutlich werden. Allgemeine Angaben zur gewählten Stichprobe gehen aus dem Studiendesign hervor.

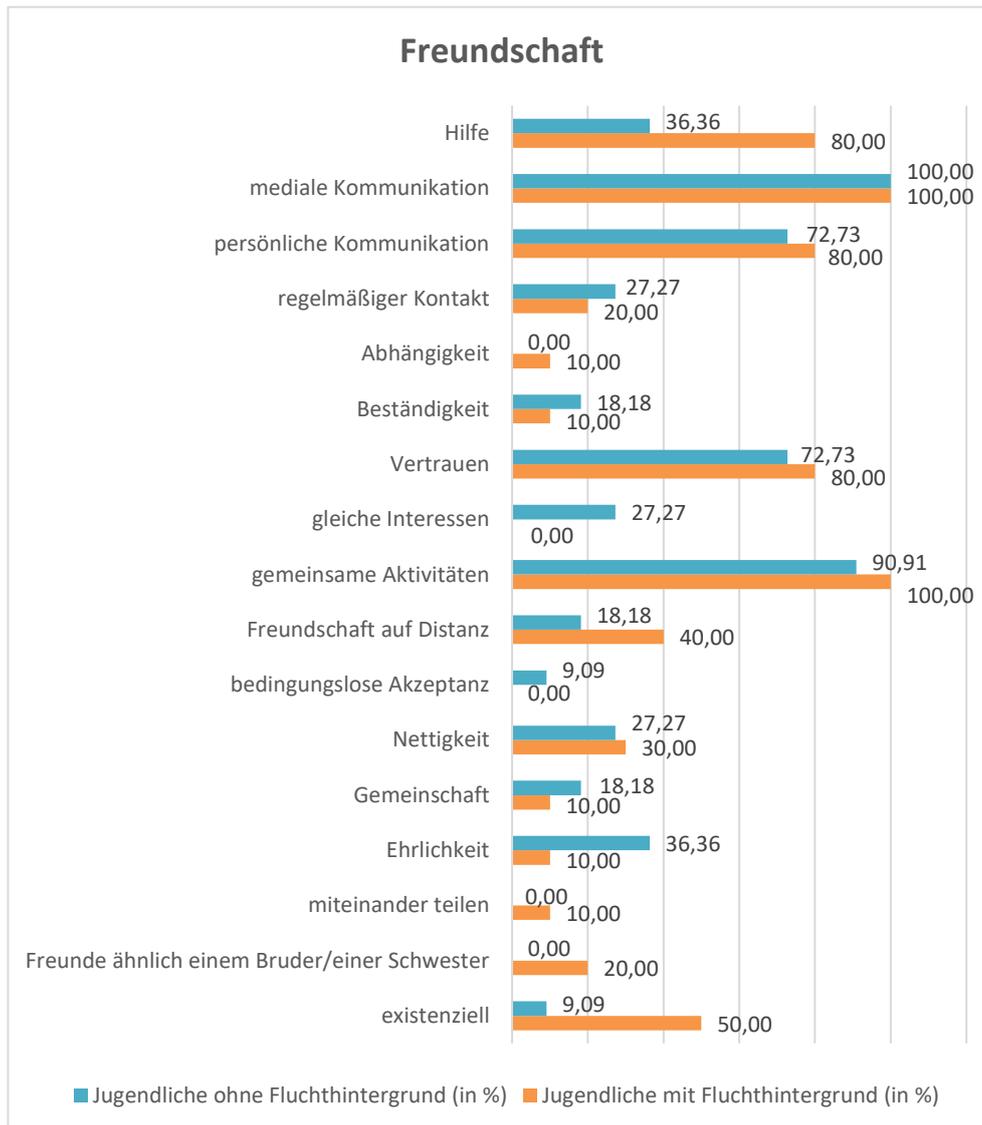


Abbildung 1: Kategorien nach ihrer Häufigkeit (Mehrfachnennungen möglich) (eigene Grafik)

Wie schon in der oben erwähnten Studie von Worresch (2011) nehmen auch die Jugendlichen unserer Studie eine Klassifikation von Freundschaft vor. Sie unterscheiden zwischen einem bis zwei „besten Freunden“ oder „richtigen Freunden“ und „Gruppenfreunden“ oder „Kumpel“. Diese Differenzierung findet sich gleichermaßen in den Äußerungen der Jugendlichen mit und ohne Flucht- und Migrationshintergrund. Dabei nennen sie auch explizit die von Worresch erhobenen typischen Aspekte von Freundschaft im Jugendalter: Austausch über Gefühle, Einstellungen, Offenheit, Solidarität, Vertrauen und gegenseitiges Unterstützen:

Ja, aber es ist halt also ja ein Freund, aber das ist halt also (.) ja (-). Es gibt halt ähm Arten von Freundschaft. Es gibt also halt Freunde, mit denen du halt nicht viel verbringst, und es gibt halt F:::- viel, mit denen du ja viel verbringen willst und halt auch machst und deswegen also es ist ja unterschiedlich.

Äh, Freundschaft, so wie (..) ich habe viele Freundschaften mit so wie Mädels. Ich habe schon eine Freundin, das ist schon ein Jahr Freundschaft (..) kann man so wie nicht alle Freundschaft bekommt klar so wie gut, aber manchmal du findest Freundin, die sind pas-send auf dich, die so können, was liegt in dein Herz können verstehen. So wie ich habe schon

eine Freundin, das schon seit ein Jahr. Ich finde die Freundin, ohne die leben kann man nicht. Ohne Freundschaft so wie keine Freundschaft haben, so wie ist schön, wenn hast du einen Freund oder Freundin, weil so wie du kannst mit ihnen traurig, äh, so wie glücklich bin (...). Alles, was du machst, ist so wie (...) Ich kann das nicht so einfach erklären.

Also ein Freund ist der beste Freund und mehreres Freund sind dann gleiche Freunde. Also man (...) Ein Freund kann man alles reden und äh beim Kreisfreund kann man das nur unwichtiges Sachen.

Aber also viele, jetzt schon aus meiner Klasse zum Beispiel, da sind ganz viele, denen ich ganz viel anvertrauen kann und so. Aber einer, der kann ich ganz viel anvertrauen, also das ist dann noch so ein (...) Schubs mehr da, ja. Aber sonst sind's eigentlich relativ viele, weil denen kann ich dann halt auch vertrauen und sowas. Denen ich dann auch nicht vertrauen kann, denen, das sind nicht so meine Freunde. Also schon, mit denen verstehe ich mich dann, aber das ist nicht so, dass ich die so nah an mich ranlasse, dann so. Also denen ich vertraue, zählt mehr zu Freunden.

Ich würde sagen, halt eher so eine beste Freundin und halt dann noch einen Freundschaftskreis, aber in dem ist (...) meine beste Freundin nicht drin. Aber ich würde sagen, dass ich mich (...) dass ich halt mit dem Freundschaftskreis (...) halt mit dem so was unternehme und auch auf Partys gehe und so und mit meiner besten Freundin halt eher so reden kann und mit den anderen nicht so.

Wie sieht es mit den anderen beiden Formen von Freundschaft aus? Zunächst scheint es so, als sei die *Philia hêdonê*, die Freundschaft, die auf „Lust“ zielt bzw. das Genießen der gemeinsamen Zeit, die wichtigste, da die Kategorie „gemeinsame Aktivitäten“ zu den meistgenannten Äußerungen in beiden Gruppen zählt. Dahingegen scheinen „gleiche Interessen“ nur für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine Rolle zu spielen. So nennen 27 Prozent von ihnen „gleiche Interessen“ als Aspekt, jedoch keine*r der Jugendlichen mit Fluchthintergrund. Wie passt das nun zusammen? Wie eingangs dargestellt, lebt nach Aristoteles auch die *ton agathon Philia* vom Genießen der gemeinsamen Zeit sowie von gegenseitiger Hilfe. Lediglich der eigentliche Zweck der Freundschaft, das, was sie ausmacht, geht über den Genuss und den Nutzen hinaus. Diese Perspektive erklärt sowohl den hohen Wert der „gemeinsamen Aktivitäten“ als auch den der gegenseitigen „Hilfe“. Diese Kategorien weisen auf die Freundschaftsformen *Philia hêdonê* bzw. *Philia chrestike* hin, sind aber ebenso Teil der *ton agathon Philia*. Dieser umfassende Freundschaftsbegriff, wie ihn Aristoteles definiert, deckt sich interessanterweise mit den Definitionen der meisten Jugendlichen unserer Studie.

Ähm, Freundschaft bedeutet für mich, dass man, äh, mit seine Freunde spricht, manchmal über seine Probleme davon sagt und so. (...) Und, äh, dass man, wenn man, äh, den Freizeit mit denen verbringt. (...) Und auch, wenn man irgendwie, ähm, Probleme mit dem Sache, mit dem Fächern und sowas hat, dass man mit seine Freunde halt lernt und so.

Dass wir uns untereinander vertrauen können und (...), dass ja (...) wir auch immer Spaß haben können und dass jemand füreinander auch dann da ist.

Bemerkenswert ist nun, dass gerade die Kategorien, die eher auf die *Philia hêdonê* hinweisen, wie „regelmäßiger Kontakt“, „gleiche Interessen“ und „Gemeinschaft“, eher von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund genannt werden. Demgegenüber werden Kategorien, die eher auf die *Philia chrestike* hinweisen, wie „Hilfe“, „Abhängigkeit“, „miteinander teilen“, eher von Jugendlichen mit Fluchthintergrund genannt werden.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick in die konkreten Interviews. Inwiefern spielt tatsächlich für die Jugendlichen mit Fluchthintergrund der Nutzen einer Freundschaft eine größere Rolle, während für die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Spaßfaktor von höherer Bedeutung zu sein scheint?

Hilfreich ist hier v.a. folgendes Ankerbeispiel:

Ja Freundschaft, wenn man Freunde hat, ist auch gut. Also zum Beispiel hier in Deutschland brauchen, brauchen wir A-, wir Ausländer, wir alle brauchen Freunde, damit wir besser

Deutsch lernen können oder sprechen können oder immer was lernen von der Kultur und so. Und (.) eigentlich man kann nicht leben, wenn man keine Freunde hat. Ist auch schwierig.

Dieses Beispiel zeigt die situative Bedingtheit der *Philia chrestike* in dieser Gruppe. So ist der intendierte Nutzen von Freundschaften bedingt durch die besondere Situation von geflüchteten Jugendlichen, die sich durch ein besonderes Angewiesen-Sein auf andere aufgrund ihres „Fremd-Seins“ in Deutschland auszeichnet. Die folgenden Beispiele zeigen, dass insbesondere die Aspekte „Sprache lernen“ und „in Deutschland zurechtfinden“ eine zentrale Rolle für den Nutzen einer Freundschaft in dieser Gruppe spielen:

Also zum Beispiel (..) ich würde sagen ähm [Name], das ist einer aus meiner Klasse. Als ich hier neu war, da konnte ich kein einziges Wort und dann hat der (.) Der ist auch Kurde. Der hat mir geholfen dabei. (I: (bejahend) Mhm.) Beim Übersetzen und so.

Also ja [Name], der ist mit mir in gleichen Schule, also in gleiche Klasse. Am Anfang, also ich habe gedacht, ich komme zu diese Schule und ich bin alleine (.) und es gibt keinen, der arabisch redet oder so am Anfang. (..) Aber dann habe ich mit ihm getroffen und er hat mir viel geholfen. Also am Anfang dieses zum Beispiel in der Schule Klasse 9, Klasse 8, am Ende der Klasse 8. Ja. Ja genau, er kann richtig gut Deutsch reden.

Also zum Beispiel (..) ja ein, also ein deutscher Freund, also der in der Schule ist, also manchmal (.), ja also (.) wir sitzen zusammen und reden wir so und (.) manchmal, also wenn ich brauche etwas zum Lernen oder so, er kann mir immer also helfen. Ja.

Also, als ich neu in, nach Deutschland gekommen bin, neu hier war, äh da war auch eine Familie und ich war, bin so und so befreundet und der (...). Die waren auch in ein Flüchtlingscamp. (I: (bejahend) Mhm.) Und wir haben uns so paar Mal gesehen und dann haben wir (.) so, wir haben so gemerkt: Ja, der ist (...). Ich hatte die ganze Zeit so gewusst, dass er auch mein Freund ist, aber wir haben uns schon seit drei Jahren nicht gesehen. (I: (bejahend) Mhm.) Und ähm irgendwann haben wir so einander Hand gegeben, hallo gesagt und da hat äh, hat der mir gesagt: Ja, du kannst, gehst du zur Schule? Ich habe nein gesagt, und dann hat der gesagt: Ok, bald kommt eine Frau [...] zu uns und dann äh sag ich dir Bescheid, kommst du mit und dann versuchen wir so, dass du zur Schule gehst. Und dann haben wir das gemacht und es hat geklappt.

Zugleich finden sich Hinweise, dass auch die Jugendlichen mit Fluchthintergrund Freundschaften, die der Form *Philia hêdonê* entsprechen, pflegen. Durch die Situation der Neuorientierung in einem fremden Land verschiebt sich ihr Fokus jedoch von *Philia hêdonê* zu *Philia chrestike*. Die *ton agathon Philia* als höchste Form der Freundschaft bleibt von der Situation jedoch unbeeinflusst und wird als Freundschaft im eigentlichen Sinn oder „Beste-Freunde“-Freundschaft verstanden. Für diese Verschiebung sprechen vor allem folgende Äußerungen:

W: Äh, so wie (..) ich habe in Deutschland nicht so ganz Gruppenfreunde. Wir so wie bei [Name] waren, wir haben einmal bei Freilichtbühne so. Ich hab kein in Deutschland Gruppenfreunde, aber in mein Land waren zu Gruppenfestspielen zusammen, gehen zum shoppen, zum zusammen essen und zusammen Sachen so machen oder malen oder so Sachen.

Also im Irak wir sind zusammen aufgewachsen. Und äh, wir haben (...). Also bei uns ist so, wi- wir Ki-, Kinder gehen nicht immer zur Schule oder zum Kindergarten. Und äh, wir gehen erst, ich bin erst ab siebzehn Jahre alt äh ab se- sechs zur Schule gegangen. Und äh, als ich so (.) draußen war, da habe ich mal so Freunde gesehen, wie die sich so (.) miteinander so Spaß machen und sich so (.) anmachen und so. Da habe ich so versucht, mit denen so befreundet zu sein und dann hats irgendwann geklappt. Und außerdem hatte ich auch viele Verwandten, Freunde, Cousine, Cousin und so. Und äh.: also bei uns ist viel einfacher als hier in Deutschland.

Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund finden sich ebenfalls Äußerungen zur Kategorie *Philia hêdonê* und zur *Philia chrestike*, wobei die *Philia hêdonê* deutlich häufiger vorkommt. Hier steht vor allem der Aspekt „zusammen Spaß zu haben“ im Fokus.

Ja halt, dass man sich öfter mal trifft, sodass man etwas macht und halt auch so zocken ist halt wichtig und so weiter und ähm, dass man halt auch einfach so etwas macht, dass man halt Spaß zusammen hat.

Interessant ist, dass es in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sogar einen Jugendlichen gibt, der derzeit ausschließlich Freundschaften der Kategorie *Philia hêdonê* pflegt. Denn als er nach Freundschaftsdiensten gefragt wird, nennt er ausschließlich Beispiele aus der Kindergartenzeit. Auch zeigt sich, dass in dieser Gruppe Jugendlicher die *Philia hêdonê* und die *Philia chrestike* eng miteinander verbunden sind. So nennen die Jugendlichen als intendierten Nutzen von Freundschaften ausschließlich soziale Anerkennung durch beliebte Freunde bzw. potenziell neue Freundschaften knüpfen zu können. Folgende Beispiele verdeutlichen den Zusammenhang von *Philia hêdonê* und *Philia chrestike*:

M: Ähm, uh, das ist ganz unterschiedlich. Die Einen, wie soll man sagen, ähm die Einen sind beispielsweise sehr beliebt. Also wenn du mit denen dann rausgehst, dann kannst du auch mit anderen Freunden auch zusammen was machen. Aber zum Beispiel die Anderen äh, mit denen gehst du dann mal zusammen in die Stadt, ins Schwimmbad, joa.

Es ist halt, dass wir komplett unterschiedlich sind. Die hat halt, also [Name] hat halt sehr viele Freundeskreise und ich dahingehend relativ wenig. Äh, dass man da auch andere kennenlernen kann.

In diesem Beispiel zeigt sich auch noch einmal sehr schön die These vom Anfang, dass „ungleiche“ Freund*innen bzw. Freundschaften, die auf Ungleichheit basieren, häufig in die Kategorie der *Philia chrestike* fallen, weil sie sich durch die anderen Eigenschaften des Freundes bzw. der Freundin einen Nutzen verschaffen.

Vergleicht man also den intendierten Nutzen, fällt auf, dass die Jugendlichen mit Fluchthintergrund v.a. das Ziel der Inkulturation mit dieser Form der Freundschaft verbinden, Jugendliche ohne Migrationshintergrund hingegen Ziele der Sozialisation.

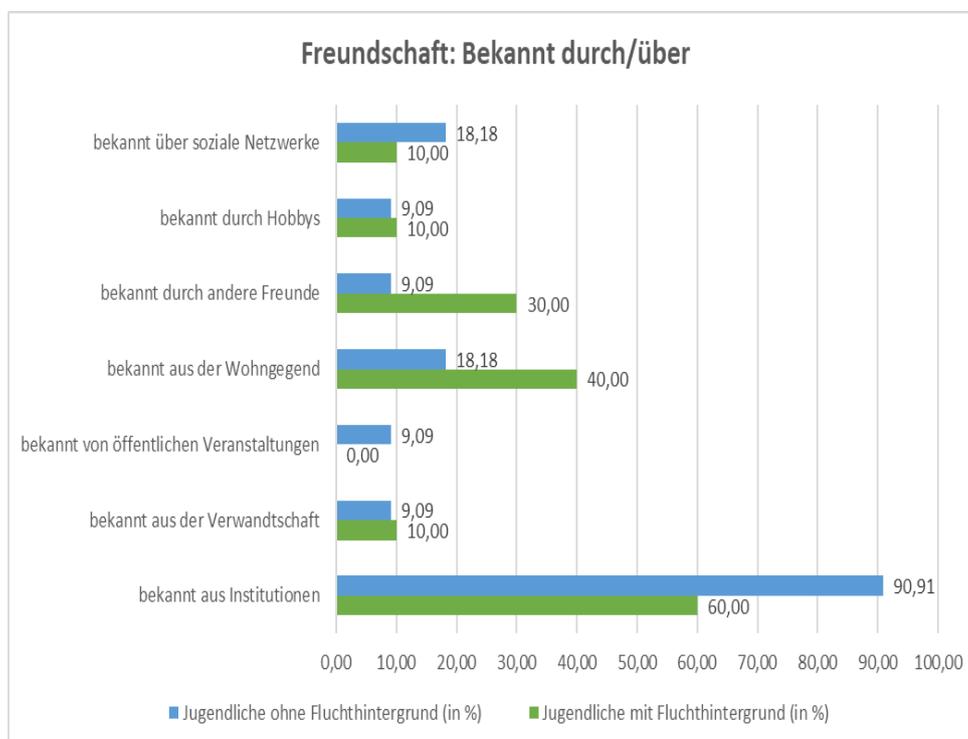


Abbildung 2: Übersicht über die genannten Formen der Freundschaftsschließung nach Häufigkeit (eigene Grafik)

Auch die eingangs formulierten Ausführungen zu Freundschaften im digitalen Zeitalter lassen sich in den Interviews mit den Jugendlichen wiederfinden. So zeigt sich zum einen, dass sich die Kommunikation zu einem nicht unerheblichen Anteil ins Netz verlagert, ohne dass dies Auswirkungen auf die persönliche Kommunikation und Interaktion hat. Die Jugendlichen nutzen Messenger und Soziale Netzwerke einerseits als zusätzliche Kommunikationskanäle, die die Kommunikation, die Koordination von persönlichen Treffen und die gegenseitige Information erleichtern. Andererseits nutzen gerade viele Jugendliche mit Fluchthintergrund Social Media, um mit ihren Freunden aus dem Herkunftsland in Kontakt zu bleiben. Das gilt auch für Jugendliche ohne Migrationshintergrund, die eine „Freundschaft auf Distanz“, die sich durch einen Umzug ergeben hat, aufrechterhalten. Reine Social-Media-Freunde oder sogenannte „friends“ nennen beide Gruppen nicht in ihrem Verständnis von Freundschaft.

Dass Freundschaften im Netz geschlossen werden, bildet bei den befragten Jugendlichen die Ausnahme. Die meisten Freundschaften ergeben sich in der Schule, bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund auch in dem Wohnheim. Auffällig ist hier, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund Freundschaften fast ausschließlich in der Schule oder Kita schließen, Jugendliche mit Fluchthintergrund fast genauso häufig in der Nachbarschaft oder durch gemeinsame Freunde oder Bekannte. Hier spielt vermutlich die von Stein und Zimmer (2021) beschriebene Tendenz zur Homogenisierung eine Rolle. So leben Geflüchtete in Deutschland in der Regel zunächst im Flüchtlingswohnheim und danach in Wohnungen in Wohngegenden, in denen viele Migrant*innen wohnen (vgl. Baier & Siegert, 2018, S. 3). Dementsprechend finden Jugendliche Freunde mit gleicher Ethnie und ähnlichem soziokulturellen Hintergrund mindestens genauso häufig wie in der Schule auch in ihrem unmittelbaren Wohnumfeld und durch die Netzwerke ihrer Freund*innen. Jugendliche ohne Migrationshintergrund hingegen treffen ihre Freund*innen durch die Segregation des dreigliedrigen Schulsystems sowie den durch Pisa offengelegten Zusammenhang zwischen Bildungsgang und soziokultureller Herkunft (vgl. Müller & Ehmke, 2013, S. 245) vorwiegend in der Schule.

4 Fazit

Die hier vorgestellte Studie konnte zentrale Einblicke in die Freundschaftsvorstellungen sowie die gelebten Freundschaften von Jugendlichen geben. Der Vergleich von Jugendlichen mit Fluchthintergrund und ohne Migrationshintergrund konnte zeigen, dass die mit dem Wert Freundschaft verbundenen Vorstellungen sowie die gelebten Formen von Freundschaft unabhängig von kultureller und ethnischer Zugehörigkeit miteinander vergleichbar sind. Allerdings spielen die jeweiligen Lebensumstände – in unserem Fall das Leben in einem anderen Land nach der Flucht – durchaus eine Rolle für das Schließen und Ausgestalten von Freundschaften. So ergeben sich insbesondere durch den Drang nach Inkulturation einerseits und das Streben nach homogenen Freundschaftsverbindungen andererseits typische Konstellationen und Formen von Freundschaften.

Die Analyse der Interviews mit Hilfe der Freundschaftstheorie des Aristoteles deutet darauf hin, dass seine Grundtypologie von Freundschaft durchaus noch trägt. Dabei scheint es in den Grundmotiven und Grundformen von Freundschaft keine signifikanten Unterschiede zwischen den Epochen oder Kulturen zu geben. Einen bedeutsamen Einfluss scheint hingegen das Streben nach Gleichheit zu nehmen. Die simpelste Form zeigt sich in verschiedenen empirischen Studien, die die Tendenz zur Homogenisierung von Freundeskreisen belegen. Doch auch die Variante des Ausgleichs als Prozess der Herstellung von Gleichheit durch gleiche Motive, gleiche Ziele, gleiche Lebensumstände oder gleiche Interessen lässt sich in Studien der Gegenwart und auch in den hier vorgestellten Interviews finden.

Auch die Digitalisierung kann weder das Streben nach Gleichheit noch die Grundtypologien von Freundschaft verändern. Allerdings ermöglicht sie ein allerdings begrenztes Überbrücken der räumlichen Distanz, was den Fortbestand einer Freundschaft auf Distanz begünstigen kann. Das zeigen vor allem die Interviews mit den Jugendlichen mit Fluchthintergrund. Für das Schließen von Freundschaften spielen digitale Medien jedoch lediglich eine untergeordnete Rolle. Sie ergänzen die analoge Kommunikation, können die direkte Interaktion jedoch nicht ersetzen.

So konnte die exponierte Stellung, die Freundschaft im sozialen Beziehungsgefüge von Jugendlichen spielt (vgl. Worresch, 2011, S. 8), unter besonderer Berücksichtigung von geflüchteten Jugendlichen näher beleuchtet werden. Es konnte herausgestellt werden, dass der Stellenwert von Freundschaft und die damit verbundenen Ansprüche an wahre Freundschaften konstant und somit unabhängig von sozialem oder kulturellem Hintergrund sind. Letztlich geht es darum, eine*n Freund*in zu finden, der*die einen versteht, dem*der man vertrauen kann und mit dem*der man sich verbunden fühlt, oder wie eine Jugendliche es ausdrückt:

manchmal du findest Freundin, die sind passend auf dich, die so können, was liegt in dein Herz können verstehen. So wie ich habe schon eine Freundin, das schon seit ein Jahr. Ich finde die Freundin, ohne die leben kann man nicht. Ohne Freundschaft so wie keine Freundschaft haben, so wie ist schön, wenn hast du einen Freund oder Freundin, weil so wie du kannst mit ihnen traurig, äh, so wie glücklich bin (..) Alles, was du machst, ist so wie (..) Ich kann das nicht so einfach erklären.

Literatur und Internetquellen

- Albert, K. (2017). Jugendliche im Hauptschulbildungsgang und ihr Sporttreiben in der Freizeit im Kontext von Zugehörigkeit und Freundschaft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12 (4), 427–438. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.04>
- Antes, W. & Schiffers, B. (2016). Jugendstudie 2015. Kontinuität von Einstellungen und Wünschen – Ergebnisse im Überblick. *Deutsche Jugend*, 8 (2), 57–66.
- Aristoteles. (2007). *Die Nikomachische Ethik*. Griechisch-deutsch. Aus dem Griech. übers. v. O. Gigon, neu hrsg. v. R. Nickel (2. Aufl.). Artemis & Winkler / Patmos.
- Baier, A. & Siebert, M. (2018). Die Wohnsituation Geflüchteter. In Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ) (Hrsg.), *Ausgabe 2/2018: BAMF-Kurzanalyse*. BAMF & FZ.
- Baumert, B. (2021). Wertebildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. In A. Regenbogen, E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Was hält die Migrationsgesellschaft zusammen? Werte – Normen – Rechtsansprüche*. Mit einem Geleitwort von S. Klinger (S. 183–198). V&R. <https://doi.org/10.14220/9783737012683.183>
- Baumert, B. & Willen, M. (2019). Deutsche Leitkultur und christliche Werte. Eine empirische Studie zu Werten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. In B. Baumert & S. Röhl (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Schule: Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung* (S. 69–82). Kohlhammer.
- Belentschikow, V. & Müller, N. (2016). Peer Groups und Freundschaften auf Facebook. Methodische Triangulation zur Identifizierung von Handlungs- und Meinungsbildungsprozessen im Netz. In J. Fromme, F. Kiefer & J. Holze (Hrsg.), *Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten* (S. 115–128). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10526-6_7
- Goderbauer-Marchner, G. & Büsching, T. (2015). *Social-Media-Content*. Unter Mitarb. v. F. Alte, S. Kovac & N. Matausch. UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838544397>
- Hartmann, M (2009). *Die Stuttgarter Konkordanz zur Einheitsübersetzung*. kbw.

- Kürzinger, K.S. (2014). „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat“. *Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen* (Werte-Bildung interdisziplinär, Bd. 3). V&R & Universitätsverlag Osnabrück.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–275). Waxmann.
- Naurath, E., Blasberg-Kuhnke, M., Gläser, E., Mokrosch, R. & Müller-Using, S. (2013). *Wie sich Werte bilden: Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung* (Werte-Bildung interdisziplinär, Bd. 1). V&R & Universitätsverlag Osnabrück. <https://doi.org/10.14220/9783737001304>
- Negel, J. (2019). *Freundschaft. Von der Vielfalt und Tiefe einer Lebensform*. Herder.
- o.A. (2008). Freundschaft. In A. Rotzetter (Hrsg.), *Lexikon christlicher Spiritualität* (S. 176). WBG.
- o.A. (2020). Freundschaft. <https://www.wertesysteme.de/freundschaft/>
- o.A. (2022). Freundschaft. <https://www.values-academy.de/freundschaft>
- Philippson, C. (2014). *Soziale Netzwerke in gemeinschaftlichen Wohnprojekten. Eine empirische Analyse von Freundschaften und sozialer Unterstützung*. Budrich.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2021). Interethnische Freundschaften und deren Einfluss auf die Einstellungen zur Zuwanderung – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In A. Regenbogen, E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Was hält die Migrationsgesellschaft zusammen? Werte – Normen – Rechtsansprüche*. Mit einem Geleitwort von S. Klinger (S. 199–228). V&R. <https://doi.org/10.14220/9783737012683.199>
- Wanhoff, T. (2011). *Wa(h)re Freunde. Wie sich unsere Beziehungen in sozialen Online-Netzwerken verändern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2784-7>
- Wippermann, P. & Krüger, J. (Hrsg.). (2020). *Werte-Index 2020*. Deutscher Fachverlag.
- Worresch, V. (2011). *Interethnische Freundschaften als Ressource. Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften* (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Bd. 16). Universität Würzburg.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Baumert, B. (2022). „Man kann nicht leben, wenn man keine Freunde hat“. Wertezuschreibungen Jugendlicher mit und ohne Fluchterfahrung im Themenbereich Freundschaft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 36–50. <https://doi.org/10.11576/pflb-5878>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation

Ursula Boos-Nünning^{1,*}

¹ Universität Duisburg-Essen

* Kontakt: boos-nuenning@t-online.de

Zusammenfassung: Unstrittig ist, dass Freundschaften zwischen einheimischen Kindern und Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund in Deutschland sehr erwünscht sind. Allerdings lassen sich strukturelle Barrieren aufzeigen, die interethnische Kontakte verhindern oder erschweren. Ein wichtiges Hindernis stellt die zahlenmäßig zunehmende räumliche Trennung dar; eine bedeutsame Zahl an Kindern und Jugendlichen lebt groß- oder kleinräumig differenziert nach sozialem Status und nach Migrationshintergrund. Ein erheblicher Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wohnt in überwiegend migrantisch geprägten Quartieren. Verstärkt wird die dadurch bedingte sozialräumliche Segregation durch die Wahl der Schulform und darüber hinaus durch die Auswahl der konkreten Schule. Da Freundschaften und Kontakte trotz der Mobilität und trotz des Grenzen überschreitenden Internets immer noch vorwiegend in der Nachbarschaft und in den Bildungseinrichtungen ihren Ausgang nehmen, sind die Chancen für interethnische Beziehungen reduziert. Die Gründe für diese Entwicklungen und die Auswirkungen lassen sich darstellen. Vor allem einheimisch deutsche Eltern aus sozial gehobenen Schichten wählen Schulen mit einem geringeren Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, weil sie von einem höheren Leistungsstandard und damit besseren Bildungschancen ihrer Kinder in solchen Bildungseinrichtungen ausgehen. Die Auswirkungen treffen oberflächlich die Kinder mit Migrationshintergrund, bei genauerer Analyse aber auch die einheimisch deutschen Kinder und die Gesellschaft insgesamt, da ein Einüben in das Zusammenleben in einer multiethnischen Gesellschaft erschwert wird. Lösungen sind möglich und werden aufgezeigt; sie sind aber kommunalpolitisch nicht einfach zu verwirklichen.

Schlagwörter: interethnische Freundschaft; Kind; Jugendlicher; Migrationshintergrund; Segregation



1 Einleitung: Interethnische Freundschaften

Es hört sich so einfach und so plausibel an: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen interkulturelle oder interethnische Kontakte aufbauen. Oftmals wird explizit darauf eingegangen, dass Kontakte zwischen einheimisch deutschen und migrantischen Kindern gemeint sind, manches Mal wird diese Kontaktebene ohne Berücksichtigung anderer multiethnischer Beziehungen implizit unterstellt. Dazu stehen ihnen drei Möglichkeiten zur Verfügung: Erstens können sich einheimisch deutsche Kinder und Jugendliche in ihrem räumlichen Umfeld treffen, und zweitens lassen sich Kontakte und Freundschaften in den Bildungseinrichtungen wie KiTa und Schule herstellen. Eine dritte Möglichkeit bieten Jugendvereine und Jugendorganisationen.

Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund könnten wechselseitig von interethnischen Freundschaftsbeziehungen profitieren. Durch enge Kontakte zu einheimischen Kindern können Schüler*innen mit Migrationshintergrund ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache erweitern und festigen aber auch einen Zugang zu den (Jugend-)Kulturen der neuen Heimat gewinnen (vgl. Gansbergen, 2014, S. 270). So wird mit der Aufnahme inter-ethnischer Beziehungen die Vorstellung verbunden, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund dadurch eine bessere Möglichkeit zur Übernahme aufnahmelandbezogener Fähigkeiten bekommen (vgl. Farwick, 2009, S. 243ff.). Allerdings werden solche positiven Effekte nur erreicht, wenn es sich bei den einheimischen Peers nicht um eine selektierte Auswahl mit geringen Ressourcen handelt (vgl. Gansbergen, 2014, S. 271). Aber auch einheimische Kinder und Jugendliche profitieren von Freundschaftsbeziehungen zu Kindern mit Migrationshintergrund. Sie können Ambiguitätstoleranz und interkulturelle Kompetenzen erwerben und sich auf das Leben in einer Gesellschaft der Vielfalt vorbereiten.

Frühere und neuere Untersuchungen, die nach den besten Freund*innen fragen und darüber interethnische Freundschaften erfassen wollen, vermitteln den Eindruck, dass solche Beziehungen bei einer Vielzahl von Kindern und Jugendlichen vorhanden sind. Ein erheblicher Teil an Schüler*innen berichtet von andersethnischen Freundschaften oder von einem*einer besten Freund*in anderer Herkunft (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005, S. 136–162; Reinders, 2010; Reinders et al., 2005). Insbesondere sagen Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Erhebung in neuerer Zeit zu etwa der Hälfte, dass sich der Freundeskreis in gleicher Zahl aus Deutschen und Migrant*innen zusammensetzt, und zu etwa einem Viertel, dass er mehrheitlich aus Deutschen bestehe, während Jugendliche ohne Migrationshintergrund ihre Freundschaften zu ca. 80 Prozent im deutschen Milieu verorten (vgl. Wolfert & Quenzel, 2020, S. 159). Städtestudien belegen, wie stark getrennt Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund von einheimisch deutschen Kindern leben. Erstere wohnen zu einem erheblichen Teil in multiethnisch geprägten, aber überwiegend von Migrant*innen bewohnten Stadtteilen oder kleinräumig in migrantisch bestimmten Quartieren (Helbig & Jähnen, 2019).

Zudem lassen sich zahlreiche trennende Elemente aufführen, die migrantisch-deutsche Freundschaften erschweren oder verhindern: unzureichende Kompetenzen in der deutschen Sprache, tatsächliche oder zugeschriebene Unterschiede in den Lebensgewohnheiten und in den Werten, vor allem im Hinblick auf die Religiosität und auf die Familienbindung (Familialismus oder Individualismus), sowie in der Lebensführung sowie den Lebensgewohnheiten. Zudem erschweren Einstellungen wie Angst vor der Einwanderung allgemein oder die Ablehnung bestimmter Einwanderungsgruppen bei einem Teil der Jugendlichen (etwa bei 15 bis 20 %) die Akzeptanz für interethnische Freundschaften (vgl. die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse bei Zimmer & Stein, 2020, S. 4).

Interethnische Freundschaften zwischen Eingewanderten und ihren Nachkommen und Einheimischen variieren zudem nach dem Einwanderungshintergrund der Familien.

Spätaussiedler*innen aus Polen und aus der ehemaligen Sowjetunion, aber auch Eingewanderte aus einem Teil Südeuropas finden leichter Kontakte als solche aus der Türkei (Schacht et al., 2014). Immer wieder wird herausgestellt, dass die Einwanderungsgruppe mit türkischem Migrationshintergrund nicht nur in Bezug auf ihre soziale und strukturelle Integration rückständig sei, sondern dass bei ihnen (induziert von ihrer Seite wie auch von Seiten der einheimisch deutschen Bevölkerung) die stärksten intraethnischen Segregationsmuster und Distanzierungen nachweisbar seien (vgl. Bicer, 2014, S. 103). So ist durch Netzwerkanalysen belegt, dass deutsch-türkische Freundschaften mit dem starken Anstieg des Anteils türkischer Mitschüler*innen zunehmen, sich aber ein ethnisch stark ausdifferenziertes Klassenumfeld als nicht förderlich erweist (vgl. Bicer, 2014, S. 123, 130).

Zudem spielen nicht nur Kontextgegebenheiten, sondern auch individuelle Faktoren und soziale Rahmenbedingungen eine bedeutsame Rolle; allerdings sind die Untersuchungsergebnisse nicht eindeutig. In einigen Studien wird der Freundschaften verbindende Einfluss der Individualvariablen Religiosität (hinderlich auf Seiten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund) herausgestellt sowie der des Kulturkapitals. Deutsche Befragte mit hohem Kulturkapital haben weniger, türkische mit hohem Kulturkapital dagegen tendenziell mehr andersethnische Freund*innen (vgl. Baier, 2014, S. 153). Andere Studien zeigen auf, dass der Einfluss religiöser Aspekte auf die Integration und auch auf interethnische Kontakte eher gering ist (vgl. Ohlendorf, 2021, S. 101). Positiv erlebte interethnische Beziehungen in der Nachbarschaft und im Freundeskreis führen zu einem weniger ablehnenden Umgang mit ethnisch heterogenen Freundschaften. In Studien zu interethnischen Freundschaften im Jugendalter (vgl. Zimmer & Stein, 2020, S. 4ff.) wird allerdings auch ermittelt, dass der interethnische Kontakt in der Schule allein nicht zum Abbau von Ängsten gegenüber ethnisch Anderen führt, sondern nur dann wirksam wird, wenn interethnische Freundschaften und Nachbarschaftskontakte bestehen (vgl. Zimmer & Stein, 2020, S. 10–13).

Wenig untersucht ist bisher die Frage, ob und in welchem Umfang für junge Menschen überhaupt Optionen für das Eingehen interethnischer Freundschaften bestehen, da die Lebensbedingungen eines erheblichen Teils von ihnen durch Einschränkungen (mit-) bestimmt werden. Restriktionen können einerseits durch das Wohnumfeld und andererseits durch die Bildungseinrichtungen gesetzt werden – mit Konsequenzen nicht nur für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen, sondern auch für die Möglichkeiten und die Realisierung interethnischer Freundschaftsbeziehungen.

2 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter den Bedingungen (sozial)räumlicher Segregation

Interethnische Kontaktmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen werden durch die Stadtregion, in der sie wohnen, eingeschränkt. In jeder Großstadt Deutschlands gibt es „gute“ und „schwierige“ Stadtteile, Regionen oder Quartiere, und nahezu jede*r Bewohner*in wie auch Neuzuziehende wissen genau, wie die Gegenden bewertet werden. Die Regionen unterscheiden sich durch die Art und Qualität der Bebauung und die Bauweise (z.B. Hochhäuser oder Einfamilienhausbebauung), durch das Umfeld (Grünanlagen oder Industriegebiet mit hohen Emissionsbelastungen), durch das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Lärmbelastigungen und durch die Infrastruktur (Einkaufsmöglichkeiten und Kultureinrichtungen) (vgl. Friedrich, 2008, S. 390). Der Wohnungsmarkt in den Großstädten bietet Wohnungen in unterschiedlicher Lage und auf verschiedenen Preisniveaus an und macht damit – beim Kauf von Wohnungseigentum wie bei Mieten – die Differenzierung zwischen guten und schlechten Wohngebieten deutlich. In der konkreten Stadt sind die verschiedenen Wohnlagen unterschiedlich gelegen; es können die Himmelsrichtungen sein, nach denen Stadtteile als gut oder schwierig eingeordnet werden, oder gute und schwierige Lagen differenzieren sich kleinräumig aus.

In den so differenzierten Stadtteilen oder (groß- bzw. kleinräumig) aufgeteilten Regionen leben unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. Wenn sich nach sozialen Merkmalen wie Ethnie oder Migrationshintergrund, sozialem Status oder Religion unterscheidbare Gruppen auf unterschiedliche Wohnviertel einer Stadt ungleich verteilen, wird von residentieller oder (sozial)räumlicher Segregation gesprochen. Die Belegung von Wohnungen liegt keineswegs nur im Ermessen der wohnraumsuchenden Personen. Sie wird durch die ökonomischen und sozialen Ressourcen bestimmt, die zur Verfügung stehen. Neben der sicher bedeutsamen Höhe des Familieneinkommens und den daraus resultierenden Spielräumen für Mietzahlungen oder Eigentumserwerb wirken sich bei Vermieter*innen und deren Beauftragten positive und negative Vorurteile aus. Arme, Familien mit mehreren Kindern, Alleinerziehende, Arbeitslose und jüngere Alleinlebende und daneben auch Suchende mit Migrationshintergrund, oftmals konzentriert auf bestimmte Einwanderungsgruppen, zählen zu den tendenziell unerwünschten Mietenden (Farwick, 2001). Während die Segregation der oberen Schicht auf eigenen Entscheidungen beruht, ist die jener Gruppen eher erzwungen, sei es durch beschränkte finanzielle Ressourcen oder sei es durch Diskriminierungen von Seiten der Vermietenden (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 117).

Die hier interessierenden Personen und Familien mit Migrationshintergrund wohnen daher nicht gleichmäßig über die gesamte Stadt verteilt, sondern sie leben konzentriert in bestimmten Stadtregionen. In derselben Stadt leben dann auch einheimisch deutsche Bewohner*innen segregiert, nur eben in anderen Stadtregionen. Andere Merkmale einer Segregation sind sozialstrukturelle Differenzen wie die soziale Schicht (Einkommen, berufliche Position und Bildung). Wenn von Segregation die Rede ist, richtet sich das Interesse auf die Gruppen der durch die räumliche Trennung Benachteiligten, und es werden die negativen Folgen herausgestellt, die durch die Konzentration von Personen und Familien in Armut oder ohne Arbeit entstehen. Ebenfalls negativ wird die Konzentration ethnisch gleicher Menschen mit Migrationshintergrund bewertet, deren räumliches Zusammenleben mit negativ konnotierten Begriffen wie Ghetto oder Parallelgesellschaft beschrieben wird.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte die hier weniger im Blickpunkt stehende und zahlenmäßig weniger bedeutsame demographische Segregation, die dazu führt, dass in den hier im Fokus stehenden städtischen Regionen, vor allem in Städten mit hoher Sozialgesetzbuch-II-Leistungsquote (SGB II), ein erheblicher Teil an Kindern lebt, die selbst arm sind und die Nachbarschaften erfahren, in denen mehr als 30 Prozent, manches Mal sogar 50 Prozent aller Kinder von SGB-II-Leistungen leben (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 51f.). In den meisten Städten ist die soziale Segregation von Kindern zwischen 2005 und 2014 angestiegen (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 55). Sie ist für Kinder bzw. Familien mit Kindern in nahezu allen Städten höher als für die Gesamtpopulation der SGB-II-Empfänger*innen und erreicht in einigen Städten ein Niveau von 45 bis 50 Prozent.

„Aus dem Zusammenspiel von hoher Armutsquote von Kindern und hoher sozialer Segregation von Kindern entstehen Quartiere, in denen sich sozial benachteiligte Kinder in einem Ausmaß ballen, wie wir es eigentlich nur aus den USA kennen. In den ostdeutschen Städten Rostock, Halle, Schwerin, Neubrandenburg und Erfurt, aber auch Berlin, Saarbrücken, Kiel, Essen, Dortmund, Bremen und Oberhausen sind soziale Brennpunkte entstanden, in denen die Mehrheit der Kinder arm ist. Die starke Ballung armer Kinder entsteht in diesen Städten durch einen mittleren bis hohen Anteil armer Kinder in der Gesamtstadt und eine hohe soziale Segregation von Kindern.“ (Helbig & Jähnen, 2018, S. 57)

Die räumlich ungleiche Verteilung armer Kinder führt dazu, dass in einigen Städten ein erheblicher Teil der Kinder – über zehn Prozent – in den von Armut geprägten Quartieren aufwächst (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 114) – davon sind in Westdeutschland wiederum ein erheblicher Teil Kinder mit Migrationshintergrund.

Seit die Bedeutung von transnationaler Einwanderung für die deutsche Gesellschaft wahrgenommen wurde, wird dem Thema des Wohnens und der innerstädtischen Segregation der Eingewanderten im wissenschaftlichen wie im politischen Kontext große Bedeutung zugemessen, die sich in einer erheblichen Zahl von Veröffentlichungen zu den Themenbereichen Segregation in den Städten allgemein und zu den Ursachen und Folgen für das soziale Zusammenleben und den Bildungsbereich niederschlägt, unterstützt durch eine ebenfalls große und wachsende Zahl an Städtestudien, wobei als eine der ganz frühen Arbeiten die Untersuchung der Stadt Frankfurt am Main (Borris, 1973) zu nennen ist. Die schon damals benannten Krisenszenarien aus einer Stadt, in der es einzelne Stadtbezirke mit einem Anteil an ausländischer Bevölkerung von 50 bis 60 Prozent gab, womit Wohnungsnotstände, Mangel an Plätzen für die Kinderbetreuung und Schulplätzen erklärt wurde und in denen Isolierung und Schwierigkeiten in der deutschen Sprache, fehlende Teilhabe und Teilnahme der ausländischen Wohnbevölkerung beschrieben wurden, werden bis heute benutzt. Es blieb aber weitgehend bei der Herausstellung der „bedrohten Stadtgesellschaft“ (Heitmeyer & Anhut, 2000) und der Warnung vor einem Aufwachsen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in marginalisierten Stadtquartieren, wenn auch einzelne Veröffentlichungen eine Korrektur des Blickes versuchten (El-Mafaalani et al., 2015).

Es sind beachtliche Zahlen von Kindern und Jugendlichen, die in einem solchen segregierten Umfeld aufwachsen. Ein Projekt des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung, ausgerichtet auf Ausländer*innen- und nicht auf Migrant*innenanteile, weist schon für 2005 für 45 Großstädte nach, dass in zehn Prozent der Stadtteile weniger als 1,5 Prozent Ausländer*innen und andererseits in weiteren zehn Prozent mehr als ein Viertel der Bevölkerung ohne deutsche Staatsangehörigkeit lebten (vgl. Sturm & Meyer, 2007, S. 26). Von 2005 bis 2007 kleinräumig erhobene Daten in 13 nordrhein-westfälischen Kommunen und zwei Kreisen belegen das (eigentlich offensichtliche) Zusammentreffen eines hohen Migrantenteils mit sozialer Deprivation, vor allem hohen Anteilen von Arbeitslosen und Armen wie auch einer hohen Zahl an Personen mit niedriger Qualifikation (Schultz, 2008). Eine auf Daten der innerstädtischen Raumbesichtigung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumordnung beruhende Studie, in die 74 Städte einbezogen sind und die die soziale, die ethnische und die demographische Segregation erfasst, ermittelt eine stetige Zunahme der Konzentration von Armen (ab 2005 definiert als Personen mit dem Bezug von Leistungen nach dem SGB II) in bestimmten Stadtteilen, besonders ausgeprägt bei Familien mit Kindern. In 36 der untersuchten Städte gibt es Quartiere, in denen mehr als 50 Prozent aller Kinder von Sozialleistungen leben (Helbig & Jähnen, 2018).

Es ist denkbar, dass sich die soziale und die ethnische Segregation, wenn sie ein bestimmtes Niveau erreicht haben, selbst verstärken, etwa dadurch, dass Stadtregionen mit einem hohen Anteil an sozial Benachteiligten oder an bestimmten Migrant*innengruppen als unattraktiv, wenn nicht sogar als unakzeptabel wahrgenommen werden. Ein hoher Migrant*innenanteil in einer Stadtregion kann dann dazu führen, dass einheimisch deutsche Familien wegziehen, weil dort zu viele Ausländer*innen wohnen, und dass dann durch Migrant*innen als neue Mieter*innen der Anteil weiter erhöht wird.

Dass die soziale Segregation in den meisten deutschen Städten zugenommen hat, ist belegt. Sie ist durch die geringeren oder höheren Mietpreise in den verschiedenen Wohngebieten oder Häusern reguliert. Wohnungen im niedrigen Preissegment werden nicht gewünscht, wohl aber von sozial schwächeren Gruppen (notwendigerweise) angenommen (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 90). Immer wieder wird angeführt, dass die Segregation der ausländischen Wohnbevölkerung seit den 1990er-Jahren tendenziell abgenommen habe. Die an dem Kriterium der Staatsbürgerschaft orientierten Aussagen (so bei Helbig & Jähnen, 2018, S. 13) vermitteln ein falsches Bild. Seit mit dem Mikrozensus von 2005 nicht mehr die in Deutschland lebenden „Ausländer und Ausländerinnen“,

sondern Personen mit Migrationshintergrund erfasst werden, ist die Zahl der Eingewanderten und ihrer Kinder und Kindeskinde in der Statistik von 12,7 Prozent auf 26,7 Prozent (Mikrozensus, 2020) gestiegen. Sie leben in größerer Zahl in den Städten als auf dem Lande, im Westen häufiger als im Osten. So machten Bewohner*innen mit Migrationshintergrund in 20 Großstädten Westdeutschlands zwischen 40 Prozent (Wiesbaden und Köln) bis zu 63 Prozent (Offenbach) aus (Wikipedia Migrationshintergrund, 25.03.2022). Und sie sind jünger: Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund an den Jugendlichen beträgt über 40 Prozent; die Zahl der Schulanfänger*innen nähert sich der 60-Prozent-, in manchen Städten der 70-Prozent-Grenze. Die (west)deutschen Städte sind multiethnisch geworden. In den letzten 30 Jahren hat sich zudem die Zusammensetzung der migrantischen Wohnbevölkerung in den Städten geändert: Die Zahl der nationalen, ethnischen, kulturellen oder sprachlichen Gruppen ist größer und vielfältiger geworden.

Heute differenzieren sich die Städte überwiegend in von einheimisch Deutschen bewohnte Viertel und multiethnische Viertel aus; nur in wenigen Städten und für wenige Gruppen lassen sich ethnisch segregierte Gebiete feststellen. Zugeschrieben wird eine ethnische Wohnkonzentration am ehesten den Eingewanderten mit türkischem Migrationshintergrund, eventuell auch den Deutschen aus Russland. Durch neue Migrationsprozesse wie die Einwanderung einer größeren Zahl von Geflüchteten und von Arbeitskräften aus Südosteuropa haben sich die segregativen Tendenzen in den entsprechenden Stadtteilen verstärkt (Ceylan et al., 2018).

Zwei Fragen sollen noch angesprochen werden: Immer wieder wird erstens kontrovers diskutiert, ob die sozialräumliche Ungleichverteilung von Familien mit Migrationshintergrund auf den sozioökonomischen Status oder auf die Ethnie zurückgeführt werden kann und ob es sich um eine freiwillige oder um eine erzwungene Segregation handelt. Es gibt zwar Fälle, vor allem bei Neueinwanderung, in denen der Wunsch, in der ethnischen Gemeinschaft oder in der räumlichen Nähe der eigenen ethnischen Gruppe leben zu können, bedeutsam für die Wahl einer Wohnung in diesen Stadtteilen oder Quartieren ist, aber seit langem gilt als belegt, dass ethnische und soziale Segregation als Folge begrenzter Wahlmöglichkeiten wegen geringer finanzieller und sozialer Ressourcen zu sehen ist und darüber hinaus durch Diskriminierung entsteht (vgl. Häußermann, 2008; Teltemann et al., 2015, S. 86). Eine 2015 veröffentlichte Studie ermittelt am Beispiel von fünf Großstädten in Westdeutschland, dass (nur) knapp ein Fünftel der räumlichen Segregation durch sozioökonomische Einschränkungen bedingt zu sein scheint und dass daher migrationsbedingte Faktoren und eventuell Diskriminierungen ausschlaggebend sind (vgl. Teltemann et al., 2015, S. 100). Divergent diskutiert wird zweitens die Frage der Auswirkungen von räumlicher Segregation, auf die später eingegangen werden soll.

3 Segregierte Stadtteile – noch stärker segregierte Schulen

Nach dem Alltagsverständnis sind neben der Nachbarschaft die Bildungseinrichtungen besonders geeignet, Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zusammenzubringen und eine Basis für interethnische Freundschaften zu schaffen. Vor allem Kindertagesstätten und Grundschulen – letztere als Schulen für alle verstanden – galten lange Zeit und gelten teilweise noch heute als Einrichtungen, in denen Kinder mit unterschiedlichem Hintergrund in heterogenen Gruppen lernen und zu Kindern anderer ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit Kontakte aufbauen können. Für Kinder mit Migrationshintergrund bedeutet der Umgang mit einheimisch deutschen Kindern darüber hinaus auch die Chance, die deutsche Sprache im informellen Kontext gebrauchen und vertiefen zu können. Alle Kinder können hier einüben, mit Kindern mit (teils und manchmal) abweichenden Werten und Lebensstilen Kontakte zu pflegen.

Dieses wäre so, wenn die lokale KiTa und die lokale Grundschule die Wohnbevölkerung der Stadt widerspiegeln würden und sie die Räume darstellen würden, in denen sich einheimisch deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund treffen. Dieses geschieht aber häufig nicht: Wie dargestellt, wächst ein erheblicher Teil der Kinder in segregierten Räumen auf, aber ein noch größerer Teil erlebt segregierte Bildungseinrichtungen. Die Konzentration der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den Grundschulen in den Städten Westdeutschlands ist deutlich höher, als es ihren Anteilen in der Stadt, aber auch im Stadtteil entspricht. Schon 2013 wurden Daten veröffentlicht, die darauf hinwiesen, dass 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten und 40 Prozent bundesweit eine Grundschule besuchten, in der mehrheitlich Kinder nicht deutscher Herkunft lesen und schreiben lernen (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 4).

Die Fachliteratur widmet sich in starkem Maße den segregierten Schulen und hat ein vielfältiges Vokabular geschaffen: Brennpunktschulen (Fölker et al., 2015b), Schulen in schwierigen, herausfordernden oder wenig begünstigenden Lagen oder in sozial benachteiligten oder sozial benachteiligenden Räumen oder Lagen (Webs et al., 2018), Schulen mit Entwicklungs- oder Unterstützungsbedarf oder gar *failing* oder *disadvantaged schools* (vgl. die Übersicht bei Manitiuis & Dobbelstein, 2017, S. 11). Die Kreativität bei der Begriffsfindung schützt nicht davor, dass die Etikettierung in den Stadtteilen, ja in der Gesamtstadt Wirkungen entfaltet, selbst dann, wenn vielfach darauf hingewiesen wird, dass durch solche Etikettierungen negative Erwartungshaltungen neu konstruiert werden können. Stets handelt es sich dabei um Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus Familien mit geringem Status, oft aus sozial deprivierte Familien und mittlerweile stets auch aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Bremm et al., 2016, S. 325).

Schulen in benachteiligter Lage werden mittels des Anteils an Eltern erfasst, die Transferleistungen erhalten oder arbeitslos sind. Diese Variablen dienen als Indikatoren für die soziale Benachteiligung (vgl. Weishaupt, 2016, S. 355). Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund dient als weiterer Indikator (vgl. Beierle et al., 2019, S. 5). Erstere werden stadtteilbezogen aus der amtlichen Statistik, letztere auf Schul- oder Klassenebene ermittelt – beides mit großen Unschärfen und mit unzureichender Erfassung. Die Identifizierung kann durch die Angabe eines Sozial- oder Belastungsindex erfolgen (Näheres bei Beierle et al., 2019, S. 15ff.).

In der Veröffentlichung des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen wurde schon 2013 belegt, dass in den städtischen Regionen Deutschlands Segregation an den Schulen keine Randerscheinung mehr ist. Auf Grundlage der Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011 für die Grundschulen und des Mikrozensus 2011 für die weiterführenden Schulen wurde schon damals belegt, dass 18 Prozent aller Viertklässler*innen in Deutschland – und zwar 41 Prozent der Grundschüler*innen mit Migrationshintergrund und 7,7 Prozent der einheimisch deutschen Schüler*innen – eine Schule besuchen, deren Schülerschaft zu mehr als 50 Prozent aus Kindern mit Migrationshintergrund besteht (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 7). Schon damals besuchten 17,3 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund eine Schule mit mehr als 75 Prozent migrantischer Schüler*innenschaft. Auf der Grundlage neuerer statistischer Analysen lässt sich schätzen, dass „wenigstens ein Viertel bis ein Drittel aller Schulen in Deutschland als belastet anzusehen sind: die zunehmende soziale Spaltung der Gesellschaft spiegelt sich in der Situation der Schulen“ (Weishaupt, 2016, S. 358). Es muss demnach konstatiert werden: In den Großstädten Westdeutschlands besteht eine weitgehende Trennung der Schüler*innen nach den Merkmalen Migrationshintergrund und soziale Schicht. Für viele Städte ist belegt, dass die schulische Segregation stärker ausgeprägt ist als die räumliche. Dieses ist (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 269; für Berlin vgl. Baur, 2013, S. 39–48) auf das Zusammenwirken von räumlicher Einbindung und Nachbarschaft, elterlicher Schulwahl und schulspezifischen Selektionsmustern zurückzuführen.

Einen Grund stellt erstens die diskutierte räumliche Konzentration der Wohnbevölkerung dar, die oben beschrieben wurde.

Einen wesentlichen Anteil hat zweitens die Schulwahl der Eltern (vgl. Stošić, 2015, S. 34ff.). Statushöhere Elterngruppen ohne Migrationshintergrund wählen mit dem Motiv, das bestmögliche Entwicklungs- und Lernumfeld für ihre Kinder zu finden, die Grundschule gezielt aus (vgl. Parade & Heinzel, 2020, S. 197). Die Einzelschulwahl findet bereits bei der Suche nach einer geeigneten Grundschule statt. Untersuchungen ermitteln als Schulwahlkriterien Aspekte der Schulqualität (verstanden als Leistungsniveau und oft festgemacht an den Übergangsquoten in das Gymnasium, das pädagogische Profil der Schule, die materielle und räumliche Ausstattung und einer engagierten Schulleitung und Lehrer*innenschaft), pragmatische Gründe (wie z.B. räumliche Nähe der Schule, Betreuungszeiten) und distinktive Motive wie Abgrenzungen gegenüber Eltern mit anderen Orientierungen, wobei die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bedeutsam ist (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 266, 275). Bedeutsam ist vor allem die Schulqualität. Diese wird Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus unteren sozialen Schichten und Kindern mit Migrationshintergrund häufig abgesprochen. Die wahrgenommene, oftmals unterstellte Schulqualität wird auch festgemacht an dem Ruf der Schule oder an dem Verhalten der Schüler*innen etwa auf dem Schulweg (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 272). Als besonders wichtig wird die Frage nach der Vergrößerung oder Verringerung der Chancen beim Übergang in die Sekundarstufe erachtet, etwa in der Form, welche Klassenkonstellationen den Wechsel in das Gymnasium begünstigen oder erschweren und – heute dringlicher als je – welche guten oder schlechten Startchancen sie für Erfolge im Gymnasium bieten.

Auch Eltern mit Migrationshintergrund, die sozial aufgestiegen sind, ziehen – so durch Einzelfälle belegt – in „statushöhere“ Quartiere um, um ihren Kindern in Bundesländern wie z.B. Berlin, in denen keine freie Grundschulwahl besteht, eine Schule mit weniger Kindern mit nicht deutscher Muttersprache und aus niedrigen sozialen Schichten zu ermöglichen. Interviewte Eltern erwähnen über die Schulinfrastruktur hinaus das Leben im Quartier und die dort zu gewinnenden Freund*innen (vgl. Barwick, 2020, S. 151). Bei der Sorge um den negativen Einfluss der Peer-Gruppe geht es den Eltern nicht um den ethnischen, sondern um den sozialen Hintergrund (vgl. Barwick, 2020, S. 152). Bei der Wahl des Quartiers wird jedoch in erster Linie die Qualität der Schulen bewertet. Fehlender Umgang mit Vielfalt in den Schulen und in einigen Fällen Ausgrenzungserfahrungen lassen einen Teil der Eltern zweifeln, ob ihre Umzugsentscheidung richtig war.

Alle Bundesländer eröffnen teilweise trotz bestehender Schulbezirke Wahlmöglichkeiten (vgl. die Übersicht in Mayer & Koinzer, 2019, S. 267). Allerdings ist die Wahl einer Schule außerhalb des Schulbezirks durch die Notwendigkeit einer Angabe bestimmter Gründe sowie durch das Vorhandensein von freien Schulplätzen begrenzt (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 268). Bei vorgegebenen Schulbezirken können Umzüge oder fingierte Umzüge einen Platz an der gewünschten Grundschule sichern (vgl. Bloch et al., 2019, S. 270). Unkomplizierter zu erreichen ist ein Platz an einer privaten Grundschule (vgl. Stirner et al., 2019, S. 442). In Nordrhein-Westfalen bestanden bis zum Schuljahr 2007/2008 verbindliche Grundschulbezirke; allerdings konnten schon damals konfessionelle Grundschulen abweichend gewählt werden. Zum Schuljahr 2008/2009 wurde die freie Grundschulwahl für alle Eltern möglich (vgl. Möller & Bellenberg, 2017, S. 29ff.). Nach der Abschaffung der Grundschulbezirke und Einführung der freien Grundschulwahl nahm die soziale und insbesondere die ethnische Segregation in einigen untersuchten Städten zu, allerdings nicht an allen Orten.

Einheimisch deutsche Eltern, im zunehmenden Maße auch Eltern mit Migrationshintergrund befürchten, dass ihr Kind, wenn es gemeinsam mit einer größeren Zahl nicht einheimisch deutscher Kinder unterrichtet wird, weniger erfolgreich lernt und dass sich die Zusammensetzung der Schulklasse auf den Lernerfolg auswirkt. Auch ein gewisser

Anteil an Schüler*innen mit Eltern mit niedrigem sozialem Status wird als das Niveau der Klasse beeinträchtigend eingeschätzt. So bleibt den „belasteten“ Schulen ein immer höherer Anteil an migrantischen, vor allem aber an leistungsschwachen Kindern. Eltern leistungsstarker Kinder mit Migrationshintergrund aus gehobenen sozialen Schichten suchen ebenfalls nach Schulen mit geringen Migrationsanteilen.

Aber auch nicht wenige Grundschulen tragen drittens selbst zu der zunehmenden Segregation bei. Durch Profilbildung und durch die Orientierung an leistungs- und ressourcenstarken Mittelschichtfamilien wird versucht, die „passende“ Schüler*innenschaft anzusprechen (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 273). Vor allem wirkt sich aus, dass die Schulen in einer Kommune sich in einem Wettbewerb um (zum Teil bestimmte) Schüler*innen versetzt fühlen (vgl. Merl et al., 2021, S. 6), der durch den Wegfall von Schulbezirken verstärkt wird.

Neue Bedeutung bekommt die Frage der Segregation beim Übergang in die Sekundarstufe (vgl. Helbig & Nikolai, 2017, S. 120f.). Schon immer hat das gegliederte Schulsystem in Deutschland besondere Voraussetzungen für eine spezifische Segregation geschaffen. Die Trennung von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund und nach der Schichtzugehörigkeit verfestigt sich durch die Differenzierung in verschiedene Schulformen. In den letzten Jahren verändert sich beim Übergang in die Sekundarstufe das Wahlverhalten der Eltern ebenfalls – auch auf Grund der Reduzierung der Schulformen und des Wegfallens von verbindlichen Empfehlungen durch die Grundschule und damit der Zunahme der Zahl an Eltern, die ihr Kind auf den Gymnasien anmelden. Vor allem in den Städten sind schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen entstanden (vgl. Drope, 2019, S. 693; Mayer & Koinzer, 2019, S. 265 am Beispiel von Berlin). Während die Schulverwaltungen auf der Grundlage rationaler Entscheidungslogiken unter Berücksichtigung der familiären Referenzen, der individuellen Voraussetzungen des Kindes und vergleichbarer einzelschulischer Ausstattungsmerkmale sowie unterscheidbarer Schulformen Szenarien entwerfen (vgl. Drope, 2019, S. 697), nennen Schulleiter*innen sowie Lehrkräfte andere Motivlagen: die Lage der Schule, den Einzugsbereich, die Zahl der Leute aus Bosnien oder die Zahl der Araber. Auch hier sind die sozialräumliche Lage und die (ethnische) Zusammensetzung der Schüler*innenschaft für die Schulwahl der Eltern entscheidend. Die Leistungsheterogenität hat in allen Schulformen zugenommen, und die verschiedenen Gymnasien in einer Stadt konkurrieren um die von ihnen als leistungsstark bewerteten Schüler*innen (Merl et al., 2021). Als „gut“ eingestufte Schulen haben auch einen Wettbewerbsvorteil in der Rekrutierung von Lehrkräften in Mangelfächern. Es muss kaum angeführt werden, dass die Wahl der Schule sozial selektiv verläuft. Die herausgestellte Profilbildung ist weniger bedeutsam für die Schulwahl als die antizipierte Schüler*innenschaft (vgl. Merl et al., 2021, S. 7). Auch im Sekundarbereich findet zunehmend ein Ausweichen auf Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft statt.

4 Auswirkungen von räumlicher und institutioneller Segregation

Weitaus mehr Migrationsfamilien, als von persönlicher Armut betroffen sind, leben in benachteiligten und benachteiligenden Stadtteilen. Kinder aus der sozialen Unterschicht, Kinder aus Ein-Elternhaushalten oder aus Migrationsfamilien wachsen dort in größerer Zahl auf. Materielle Armut der Familien verbindet sich dabei häufig mit fehlenden Möglichkeiten zur Teilhabe und Teilnahme an qualitativ guten Bildungseinrichtungen und Freizeitgestaltungen im Sozialraum. Die räumliche und institutionelle Segregation hat Konsequenzen für die dort Lebenden. Die „falsche“ Adresse erschwert es, eine Wohnung in einem weniger oder nicht diskreditierten Stadtteil zu bekommen. Nachgewiesen sind z.B. für die Ruhrgebietsstädte, dass die Kinder in den ärmsten Stadtregionen auch über die schlechtesten Bildungsvoraussetzungen bei Schulbeginn verfügen und dass die Chancen des Übergangs eines Kindes auf die weiterführende Schule Gymnasium (auch)

vom sozialräumlichen Umfeld der Schule abhängen (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015, S. 30f.).

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Auswirkungen der Schul- und Klassenzusammensetzung für die Schüler*innen konzentriert sich auf die Untersuchung von Lernerfolgen unter unterschiedlichen Konstellationen. Nachgewiesen ist der Einfluss der sozialen Komposition von Lerngruppen auf das Leistungsniveau der Schüler*innenschaft (vgl. Weishaupt, 2016, S. 358). Durch eine Vielzahl von Untersuchungen wird belegt, dass sich ein Teil der Leistungsvarianz in Grundschulklassen über Kompositionseffekte erklären lässt (vgl. Parade & Heinzl, 2020, S. 199). Einflussfaktoren sind sowohl der sozioökonomische Status als auch die ethnische Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. Die Häufigkeiten von Gymnasialempfehlungen in den Schulsprengeln steigen mit dem höheren durchschnittlichen Sozialstatus und der ethnischen Zusammensetzung der Schüler*innen in der Klasse oder in der Schule (vgl. Parade & Heinzl, 2020, S. 200 mit Rückgriff auf weitere Untersuchungen).

Zwar zeigen Untersuchungen Zusammenhänge auf zwischen dem Sozialraum der Schulen sowie den Kompositionseffekten der Schüler*innenschaft und – bei Einbindung in benachteiligte Stadtteile – niedrigeren Schulleistungen, geringeren Übergangsquoten in das Gymnasium und niedrigeren Bildungsabschlüssen, aber andere Untersuchungen belegen, dass hohe Schüler*innenleistungen durchaus in Klassen mit großer Leistungsspanne erzielt werden können. Hinderlich für den Lernfortschritt der einzelnen Schüler*innen sind Klassen mit geringen Leistungsunterschieden und gleichzeitig niedrigem Leistungsniveau (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 21). Negative Auswirkungen auf Schulleistungen und darüber auch auf die Bildungslaufbahnen hat eine segregierte Beschulung vor allem dann, wenn sich in den Klassen hohe Anteile von Schüler*innen mit niedrigem sozio-ökonomischem Status mit solchen zusammenfinden, die über niedrige Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen. In diesen Fällen wird die Entwicklung fachlicher Kompetenzen im Lesen und in der Mathematik gehemmt. Der negative Effekt wirkt sich bei Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozialem Status sehr viel stärker als bei Jugendlichen aus Familien mit mittlerem oder hohem Status aus (Lenz et al., 2021; Weishaupt, 2022; für Österreich: Biedermann et al., 2016). Studien, die auf Vergleichsarbeiten aufbauen, weisen nach, dass Schulen in benachteiligten Quartieren häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (vgl. Tillmann & Weishaupt, 2015, S. 5). Neben individuell und familiär bedingten Effekten müssen Kompensationseffekte wie die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft berücksichtigt werden. Die Kumulation negativer Kompositionsmerkmale bekommt eine additive nachhaltige Wirkung auf die Lernfortschritte und die Leistungsentwicklungen der Schüler*innen aus sozio-ökonomisch schwachen Familien im Vergleich zu Schulen mit einer privilegierten Schüler*innenschaft (vgl. Tillmann & Weishaupt, 2015, S. 6). Zudem werden die Effekte durch qualitative Differenzen im Unterricht und durch Unterschiede in den extracurricularen Angeboten verstärkt. Die schlechteren Schulerfolge sind auch auf schlechtere Rahmenbedingungen in den Schulen bei gleichzeitig höheren Bedarfen zurückzuführen. So lassen sich Belege dafür finden, dass segregierte Schulen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Lehrkräften haben (vgl. Helbig & Nikolai, 2019, S. 16ff.).

In manchen Studien werden die desolaten Bedingungen von Schulen in sogenannten Problemvierteln beschrieben (vgl. z.B. Baur, 2013, S. 97–167). Untersuchungen zeigen auf, dass die Schwierigkeiten in den Schulen bis hin zur Fremdenfeindlichkeit und Gewalt von der Qualität des Unterrichtes und der Lehrkräfte und weniger vom Belastungsgrad der sozialräumlichen Umgebung abhängen (vgl. Dollase et al., 2000, S. 244–255 für Münster, Duisburg und Wuppertal). Außerdem gibt es auch gute, d.h. erfolgreiche Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die gute Bildungserfolge mittels eines qualitätsvollen differenzierenden Unterrichtes und durch eine auf Bewältigung der Situation und auf Förderung ausgerichtete Schulleitung sichern (vgl. Bremm et al., 2016, S. 329; vgl. auch die Schulbeschreibungen in Lohfeld, 2008, S. 77–146).

Die (sozial)räumlichen Lebensbedingungen in Form sozialer und ethnischer Segregation in den Quartieren und in den Bildungseinrichtungen haben nicht nur Auswirkungen auf den Lernerfolg, sondern wirken sich darüber hinaus auf Interessen und Motivation sowie das Selbstkonzept der Kinder aus (vgl. Parade & Heinzel, 2020, S. 199f.). Kinder, die in benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, erfahren umfeldbedingt eine von anderen Kindern abweichende Sozialisation. Soziales Kapital – wie es in Mittelschichtfamilien und in entsprechenden Milieus vermittelt wird – erwerben sie weniger oder nicht. Das ist vor allem deswegen bedeutsam, weil dieses in wesentlichen Bereichen, etwa beim Erreichen beruflicher Positionen, verlangt wird. Fähigkeiten und Formen des Sozialkapitals, wie es in segregierten Milieus vermittelt wird, werden hingegen nicht positiv bewertet.

Selten wird angesprochen, ob und welche Auswirkungen sich in Bezug auf das Zusammenleben in einer ethnisch-kulturell heterogenen Gesellschaft ergeben. Die räumlichen und schulischen Bedingungen wirken sich auf die Optionen zu (interethnischen) Freundschaftsbeziehungen und auf die realisierten Freundschaften aus. Das Aufwachsen in einem Stadtteil oder in einer Stadtregion mit einem hohen Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund und der Besuch einer Grundschule und einer weiterführenden Schule mit (nahezu) ausschließlich migrantischer Schüler*innenschaft schränkt Kontaktmöglichkeiten zwischen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einheimisch deutschen ein. Es bestehen dann wenig Gelegenheiten für das Eingehen von Freundschaften. Die Intensivierung von Beziehungen zu Freundschaften wird in den segregierten Wohnbereichen darüber hinaus durch eine tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene kulturelle Distanz erschwert (vgl. Farwick, 2009, S. 185ff.). Hohe Bildungsansprüche und ein auf die Familie und die ethnische Gemeinschaft ausgerichtetes Wertesystem, über die viele junge Menschen mit Migrationshintergrund verfügen, finden keine Entsprechung in den Werten der in diesen Stadtregionen lebenden einheimisch deutschen Jugendlichen (vgl. Boos-Nünning, 2013, S. 233ff.). Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen ethnischer (sozial)räumlicher Segregation und dem Ausmaß interethnischer Beziehungen mittels multivariater Analysen belegen den Einfluss des Wohnumfeldes nicht (vgl. Farwick, 2009, S. 220ff.), allerdings bei insgesamt niedrigen Anteilen an interethnischen Freundschaftsbeziehungen bei den in dieser Untersuchung Befragten mit türkischem Migrationshintergrund (28,5 %; vgl. Farwick, 2009, S. 216ff.). Während die Aufnahme von Kontakten auch vom Wohnumfeld bestimmt wird, folgen Freundschaftskontakte dem Prinzip der individuellen Präferenzen der Jugendlichen, und dabei spielt die Ähnlichkeit der Werte und Interessen eine entscheidende Rolle (vgl. Farwick, 2009, S. 239f.). Veränderungen im Kommunikationsverhalten insgesamt lassen den Sozialraum weniger bedeutsam werden. Dieses gilt allerdings mehr für die Jugendlichen als für die Kinder. Jugendliche können sowohl dank ihrer Mobilität Kontakte in anderen Stadtregionen oder Städten als auch mittels sozialer Medien überlokale und transnationale Netzwerke aufbauen, durch die sich sowohl ethnische als auch interethnische Binnenstrukturen unabhängig von der räumlichen Nähe gestalten lassen (vgl. Farwick, 2009, S. 229).

Nicht bestätigt wurde bisher, dass der Anteil einheimisch deutscher Freunde für die Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund entscheidend ist. Nach einer Untersuchung in einer vierten Klasse (Gansbergen, 2014) stellen die kulturelle und ökonomische Kapitalausstattung der Familie und die Nichtzugehörigkeit zu einer nicht diskreditierten ethnischen Gruppe wichtigere Einflussgrößen dar.

Eltern mit Migrationshintergrund stehen vor einer schwierigen Situation. Sie haben wenig Entscheidungsspielräume bei der Wahl der Stadtregion und bei der Wahl der Schule. Viele, wahrscheinlich die meisten von ihnen wissen sehr wohl, welche Bewertung die Grundschule in ihrem Wohnviertel erfährt und dass ihr Kind dort nicht optimal lernt, aber viele von ihnen, vor allem muslimische Familien, haben häufig keine Möglichkeit eine andere Grundschule zu wählen. Die katholische Grundschule bevorzugt christliche Familien, eine zweite Schule ist für die Kinder zu schwierig zu erreichen, und

eine dritte hat den Ruf, Kinder mit Migrationshintergrund zu benachteiligen. Auch für die Sekundarstufe und hier insbesondere für die Gymnasien gilt ähnliches: Konfessionelle und private Schulen stehen längst nicht allen Familien offen, und manche Schulen, so wissen es die Eltern, sind stärker auf Auslese als auf Förderung ausgerichtet. Zudem wird in den Orientierungen und in fehlender Unterstützung der Eltern häufig auch von Seiten der Schulen und der Lehrkräfte der Grund für das schlechte Abschneiden der Schüler*innen aus sozial niedrigen Schichten einerseits und mit Migrationshintergrund andererseits gesehen (vgl. die Zusammenfassung der Untersuchungen bis 2015 bei Fölker et al., 2015a, S. 190) – eine Vorstellung, die zwar durch eine Vielzahl von Untersuchungen widerlegt wird, die aber hartnäckig weiter vertreten wird.

5 Lösungsmöglichkeiten zum Aufbrechen der Segregation: Was versucht wurde, was getan werden könnte¹

Seit Beginn der Einwanderung wird diskutiert, wie die (eigentlich unerwünschte) Segregation durch raum- oder schulpolitische Maßnahmen zu verringern wäre. Die betroffenen Stadtregionen sollten von ethnischer Konzentration und die Schulen von einer großen Zahl an Schüler*innen mit Migrationshintergrund „entlastet“ werden, so erstere 1975 mit dem Verbot des Zuzugs in sogenannte überlastete Siedlungsgebiete mit Sperrungen in über 50 Großstädten (vgl. Münch, 2014, S. 333), unterstützt durch kommunale Durchmischungsstrategien wie Zuzugssperren für bestimmte Quartiere. Auch heute kommt es beim Ausweisen von Neubaugebieten zu Diskussionen, wie die soziale und ethnische Segregation durch städtebauliche Planungsinstrumente gesteuert werden könne (Ramsauer, 2018), etwa dadurch, dass durch gezieltes Bauen die Zusammensetzung der Einwohner*innenschaft beeinflusst werden soll. Sehr unterschiedliche Ansätze versuchen, eine „ausgewogenere“ Mischung auf der Ebene der Schulen zu erreichen. Eine Quotierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (zunächst mit 25 %, später mit bis zu 40 % der Schüler*innenschaft einer Klasse) sollte einer Überlastung der Klassen entgegenwirken, und um die Klassen mit einheimisch deutschen Schulbesuchenden zu schützen, erfolgte die Einrichtung von „Ausländerklassen“ in spezifischen Formen in den einzelnen Bundesländern (für Berlin: Engin, 2003; für Bayern: Boos-Nünning, 1981). Auch „Busing“-Strategien nach US-amerikanischem Vorbild² wurden erprobt (Dickopp, 1982) und bald wieder fallen gelassen.

Eine andere Möglichkeit wurde und wird darin gesehen, Schulen in benachteiligten und segregierten Stadtteilen durch attraktivere Schulprofile und neue Unterrichtsmethoden so anziehend zu machen, dass in größerer Zahl Eltern höherer sozialer Schichten ihre Kinder anmelden und sich dadurch eine sozial und ethnisch ausgewogenere Zusammensetzung der Schüler*innenschaft erreichen lässt (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 24). Letztlich bleiben nach der Auseinandersetzung mit möglichen Ansätzen und Handlungsoptionen nur solche Maßnahmen übrig, die Schulen mit hohen Anteilen sozial benachteiligter Schüler*innen und – meistens gleichzeitig – einer großen Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bereichen besser als andere Schulen zu stellen, damit die Voraussetzungen für eine intensive Förderung aller Schüler*innen geschaffen werden (Morris-Lange, 2016). Dabei geht es um eine Stärkung der

¹ Bei diesem Teil des Beitrags handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Konzeptes, das im Rahmen des *Ganzheitlichen Schulentwicklungsplans für die städtischen allgemeinbildenden Schulen in Bielefeld für den Zeitraum 2020–2030* vorgelegt wurde (vgl. Stadt Bielefeld, Amt für Schule, 2021, S. 246–261).

² Als *Busing-Programm* (kurz *Busing*) wird eine im Jahr 1971 eingeführte bildungspolitische Maßnahme in den USA bezeichnet. Ihr Ziel war es, in öffentlichen Schulen Schüler*innen verschiedener sozialer Milieus gemeinsam zu unterrichten (Desegregation). Zu diesem Zweck wurden Schüler*innen mit täglichen Schulbustransporten zu Schulen außerhalb ihrer Wohnbezirke gefahren.

schulischen Arbeit insgesamt, wie sie in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ dargestellt wird. In diesem wird die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht nicht nur durch schulinterne Maßnahmen, sondern darüber hinaus auch durch die Einbeziehung externer Unterstützungsmaßnahmen wie eine Kooperation mit Schulträgern und mit regionalen Bildungsbüros sowie durch eine Schulentwicklungsplanung zu erreichen versucht (vgl. die Beschreibung von Konzepten bei van Ackeren et al., 2021, S. 26ff.; Böttcher et al., 2022, S. 45ff.; Möller & Bellenberg, 2017, S. 141ff.; Stadt Bielefeld, Amt für Schule, 2021, S. 246ff.).

Verbesserung der Lernbedingungen: Letztlich geht es um die Ausstattung der Schulen in deprivierten Quartieren als Modellschulen, damit eine nachhaltige Verbesserung der Lernerfolge der Schüler*innen an diesen Schulen erreicht werden kann, und um die öffentliche Präsentation der Erfolge. Mit der Imageverbesserung müssen substantielle Verbesserungen verbunden sein. Die Veränderungen beziehen sich auf zahlreiche Bereiche, erstens auf die Räume und Ausstattung der Schulen und die räumliche Umgebung unter Einbeziehung von Optionen wie Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, Kultureinrichtungen, Jugendtreffs, Sportplätze u.a. und die Verbesserung des räumlichen Umfeldes der Schule selbst (Schulhof, Schulgebäude mit Turnhalle, Aula, Musikraum, Räume für den Sachunterricht, Räume für eine äußere Differenzierung, Mensa) wie auch die Ausstattung mit digitalen Medien und den Zugang zu Büchern und Unterrichtsmaterialien.

Vernetzte und begleitende Angebote von Gesundheitsamt, Jugendhilfe und weiteren städtischen Einrichtungen müssen zweitens weiterentwickelt werden unter Einbeziehung der Bildungs- und Jugendangebote der Migrant*innenorganisationen. Für Formen der äußeren und inneren Differenzierung und für besondere Aufgaben (z.B. Förderung in der deutschen Sprache und in der Muttersprache, sozialpädagogische Hilfen, Zusammenarbeit mit Eltern und Fortbildung des pädagogischen Personals) sollten drittens ausreichende Personalkapazitäten zur Verfügung stehen (unter Einbeziehung von Landesmitteln). Unterrichtsausfall kann dann aufgrund der Personalkapazitäten vermieden werden. Was den Personalschlüssel anbetrifft, muss eine deutliche Besserstellung (schätzungsweise ca. ein Drittel mehr an pädagogischem Personal) angestrebt werden.

Das Konzept „Übergänge gestalten“, das viertens weiterentwickelt werden sollte, müsste, aufbauend auf einer Diagnostik, breit angelegt sein. Dieses gilt für den Übergang in die Grundschule und den Übergang auf die Schulen der Sek I. Ein wichtiges Element stellt fünftens der Ausbau der Schule zu rhythmisierten Ganztagschulen dar. Für alle Schüler*innen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien werden durch eine ganztägige Bildung spezifische Optionen geboten. Im Rahmen von ganztägiger Bildung kann vor allem (eher) die Verbesserung des Aufnahmeunterrichtes unter Einbeziehung der Unterrichtung im Deutschen als Zweitsprache, Diagnostik und Förderung von Kompetenzen – dazu zählen fachliche Kenntnisse ebenso wie die extrafunktionalen Fertigkeiten – geleistet werden. Außerdem bietet der Ganztag Raum für eine Zusammenarbeit mit Eltern.

Für die Schulen in den benachteiligten Stadtteilen sollten sechstens organisatorische, konzeptionelle, inhaltliche und didaktische Vorstellungen für eine Weiterbildung des pädagogischen Personals – differenziert nach Lehrkräften und sonstigen (in der Offenen Ganztagschule) tätigen Pädagog*innen – entwickelt werden, qualitativ hochwertig und an der Unterrichtswirklichkeit orientiert. Es könnte überlegt werden, welche Gratifikationen für die Teilnahme geboten werden können. Am wirkungsvollsten ist eine schulinterne oder regional orientierte Fort- oder Weiterbildung unter Einbeziehung der Schulleitungen (Otremba, 2019). Die Schulen sollten siebtens bei der Entwicklung und Durchführung einer kultursensiblen Diagnostik mit der Perspektive der Förderung un-

terstützt werden, da Bildungsziele von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur erreichbar sind, wenn leistungsbezogene und emotionale Ressourcen ebenso wie Entwicklungshemmnisse frühzeitig und zutreffend erkannt werden können.

Bedeutsam sind achtsam sowohl die Schaffung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Migrant*innenorganisationen als auch die Zusammenarbeit mit Eltern oder, wenn möglich, die Verankerung von Elternbildung im Rahmen der Schule. Für letzteres soll den Schulen Unterstützung angeboten werden, um den Eltern mittels einer von der Schule initiierten und angebotenen Zusammenarbeit Wissen über die Anforderungen der Schule zu vermitteln und Hilfen anbieten zu können, den Anforderungen gerecht zu werden. Unter Einbeziehung der Voraussetzungen, Interessen und Möglichkeiten der einheimisch deutschen Eltern wie denen der Eltern mit Migrationshintergrund lässt sich ausgehend von den Schulen ein stadtteilorientiertes Elternbildungskonzept entwickeln.

Einbeziehung außerfamiliärer und außerschulischer Lernorte: Viele für das Lernen und für die Bildung wichtige Kompetenzen werden weder in der Familie noch in der Schule erworben. Kinder lernen auf der Straße, im Gespräch, aber auch im Freundeskreis, im Verein und durch Medien. An diesen Lernorten erfolgt Bildung nicht durch curricular gestaltete Lehr- und Lernprozesse, sondern ungeplant, im Vollzug und durch konkretes Handeln. Dabei werden nicht nur Schlüsselqualifikationen erworben, sondern auch andere Fähigkeiten, die in den offiziellen Lehrplänen der Bildungseinrichtungen lediglich eine untergeordnete Rolle spielen. Da viele für das Lernen wichtige Kompetenzen an Lernorten außerhalb der Familie und der Bildungseinrichtungen erworben werden, ist es für das Aufwachsen der Kinder bedeutsam, dass ihnen der Zugang zu Lernorten eröffnet wird, die ein großes Spektrum verschiedener Tätigkeiten abdecken – von musisch-ästhetischen über sportliche bis zu umweltbezogenen Aktivitäten – und die von vielen Trägern angeboten werden. Schulen in Zusammenarbeit mit den Eltern können Wegbereiter für den Zugang zu solchen Bildungsangeboten sein.

Für Kinder mit Migrationshintergrund stehen in vielen Städten Bildungszentren, Nachhilfeeinrichtungen und Vereine zur Bildungsförderung zur Verfügung, die privat, aber nicht kommerziell (d.h. nicht gewinnorientiert) ausgerichtet sind und in denen ein beachtlicher Teil von Eltern mit Migrationshintergrund Unterstützung sucht. Migrant*innenorganisationen, Kultur- und Bildungszentren übernehmen immer häufiger die Funktion der außerfamiliären und außerschulischen Lernorte. Sie treten als Anbieter von außerschulischen Angeboten, Kultur- und Freizeitkursen sowie von Nachhilfe- und Förderunterricht für ihre ethnische Gemeinschaft auf. Dadurch versuchen sie, bei den Kindern Defizite auszugleichen, die durch Lücken im Bildungssystem entstanden sind. Es gilt, eine Übersicht über solche Aktivitäten in den Städten zu gewinnen (z.B. über Samstagsschulen oder Bildungszentren für russischsprachige Kinder und über Bildungs- und Freizeitangebote in den Moscheegemeinden) und diese mit den vorschulischen und schulischen Bildungsangeboten zu koordinieren oder zu verbinden (Reifenröther, 2016; Başkaya et al., 2016).

Unterstützung bei Kontaktfindungen zu Kindern und Familien außerhalb der eigenen Wohnquartiere: Außerschulische und außerfamiliäre Lernorte sollen nicht nur im eigenen Wohnumfeld gefunden und gewonnen werden, sondern auch im gesamten städtischen Raum. Dazu bedarf es besonderer Anregungen und besonderer Unterstützungen. Hier können Ideen aus dem Bereich der kulturellen Bildung von Kindern, aber auch aus dem Bereich des Sports und der politischen Bildung gewonnen werden. Der Entwicklung von tragfähigen Ansätzen zu diesem Bereich muss besonderes Gewicht gegeben werden, da hierzu bisher kaum Überlegungen vorliegen und da dadurch neue Formen der Initiierung von interethnischen Kontakten gefunden werden könnten.

Ressourcenverlagerung zugunsten segregierter Schulen: Eine an den Bedarfen der Schulen orientierte Ressourcenausstattung wird zwar politisch diskutiert, und es liegen Vorschläge und Teilverwirklichungen vor (vgl. die Zusammenfassung bei Weishaupt, 2016, S. 360ff., die Beispiele bei Beierle et al., 2019, S. 21ff., sowie die Übersicht über die Ansätze in den Bundesländern bei Klemm & Kneuper, 2019, S. 9f., sowie Möller & Beltenberg, 2017, S. 57ff., 142ff., und Böttcher et al., 2022, S. 12ff., 45ff.), aber bisher ergeben sich über die bedarfsorientierte Mittelzuweisung nur geringe Umverteilungseffekte (Weishaupt, 2016, S. 360). Eine konsequente Umverteilung der den Schulen zugewiesenen Mittel müsste nicht nur von den Bundesländern energisch in Angriff genommen werden, sondern darüber hinaus von den Kommunen als Schulträgern als wichtig erachtet werden. Der Schulentwicklungsplan der Stadt Bielefeld (2021) weist einen Weg auf, der dem Anspruch einer Umverteilung gerecht wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit einer kommunalen Finanzierung von der ökonomischen Leistungskraft der Kommune abhängt und dass gerade die Kommunen mit einem hohen Anteil an Schulen, die zusätzlicher Mittel bedürfen, häufig mit geringen kommunalen Mitteln ausgestattet sind (vgl. Weishaupt, 2016, S. 361f.). Ohne zusätzliche und besondere Investitionen in Schulräume, Ausstattung und Personal lässt sich die Verbesserung der Bildungssituation der in den benachteiligten Stadtvierteln lebenden Kinder und Jugendlichen nicht erreichen.

6 Fazit

Drei Bemerkungen, die Grenzen der vorgelegten Analyse aufzeigen, sollen ergänzend angeführt werden.

Mit Blick auf vorhandene Defizite werden erstens die ebenfalls vorhandenen Ressourcen der Bewohner*innen der hier in den Mittelpunkt gestellten Quartiere übersehen; dieses gilt insbesondere für die Migrationsfamilien. Es ist zu berücksichtigen, dass sich soziale Deprivation und das Leben in sozial problematisch angesehenen Stadtteilen stärker auf das Leben einheimischer Familien als auf das von Familien mit Migrationshintergrund auszuwirken scheinen. Nach Untersuchungen (vgl. Blasius et al., 2008, S. 70ff.) lassen sich bei einheimisch deutschen Haushalten Unterschiede zwischen solchen, die Transferleistungen erhalten, oder solchen, die keine bekommen, aufzeigen. Die Wohnungen der Deutschen, die ohne staatliche Unterstützung leben, wurden als sauberer und gepflegter wahrgenommen als die derjenigen, die auf eine Unterstützung angewiesen sind. Bei den türkischen Haushalten gibt es kaum einen Unterschied im Zustand der Wohnung, gleich ob die Familien Transferleistungen erhalten oder nicht. Außerdem hält ein erheblicher Teil der Familien mit Migrationshintergrund – trotz beachtlicher Schwierigkeiten der Kinder in der Schule – einen hohen Bildungsanspruch aufrecht und unterstützt ihn (vgl. Boos-Nünning, 2013, S. 225ff.). Lehrkräfte (Drucks & Bremm, 2021) und nicht selten auch wissenschaftliche Arbeiten beklagen hingegen die mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus (vgl. Racherbäumer, 2017, S. 126, 132f.). Selten werden die spezifischen Ressourcen benannt, über die ein erheblicher Teil der Migrationsfamilien verfügt. Deutlich wird der defizitäre Blick immer dann, wenn Schwierigkeiten in der deutschen Sprache beschrieben werden, hingegen die Kompetenzen in der Muttersprache ausgeblendet bleiben.

Zwei neue Entwicklungen bleiben zweitens in dieser Analyse unberücksichtigt, da die Voraussetzungen in Form empirischer Untersuchungen unter Einbeziehung der aktuellen Veränderungen fehlen: die Veränderungen der schulischen Situation – wahrscheinlich vor allem in den Schulen in segregierten Räumen – durch die alten (von 2015) und neuen (aktuellen) Flüchtlingsbewegungen und die Auswirkungen der im Zusammenhang mit durch Corona bedingten Maßnahmen auf die Schüler*innen in den hier einbezogenen Schulen. Erstere führt zu einer erneuten Auseinandersetzung mit einer Beschulung in Sonderklassen, die heute „Willkommensklassen“ heißen (Karakayalı et al., 2017;

Morris-Lange, 2018), und zu einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie junge Flüchtlinge in das Schulsystem eingebunden werden, in vielen Fällen ohne Kontakte zu einheimisch deutschen Schüler*innen.

In den migrantisch bestimmten Stadtteilen entwickeln sich drittens multi-ethnische Jugendbewegungen mit spezifischen Zugehörigkeitsregeln und neuen Formen von Partizipation und Engagement (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015, S. 33f.). Diese Jugendlichen haben einen Weg gesucht und gefunden, trotz des Aufwachsens in benachteiligten Stadtregionen handlungsfähig zu bleiben und sei es unter alternativen Werten und Verhaltensweisen. Sozialpädagogische Gegenmaßnahmen werden in solchen Konstellationen als Gefahr angesehen und abgelehnt (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015, S. 34), ebenso wie das Ansinnen, Freundschaften mit einheimisch deutschen Jugendlichen einzugehen.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Beltz Juventa.
- Baier, D. (2014). Die Schule als Einflussfaktor der Vernetzung deutscher und türkischer Jugendlicher. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 135–156). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_6
- Barwick, C. (2020). Umziehen für die Kinder: Quartiers- und Schulwahl türkisch-deutscher AufsteigerInnen in Berlin. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 144–161). Beltz Juventa.
- Başkaya, S., Boos-Nünning, U., Daoudi, R., Kahraman, E., Reifenröther, E. & Usta, T. (2016). Stärkung der Voraussetzungen für die Kooperation mit und die Partizipation in Bildungseinrichtungen durch Einbeziehung von Migrantenorganisationen. In U. Boos-Nünning, in Zusammenarbeit mit S. Başkaya, K. Bozay, R. Daoudi, E. Diepgen, E. Ertan, H.-G. Hiesserich, E. Kahraman, A. Leist-Villis, B. Mertol, E. Reifenröther, M. Stein, U.A. Öksüz, R.G. Siefen & T. Usta, *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung* (S. 290–302). Waxmann.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422373>
- Beierle, S., Hoch, C. & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28019-schulen-in-benachteiligten-sozialen-lagen.html>
- Bicer, E. (2014). Ethnische Komposition und interethnische Freundschaften in Schulklassen. Eine Untersuchung von Effekten der Opportunitätsstruktur auf Freundschaftsbindungen deutsch- und türkischstämmiger Schüler. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 103–133). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_5
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzimmerzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M.

- Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–174). Leykam. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>
- Blasius, J., Friedrichs, J. & Klöckner, J. (2008). *Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91176-2>
- Bloch, R., Breidenstein, G., Krüger, J.O., Mader, M. & Winter, D. (2019). Die prekäre Legitimierung des limitierten Zugangs zu exklusiven Bildungseinrichtungen. In W. Helsper, H.-H. Krüger & J. Lüdemann (Hrsg.), *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit* (Zeitschrift für Pädagogik, 65. Beiheft) (S. 267–276). Beltz Juventa.
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T. & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Eine explorative Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung* (FES diskurs). FES.
- Boos-Nünning, U. (1981). Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen „Offenen Modells“. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 81 (2), 40–70.
- Boos-Nünning, U. (2013). Aufstieg durch Bildung? Bildungsansprüche und deren Realisierung. Migrationsfamilien und einheimische Familien im Vergleich. In U. Boos-Nünning & M. Stein (Hrsg.), *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 217–245). Waxmann.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Waxmann.
- Borris, M. (1973). *Ausländische Arbeiter in einer Großstadt. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Frankfurt*. Europäische Verlagsanstalt.
- Bremm, N., Klein, E. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339.
- Ceylan, R., Ottersbach, M. & Wiedemann, P. (Hrsg.). (2018). *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9>
- Dickopp, K.-H. (1982). *Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Dollase, R., Bieler, A., Ridder, A., Köhnemann, I. & Weitowitz, K. (2000). Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung. In W. Heitmeyer & R. Anhut (Hrsg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 199–255). Juventa.
- Drope, T. (2019). Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 692–709 <https://doi.org/10.25656/01:24114>
- Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K.P. (Hrsg.). (2015). *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A. & Strohmeier, K.P. (2015). Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K.P.

- Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 18–42). Beltz Juventa.
- Engin, H. (2003). „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ *Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990–2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse*. IKO.
- Farwick, A. (2001). *Segregierte Armut in der Stadt. Ursachen und soziale Folgen der räumlichen Konzentration von Sozialhilfeempfängern*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11346-1>
- Farwick, A. (2009). *Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91369-8>
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015a). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit. Klientelkonstruktionen als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K.P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 188–206). Beltz Juventa.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015b). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Friedrich, L. (2008). *Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland* (Integrationsreport, Bd. 4). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Referat 220. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp21-wohnen-innerstaedische-segregation.html>
- Gansbergen, A. (2014). Der Zusammenhang zwischen interethnischen Freundschaften und Schulleistungen von Grundschulkindern. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wiggins (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzbeziehungen im Schulkontext* (S. 269–286). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_11
- Häußermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation, In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 335–349). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6_18
- Heitmeyer, W. & Anhut, R. (Hrsg.). (2000). *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Juventa.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten* (WZB Discussion Paper, No. P 2018-001). Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/179001/1/p18-001.pdf>
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2019). *Wo findet ‚Integration‘ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017* (WZB Discussion Paper, No. P 2019-003). Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/200141/1/1667477595.pdf>
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2017). Ansturm auf „gute“ Schulen? Die Auswirkungen der Veröffentlichung von Abiturnoten auf die Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern an Berliner Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 115–130. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0183-6>
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins* (WZB Discussion Paper, No. P 2019-002). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>

- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 223–235.
- Klemm, K. & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich. Papier zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung*. Netzwerk Bildung & Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15755.pdf>
- Lenz, S., Rjosk, C., Lorenz, G. & Stanat, P. (2021). Ethnische Segregation zwischen Schularten in mehrgliedrigen Schulsystemen und im „Zwei-Wege-Modell“. Analysen im Kontext von schulstrukturellen Reformmaßnahmen in Berlin, Bremen und Hamburg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73, 59–84. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00739-x>
- Lohfeld, W. (Hrsg.). (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5>
- Manitius, V. & Döbelstein, P. (2017b). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–14). Waxmann.
- Mayer, T. & Koinzer, T. (2019). Schulwahl und Bildungsungleichheit. Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzel-schulwahl. *Pädagogische Rundschau*, 73 (3), 265–280.
- Merl, T., Racherbäumer, K. & Siewert, J. (2021). Schulen im Wettbewerb. Ziele, Potenziale und Nebenwirkungen. *Pädagogik*, (3), 6–9.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen*. Neue Deutsche Schule.
- Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Empfehlungen für besser Bildungschancen*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR). https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich. SVR.
- Morris-Lange, S. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen. Studie März 2018*. Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich. SVR.
- Münch, S. (2014). Das „Mantra der Mischung“: Die Problematisierung von ethnischer Segregation in Deutschland und den Niederlanden. In P. Gans (Hrsg.), *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration* (Forschungsberichte der ARL 3) (S. 327–343). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Ohlendorf, D. (2021). *Religion und Integration von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Dissertation, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.
- Otremba, K.M. (2019). *Schulgestaltung im Kontext von Migration. Grundschulleitungen zwischen institutionellen Vorgaben, organisationalen Anforderungen und pädagogisch-professionellem Know-how*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f8fq>
- Parade, R. & Heinzl, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial

- benachteiligter Lage. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Waxmann.
- Ramsauer, S. (2018). *Steuerung sozialer und ethnischer Segregation durch städtebauliche Planungsinstrumente* (SÖR – Schriften zum Öffentlichen Recht, 1378). Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-55335-8>
- Reifenröther, E. (2016). Nutzung von Lernorten außerhalb von Familie und Bildungseinrichtungen. In U. Boos-Nünning, in Zusammenarbeit mit S. Başkaya, K. Bozay, R. Daoudi, E. Diepgen, E. Ertan, H.-G. Hiesserich, E. Kahraman, A. Leist-Villis, B. Mertol, E. Reifenröther, M. Stein, U.A. Öksüz, R.G. Siefen & T. Usta, *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung* (S. 151–163). Waxmann.
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und monoethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7
- Reinders, H., Mangold, T. & Greb, K. (2005). Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 139–158). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_9
- Schacht, D., Kristen, C. & Tucci, I. (2014). Interethnische Freundschaften in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (3), 445–458. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0280-7>
- Schultz, A. (2008, 12. Dezember). *Familien mit Zuwanderungsgeschichte: Wohnsituation, Wohnumfeld und Segregation*. FAMILIE kommt an. <http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-wohnsituation-segregation+M5bbd23c0dda.html>
- Stadt Bielefeld, Amt für Schule. (2021). *Ganzheitlicher Schulentwicklungsplan für die städtischen allgemeinbildenden Schulen in Bielefeld für den Zeitraum 2020–2030*. Stadt Bielefeld. <https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2021/04/SEP-Bericht-web.pdf>
- Stirner, P., Hoffmann, L., Meyer, T. & Koinzer, T. (2019). Eine gemeinsame Grundschule für alle? Die Grundschule als Ort sozio-ökonomischer Ungleichheit und Segregation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 439–455. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00062-7>
- Stośić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29–48). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.5>
- Sturm, G. & Meyer, K. (2007). Residentielle Segregation von Migrantinnen und Migranten in deutschen Großstädten. *Münchener Statistik*, 43 (2), 25–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57856-6>
- Teltemann, J., Dabrowski, S. & Windzio, M. (2015). Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten: Wie stark wirkt der sozialökonomische Status? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (1), 83–103. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0300-7>
- Tillmann, K.-J. & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31 (2), 5–26.
- Webs, T., Hillebrand, A., Holtappels, H.G., Isaac, K. & Manitius, V. (2018). Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. Empirische Analysen zum Vergleich von erwartungswidrig starken und schwachen Schulen. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, (20), 146–178.

- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369.
- Weishaupt, H. (2022). Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? *DDS – Die deutsche Schule*, 114 (1), 89–111. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.09>
- Wikipedia, *Migrationshintergrund*. Zugriff am 25.03.2022. <https://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>
- Wolfert, S. & Quenzel, G. (2020). Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (Shell Jugendstudie, Bd. 18) (S. 134–161). Beltz Juventa.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020). Einstellungen von jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung und Ausländerfeindlichkeit in Abhängigkeit interethnischer Kontakte. *conflict & communication online*, 19 (1+2). <https://reger-online.de/journalcco/2020/pdf/zimmer-stein2020.pdf>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Boos-Nünning, U. (2022). Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 51–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5882>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule

Kirsten Rusert^{1,*} & Margit Stein¹

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstr. 22, 49377 Vechta
kirsten.rusert@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des hohen und stark zunehmenden Anteils an jungen Menschen, die mit Fluchterfahrungen nach Deutschland kommen, gewinnt die Inklusion dieser Menschen an Bedeutung. Inklusion bezieht sich dabei nicht nur auf strukturelle Aspekte, wie die Schaffung von Teilhabemöglichkeiten etwa in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch auf informelle Aspekte, wie positiv erlebte Begegnungen und Freundschaften mit einheimischen Gleichaltrigen. Der vorliegende Beitrag erfasst die positiv erlebten Beziehungen junger geflüchteter Menschen zu einheimisch-deutschen Gleichaltrigen in der Berufsschule basierend auf einer qualitativen Interviewstudie mit 33 Geflüchteten und diskutiert dabei auch die Rolle dieser Beziehungen für den schulischen Erfolg sowie für das schulische und allgemeine Wohlbefinden. Aus dem Datenmaterial heraus konnten drei unterschiedliche Typen von freundschaftlichen sozialen Einbindungen junger Geflüchteter in die Berufsschulklassen gebildet werden. Die Pole reichen hierbei von jungen Menschen, die in vielfältige wechselseitige intra- wie interethnische Beziehungen eingebunden sind, bis hin zu Personen, die nur eine enge Freundschaft pflegen, oder jene, die – aus unterschiedlichsten Gründen – sozial isoliert sind.

Schlagwörter: Freundschaft; Hilfeverhalten; interkulturelle Begegnung; Vielfalt; Peer-Beziehungen; Jugendlicher; interethnische Freundschaft; Flucht; Geflüchtete; Ausbildung; Berufsschule



1 Einleitung: Junge Geflüchtete in Schule und Ausbildung

Gemäß dem UNHCR (2022) waren Ende 2021 etwa 89,3 Millionen Menschen auf der Flucht. Besonders durch den Krieg in der Ukraine ist die Zahl geflüchteter Menschen 2022 erstmals auf über 100 Millionen Menschen angestiegen. Insbesondere seit 2015 wächst der Anteil der Geflüchteten, die nach Deutschland kommen, mit allein im Jahr 2015 1,3 Millionen Erstantragstellenden (Bundesagentur für Arbeit, 2020). Laut dem Statistischen Bundesamt (2022) gelten etwa 2 Prozent der Bewohner*innen Deutschlands als Menschen mit Fluchthintergrund. Geflüchtete sind im Schnitt wesentlich jünger als die einheimisch-deutsche Bevölkerung: Sie sind zu 96 Prozent unter 65 Jahre alt, zu etwa zwei Dritteln (67 %) unter 35 Jahre und zu einem Viertel (25 %) unter 16 Jahre alt und befinden sich somit häufig noch im schulpflichtigen Alter (Bundesagentur für Arbeit, 2020). Dies stellt das Schulsystem Deutschlands vor die Herausforderung, diesen Schüler*innen eine gleichberechtigte und förderliche Teilhabe am Unterricht zu gewährleisten. Insgesamt wurden zwischen 2015 und 2018 etwa 130.000 Schüler*innen mit Fluchterfahrung primär aus den Ländern Syrien, Irak, Afghanistan und Eritrea in das deutsche Schulsystem in Vollzeit inkludiert; hinzu kommen junge Geflüchtete in Ausbildung, die zumindest teilweise eine Berufsschule besuchen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2018). Das Sozioökonomische Panel führte 2018 eine Sonderbefragung durch, um die Einbindung von Geflüchteten in die Berufs(-fach-)schulen aufzuzeigen; im Rahmen dieser Sonderbefragung gaben 14 Prozent der befragten Geflüchteten an, seit ihrer Ankunft in Deutschland eine berufliche Ausbildung aufgenommen zu haben (Brücker et al., 2020). Dieser Anteil an Schüler*innen mit Fluchterfahrung steigt gegenwärtig infolge der Fluchtbewegung ukrainischer Menschen vor dem russischen Angriffskrieg und russischer Bürger*innen vor politischer Unterdrückung in der Russischen Föderation weiter stark an.

Junge Menschen erleben vor diesem Hintergrund somit

„eine wachsende kulturelle und ethnische Heterogenität. Hierin liegen Chancen und Risiken. So können positive interethnische Kontakte Vielfalt, Kreativität sowie Kooperation und damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, während negative interethnische Kontakte in gegenseitigen Vorurteilen und Ablehnungen und interethnischen Konflikten münden können.“ (Titzmann & Jugert, 2022, S. 20)

Insbesondere interethnischen Freundschaften wird ein hohes Potenzial für die Schaffung einer gegliückten gesellschaftlichen Kohäsion zugeschrieben.

2 Theoretische Zugänge und Forschungsstand zu den Auswirkungen (interethnischer) Freundschaften für Geflüchtete

Funktionen und Charakteristika von Freundschaften allgemein: Freundschaften erfüllen wichtige Funktionen für Jugendliche und junge Menschen und unterstützen bei der Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben des Jugendalters: Sie vermitteln „ein Gefühl der Akzeptanz und Zugehörigkeit [...] und] helfen [...] soziale Kompetenzen zu entwickeln“ (Titzmann & Jugert, 2022, S. 13).

Brown (1999) separiert in Bezug auf jugendliche freundschaftliche Beziehungen – auch hinsichtlich der Funktionen und Auswirkungen auf die Jugendlichen – zwischen dyadischen Freundschaften, etwa zur besten Freundin oder zum besten Freund, und zwischen Cliquen, welche ein Netzwerk von etwa fünf Personen darstellen, die sich freundschaftlich verbunden wissen. Während die dyadische Beziehung die Funktion des Herstellens von Nähe und Vertrautheit hat und somit in erster Linie psychosoziale Kompetenzen fördert, nehmen die Cliquen zum einen eher instrumentelle Funktionen ein, schaffen aber zum anderen auch in emotionaler Hinsicht eine Identifikationsfläche. Sie

beruhen nicht nur, aber auch auf strukturellen Merkmalen, wie etwa Vereinsmitgliedschaften (bspw. die Feuerwehr-Jugend) oder z.B. auf einem gemeinsamen ethnisch-religiösen Hintergrund, wie etwa die Pfarrgemeindejugend oder die jungen Gläubigen einer Moscheegemeinde. Somit würden also die engeren dyadischen Freundschaften in der Lesart nach Titzmann und Jugert (2022) eher die sozialen Kompetenzen und die Cliques die Zugehörigkeitsbezüge der Jugendlichen fördern.

Freundschaften bilden sich oftmals nach dem Ähnlichkeitsprinzip (vgl. Titzmann & Jugert, 2022) oder dem Homophilieprinzip (vgl. Zander, 2022) entlang geteilter struktureller Oberflächenmerkmale wie etwa auf Basis des gleichen ethnischen Hintergrunds oder auch entlang gemeinsamer Interessen oder Werte, so dass oftmals Freundschaften innerhalb der gleichen ethnisch-kulturell-religiösen Gruppe entstehen. Dies trifft auch im (berufs-)schulischen Kontext auf die Wahl von Arbeits- und Hilfepartner*innen für schulische Aufgaben zu. In einer Studie von Zander et al. an 1039 Schüler*innen aus unterschiedlichen ethnisch heterogenen Schulklassen wurde belegt,

„dass Jugendliche umso wahrscheinlicher Mitschülerinnen und Mitschüler als Hilfepartnerinnen und -partner in Mathematik angaben, wenn diese das gleiche Geschlecht, ebenfalls (k)einen Zuwanderungshintergrund und die gleiche Religionszugehörigkeit hatten – also Merkmale, die irrelevant dafür sein dürften, ob ein Mitschüler bzw. eine Mitschülerin kompetente fachliche Hilfe geben kann.“ (Zander, 2022, S. 125)

Dies ist insbesondere für Geflüchtete ein großer Nachteil, die auf die informellen Wissensbestände einheimisch-deutscher Mitschüler*innen angewiesen wären. Insgesamt zeigt sich bei Geflüchteten, dass diese sowohl schlechter in die Berufs(-fach-)schulen und die Betriebe im Rahmen eines Ausbildungsvertrages einmünden (etwa nur 32 % der Bewerber*innen mit Fluchthintergrund), als auch, dass die Berufsausbildung in den Schulen und Betrieben weniger häufig erfolgreich abgeschlossen wird, da etwa über ein Drittel (39 % der Auszubildenden mit Fluchthintergrund) ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig auflösen (Kroll & Uhly, 2018). Im Vergleich hierzu münden 46 Prozent der Bewerber*innen ohne Migrationshintergrund in die Ausbildung erfolgreich ein, und nur 26 Prozent dieser Gruppe lösen den Ausbildungsvertrag vorzeitig. Als ursächlich für diese Diskrepanz zwischen geflüchteten bzw. zugewanderten und einheimisch-deutschen jungen Menschen gilt u.a. auch das Fehlen von impliziten und oft nicht explizit gemachten Wissensbeständen über das Schul- und Ausbildungssystem. Dieses Wissen wird häufig in informellen Kontakten mit Peers erworben, wobei bei Geflüchteten oftmals diese informellen Sozialkontakte zu einheimisch-deutschen Gleichaltrigen fehlen und eher der Kontakt zu Personen besteht, die ebenfalls ihre Sozialisation außerhalb des Aufnahmelandes erhalten haben und somit auch über geringere aufnahmelandsspezifische soziale und (inter-)kulturelle Kapitalien verfügen (Bellmann & Falck, 2016; OECD, 2017).

Differenzielle Auswirkungen interethnischer Freundschaften: Neben den allgemeinen positiven Funktionen von Freundschaften erfüllen aber auch insbesondere interethnische Freundschaften spezifische Aufgaben und haben zudem auf junge Menschen mit Fluchthintergrund und auf einheimisch-deutsche Jugendliche vielfältige positive – teilweise jedoch für die beiden Gruppen unterschiedliche – Auswirkungen.

Auswirkungen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Adaptionsleistungen: Insbesondere Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund profitieren durch interethnische Freundschaften mit einheimisch-deutschen Mitschüler*innen in entscheidendem Maße in Bezug auf die Förderung (deutsch-)sprachlicher und schulischer Kompetenzen sowie der kulturellen Anpassungs- und Adaptionsleistungen insgesamt, was etwa auch durch die Studie von Schachner et al. (2016) in 44 ethnisch heterogenen Schulklassen in Deutschland mit insgesamt 860 Schüler*innen mit Migrationshintergrund belegt wurde. Die Ergebnisse werden auch in international vergleichenden Studien bestätigt, etwa von Berry et al. (2006) in 13 unterschiedlichen Ländern mit 7.997 Jugendlichen – darunter auch mit einem nationalen Sample in Deutschland. So

gelang es Jugendlichen, die sowohl mono- als auch interethnische Freundschaften pflegten, eher, sich in beiden Kulturen – sowohl denen der Herkunftsfamilie als auch denen des Aufnahmelandes – heimisch zu fühlen. Interethnische Freundschaften erhöhen somit gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Orientierung im Sinne einer bikulturellen Identität (Fritzsche & Wiezorek, 2006). Eine Studie von Stein und Zimmer an 1.090 Schüler*innen zeigte, dass die Abhängigkeit der gleichberechtigten Identifikation mit Deutschland sowie mit den Herkunftsländern der (Groß-)Eltern bei Migrant*innen nicht nur in Bezug auf die Religionszugehörigkeit und die Stärke der Religiosität gegeben war, sondern auch abhängig davon war, ob man neben mono- auch interethnische und interreligiöse Freundschaften pflegt.

„So geben z.B. hochreligiöse Muslim*innen mit monoreligiöser bester Freundschaft signifikant häufiger als hochreligiöse Muslim*innen mit interethnischer Freundschaft an, sich nicht als Deutsche*r und auch nicht als Europäer*in zu fühlen. Zudem verstärken bei hochreligiösen Muslim*innen rein monoreligiöse Freundschaften die Identifikation mit einem anderen Land.“ (Zimmer & Stein, 2021, S. 296)

Während sich für einheimische Jugendliche keine besseren Schulleistungen bei interethnischen Freundschaften manifestierten (Gansbergen, 2016), zeigten sich solche dennoch im Hinblick auf die Sprachkenntnisse. Hier ergaben sich auf Seiten der einheimisch-deutschen Jugendliche positive Kompetenzentwicklungen im freundschaftlichen Kontakt mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auer und Dirim (2000) belegen den Erwerb von türkischen Sprachkompetenzen bei Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft durch interethnische Freundschaften mit türkeistämmigen Schulfreund*innen.

Auswirkungen in Bezug auf interkulturelle und diversitätsakzeptierende Kompetenzen: Interethnische Freundschaften erhöhen auf einer allgemeinen Ebene die Diversitätsakzeptanz und Diversitätskompetenz, nicht nur im (inter-)kulturellen Bereich. Diversitätsakzeptanz und Diversitätskompetenz sind definiert als individuelle Eigenschaften, die darüber Auskunft geben, wie sozialer Vielfalt im weitesten Sinne von Seiten des Individuums begegnet wird. Menschen mit einer hohen Diversitätsakzeptanz und -kompetenz besitzen eher die Fähigkeiten, konstruktiv und zielorientiert mit Diversität umgehen zu können (Pietzonka, 2018, 2019). Die Diversitätskompetenz lässt sich inhaltlich hinsichtlich der berücksichtigten Diversitätsdimensionen charakterisieren: Am häufigsten wird dabei die Dimension der unterschiedlichen Herkunft in ethnischer Hinsicht berücksichtigt, z.B. durch die Erfassung der interkulturellen Kompetenz. Interethnische Freundschaften erhöhen sowohl für Schüler*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund die interkulturelle Kompetenz (Schwarzenthal et al., 2017, 2020, 2022). Studien von Schwarzenthal et al. (2017, 2020) belegen etwa an einer Stichprobe von 631 Kindern und Jugendlichen zwischen elf und 18 Jahren in deutschen Schulen – davon fast die Hälfte (49,4 %) mit Migrationshintergrund –, dass interethnische Freundschaften in entscheidendem Maße mit Dimensionen der interkulturellen Kompetenz korrelierten:

“Intercultural competence was measured using a self-report questionnaire and situational judgment tests capturing the adolescents’ interpretation of and reaction to intercultural conflicts. Intercultural contacts and ethnic identity exploration were measured using self-report questionnaires. [...] Intercultural contact and ethnic identity exploration were positively related to different aspects of intercultural competence.” (Schwarzenthal et al., 2017, S. 388)

Fasst man die Diversitätskompetenz über die interkulturelle Kompetenz hinaus weiter, kann darunter die Kompetenz verstanden werden, mit gesellschaftlicher Diversität in kognitiver, körperlicher, kultureller, ethnischer, religiöser und sexuell-lebensweltlicher Sicht umzugehen. Jenseits der interkulturellen Kompetenz wird durch interethnische Freundschaften auch allgemein die Diversitätsakzeptanz und Diversitätskompetenz gegenüber sogenannten Fremdgruppen im weitesten Sinne erhöht. Zimmer und Stein (2022a, 2022b) belegen in einer Studie an 1.090 jungen volljährigen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund, dass interethnische Kontakte in beiden Gruppen die

Diversitätsakzeptanz im weitesten Sinne auch gegenüber Personen anderer sexueller Orientierung oder aus finanziell prekären Verhältnissen steigern (Zimmer & Stein, 2022a, 2022b). In besonderem Maße wurden durch die interethnischen Freundschaften zu einheimisch-deutschen jungen Menschen christlichen Glaubens bei jungen Muslim*innen mit Migrationshintergrund die Vorurteile gegenüber Personen gleichgeschlechtlicher Orientierung reduziert und eine Übernahme von Toleranzwerten der offenen Gesellschaft angestoßen (Zimmer & Stein, 2022a). Hierbei wird von einem sogenannten sekundären Transfereffekt gesprochen, da sich der direkte Kontakt zu einer sogenannten Fremdgruppe gemäß der *Social Identity Theory* auch toleranzförderlich auf den Kontakt zu anderen Gruppen auswirkt, mit denen jedoch nicht zwangsläufig direkter Kontakt gepflegt wird.

„Interreligiöse und interethnische Begegnungen insbesondere in der Nachbarschaft und im erweiterten Freundeskreis stehen in positivem Zusammenhang mit der Diversitätsakzeptanz. Beispielweise sind Vorurteile gegenüber zugewanderten Familien bei jungen Erwachsenen christlichen Hintergrundes bei Freundschaften mit jungen Muslim:innen reduziert. Junge Muslim:innen mit Kontakten zu jungen Menschen christlicher Prägung haben wiederum geringere Ressentiments gegenüber Homosexuellen als Muslim:innen ohne interreligiöse Kontakte.“ (Zimmer & Stein, 2022a, S. 1)

Studien belegen auch einen Abbau von Ängsten und Vorurteilen gegenüber Personen anderen ethnischen Hintergrundes sowohl auf Seiten der migrierten als auch der einheimischen Schüler*innen, was sich etwa auch in der erwähnten Studie an 1.090 Schüler*innen von Stein und Zimmer manifestierte (Zimmer & Stein, 2020, 2022a; Stein & Zimmer, 2021; vgl. hierzu auch etwa Pettigrew & Tropp, 2011; Titzmann et al., 2015): „In particular, results showed that adolescents who gained an intergroup friendship [...] showed a significant decrease in negative prejudice over the study.“ (Titzmann et al., 2015, S. 1318)

3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Während zu den Auswirkungen interethnischer Freundschaften von Schüler*innen, wie gerade dargelegt, Forschungsergebnisse vorliegen, ist die Mikroperspektive zum Klassenklima in der Berufsausbildung weniger erforscht. Der Bereich der Berufsbildung ist dabei nicht mit dem der allgemeinen Bildung gleichzusetzen. Die duale Berufsausbildung findet überwiegend in den Ausbildungsbetrieben statt. Den schulischen Teil absolvieren die Auszubildenden in der Berufsschule an ein bis zwei Tagen wöchentlich. Als Teilzeitschule ergeben sich besondere Voraussetzungen für das Lernen, aber auch für das Schließen von Freundschaften und Kontakten. Wilbers (2022, S. 107) stellt fest, „dass die für allgemeinbildenden Schulen entwickelten Instrumente für die Diagnose des Unterrichtsklimas nicht ohne weiteres in beruflichen Schulen eingesetzt werden können.“ Er verweist auf Müller (2011), der für die Beziehungen zwischen Mitschüler*innen als einen Bereich des Unterrichtsklimas in der Berufsschule die folgenden Indikatoren entwickelt hat:

- Cliquenbildung unter den Schülern
- Hilfsbereitschaft unter den Schülern
- Aggressionen unter den Schülern
- Diskriminierung von Schülern
- Konkurrenzdenken unter den Schülern
- Allgemeine Zufriedenheit mit den Mitschülern“ (Müller, 2011, S. 11).

Die Kontakte zu Gleichaltrigen der Aufnahmegesellschaft nehmen bei Jugendlichen mit der Aufnahme der Berufsausbildung eher ab:

„Die Schule stellt jedoch einen sozialen Raum dar, welcher es ermöglicht, mit Gleichaltrigen der Aufnahmegesellschaft in Kontakt zu kommen und diese Kontakte zu intensivieren, so

dass Freundschaften entstehen. Diese Möglichkeiten stehen älteren Jugendlichen vermutlich begrenzter zur Verfügung.“ (De Paiva Lareiro, 2019, S. 12)

Im Beitrag wird das Klassenklima in der Berufsschulklasse aus der subjektiven Sicht von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung betrachtet und darauf fokussiert, wie sich ihre sozialen und freundschaftlichen Kontakte in der Berufsschulklasse ausgestalten und wie sie die Beziehungen zu den Mitschüler*innen empfinden. Dabei wird auf die Forschungsergebnisse aus problemzentrierten Interviews und Dokumentationen aus der Begleitung von 33 Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung referiert (vgl. Kap. 4), die nach ihren Perspektiven auf Hürden und Barrieren wie auch Gelingensfaktoren in der Ausbildung befragt wurden. Zu den Interviews gehörten auch Fragen zu ihrer Lebenssituation sowie zu ihren Wünschen und Erwartungen an ihre berufliche Ausbildung und berufliche und private Zukunft.

Die Fragen zur schulischen Ausbildung bezogen sich auf die Zufriedenheit mit der Schule, die Schwierigkeiten und Hürden im Lernprozess sowie die Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler*innen. Zur Klassengemeinschaft wurden explizit folgende Fragen gestellt:

- Wie ist das Verhältnis zwischen dir und deinen Mitschüler*innen?
- Entstehen in eurer Klasse Freundschaften?
- Trefft ihr euch auch außerhalb der Unterrichtszeit?
- Sind deine Mitschüler*innen und Lehrkräfte hilfsbereit (z.B. bei Verständnisfragen)?

4 Die Studie zu Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Berufsschule

Die Studie wurde im Rahmen von zwei Projekten durchgeführt. Im vom Bundesministerium für Arbeit und Energie BMWi geförderten Service-Learning-Projekt SKM („Soziales Training von Auszubildenden und Mediationstraining für Ausbilder*innen“) wurden interethnische Kontakte zwischen Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung und Studierenden der Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit an der Universität Vechta initiiert. Die Auszubildenden durchliefen für die Dauer eines Semesters ein Coaching und Mentoring durch qualifizierte Studierende. Das niedrigschwellige Angebot zielte darauf, den Auszubildenden ein tieferes Verständnis für den deutschen Arbeitsmarkt und Ausbildungsprozesse zu ermöglichen. Über informelle Lernprozesse wurden soziale und interkulturelle Kompetenzen sowie sozialräumliche Aneignungsprozesse gefördert. Zudem wurden ein vertieftes gegenseitiges interkulturelles Verständnis zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen sowie eine beiderseitige Weiterentwicklung des Demokratieverständnisses angestrebt (vgl. Kart et al., 2020; Rusert et al., 2019, 2022; Stein, 2019). Im Mentoring wurden 27 problemzentrierte Interviews von den Studierenden mit ihrem Mentee durchgeführt. Ein Jugendlicher stimmte ausschließlich der Datennutzung aus den Beobachtungen im Coachingprozess zu (vgl. Rusert et al., 2020, 2022).

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF geförderte Folgeprojekt ISK („Inklusion durch soziale Kompetenzen von Schüler*innen für den Start ins Berufsleben“) beleuchtet über die Projektergebnisse aus SKM hinaus Perspektiven der Inklusion von geflüchteten und zugewanderten Menschen in einer sich zunehmend digitalisierenden Berufs(-schul-)ausbildung. Dazu wurden weitere fünf Interviews mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung während der Pandemie und anstelle eines Interviews eine Dokumentation aus dem Mentoring durchgeführt, die umgesetzt werden musste, da der Jugendliche vor dem Interview die Ausbildung abbrach und somit nur demografische Daten und allgemeinere Aussagen aus dem bisherigen Coaching zur

Verfügung standen. Zudem entstanden zehn Interviews mit migrierten Berufstarter*innen und sechs Interviews mit in der Berufsorientierung tätigen Personen, bei denen ein Fokus auf der Teilhabe der Jugendlichen mit, an und durch digitale(n) Medien im Kontext der Berufsorientierung lag. Hierbei wurde das digitale Nutzungsverhalten zum einen im Kontext der Berufsorientierung und zum anderen bzgl. der Veränderungen in Kontakten während der Pandemie erfragt. Im Beitrag werden die Ergebnisse der Interviews mit den Auszubildenden hinsichtlich der Freundschaften in berufsbildenden Schulen fokussiert.

Erhebungsmethodik: Für die Teilnahme am Mentoring und die Bereitschaft zu einem begleitenden Interview durch Studierende wurden Auszubildende mit Fluchterfahrung angesprochen. In den Schulen fühlten sich im Rahmen der Projektvorstellungen auch zugewanderte Schüler*innen angesprochen, die aus osteuropäischen EU-Staaten und sogenannten sicheren Herkunftsländern zugewandert sind. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns waren die letztgenannten Auszubildenden nicht nur durch ihre unsichere Bleibeperspektive, sondern auch durch die Versagung von Unterstützungsleistungen, die nur Auszubildenden mit Fluchtstatus offenstehen, zusätzlich benachteiligt. Darüber hinaus benannten einzelne Teilnehmende aus EU-Staaten Diskriminierung im Herkunftsland, während andere aus den Hauptherkunftsstaaten angaben, sich selbst nicht als Geflüchtete, sondern etwa als Arbeitsmigrant*innen zu sehen. Insofern bezieht sich die nachfolgend verwendete Bezeichnung „Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung“ auf die Zuwanderung, ohne Migrationsgründe bewerten und nach dem rechtlichen Status „Flüchtling“ unterscheiden zu müssen.

Im Service-Learning-Prozess wurden die teilnehmenden Studierenden für ihre Aufgabe im Bereich Coaching und Mentoring (vgl. Stein, 2019) qualifiziert und im Prozess intensiv begleitet und supervidiert (vgl. Rusert et al., 2020, S. 191 ff.). Themen des Mentorings waren individuelle Anliegen zu Ausbildung, Schule und Alltagsfragen (vgl. Rusert et al., 2019). Der Begriff „Interview“ wurde von den Teilnehmenden häufig mit dem Interview im Asylverfahren verknüpft, sodass sie Bedenken äußerten. Ihre Bereitschaft ergab sich aus dem vertrauensvollen Kontakt mit ihren Interviewer*innen. Der mit den Studierenden im Seminar entwickelte Leitfaden wurde im Mentoring mit den Auszubildenden vorab besprochen, sodass sie Fragen schon im Vorhinein klären und eigene Fragen einbringen konnten. Die Daten wurden so anonymisiert, dass kein Rückschluss zu Personen möglich ist. Der semistrukturierte Leitfaden umfasste vorgegebene Fragen, die um Ad-hoc-Fragen erweitert wurden; die Antwortkategorien waren offen.

Auswertungsmethodik: Der sehr offene Interviewleitfaden impliziert das Explorative und „[d]ie apriorische Vagheit und Offenheit [...] im Rahmen [der Grounded Theory]“ (Breuer et al., 2019, S. 154). Für einen Überblick über das umfassende empirische Material war es hilfreich, in einem ersten Analyseschritt die Interviews mit den Auszubildenden nach der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) auszuwerten. Die deduktive Vorgehensweise orientierte sich an den Schwerpunkten des Interviewleitfadens und sicherte eine erste, strukturierende und ordnende Analyse.

Die Methodentriangulation (vgl. Flick, 2010, S. 286) von Inhaltsanalyse und anschließender Auswertung nach der Grounded Theory diente zur übergreifenden Auswertung und Analyse des Materials im Sinne der Grounded Theory: „Grounded“ wird dabei als verankert verstanden, sodass alle Erkenntnisse im empirischen Material fundiert sind. Erste Muster kristallisierten sich durch die Inhaltsanalyse heraus. Der weitere Forschungsprozess wurde als iterativer Lernprozess gestaltet, in dem die Daten „sowohl für die Verifizierung als auch zur Generierung von Theorie“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 34) im Sinne des „All is data“ (Glaser, 1998, S. 8) der Grounded Theory herangezogen werden. Die vertiefende und offenere Analyse erweitert die Perspektive gegenüber der Qualitativen Inhaltsanalyse, die ihrerseits Daten zur Analyse im Sinne der Grounded Theory beisteuert. So schloss sich ein weiterer Analysezyklus an, in dem die Interviews und Dokumentationen aus dem Begleitungsprozess offen kodiert wurden. Erste Erkenntnisse

aus den bereits herausgearbeiteten Mustern der qualitativen Inhaltsanalyse begleiteten die Fragen an das Material.

Stichprobe: Zum Sample gehören überwiegend männliche Auszubildende aus dem Handwerk. Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden bestehen darin, dass sie zugewandert sind, sich in einer Berufsausbildung befinden und bereit sind, außerhalb von Schule und Beruf Zeit für das Projekt zu investieren. Davon abgesehen sind sie in einem hohen Maße heterogen, was z.B. ihre Herkunft, ihr Alter und ihre (Bildungs-)Biografie betrifft. Eine Übersicht über die demografischen Daten bietet die folgende Abbildung:

Demografische Kennzahlen der befragten Auszubildenden

Geschlecht	männlich (n=31), weiblich (n=2)	
Alter	Durchschnitt: 23 Jahre (Minimum 17; Maximum 38 Jahre)	
Herkunftsländer	Afghanistan, Albanien, Bulgarien, Gambia, Irak, Kosovo, Mali, Pakistan, Palästina, Rumänien, Syrien*	
Ausbildungsberufe	Anlagenmechaniker*in	Koch/Köch*in
	Elektroniker*in	Maler*in/Lackierer*in
	Fachkraft für Metalltechnik	Metallbauer*in
	Fachlagerist*in	Pflegeassistent
	Groß- und Außenhandelskauffrau/-kaufmann*	Tischler*in
	Heizungs- + Anlagenmechaniker*in	Verfahrensmechaniker*in
	KFZ-Mechatroniker*in	Zerspanungsmechaniker*in

* Berücksichtigt wurden Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung, auch aus sicheren Herkunftsländern.

Abbildung 1: Stichprobe der befragten Geflüchteten (n=33)

Restriktionen ergeben sich zum einen durch das Format des Mentoring, durch das sich möglicherweise eher extrovertierte und kontaktfreudige Auszubildende angesprochen fühlten. Zum anderen wurden die Interviews in deutscher Sprache geführt, was für viele der befragten Personen eine sprachliche Herausforderung darstellte. So können Vorstellungen eines Freundschaftskonzepts und die Schilderung der Emotionen zu Freundschaften und Klassenklima in ihrer Komplexität reduziert sein.

5 Freundschaften und Hilfebeziehungen Geflüchteter und Zugewanderter in der Berufsschule und Fördermöglichkeiten von Seiten der Lehrkräfte

Der Wunsch nach mehr Kontakten zu Deutschen wurde von den partizipierenden Auszubildenden u.a. als Grund für die Teilnahme an den Projekten benannt. Mit wenigen Ausnahmen haben sie, sofern sie in Deutschland die Schule besuchen konnten, Sprach- und Integrationsklassen des Übergangssystems in den berufsbildenden Schulen besucht. Damit konnten sie in ihrer Schulzeit keine oder kaum Kontakte zur Aufnahmegesellschaft knüpfen.

Der schulische Teil der Ausbildung ist für zugewanderte Auszubildende aufgrund der vorausgesetzten sprachlichen und schulischen (Vor-)Kenntnisse besonders herausfordernd (vgl. Rusert & Stein, 2022). Unisono bestätigen die befragten Auszubildenden einen hohen Unterstützungsbedarf, und einige formulieren explizit den erhöhten Arbeits- und Lernaufwand gegenüber einheimisch-deutschen Auszubildenden. 27 der 33 befragten Auszubildenden geben an, dass die anderen Mitschüler*innen – hier wurde auch in der Fragestellung nicht nach der Herkunft differenziert – hilfsbereit und ansprechbar seien; fünf von ihnen begrenzen dies auf einzelne Mitschüler*innen. Nur zwei Auszubildende monieren, dass sie gar keine Hilfe von Mitschüler*innen bekämen. Vielfach wird geschildert, dass sich in der Klasse lose Freundschaften herausbilden, die allerdings

nur in der Schule gepflegt werden. Nur sieben Auszubildende geben an, dass sie mit ihren Mitschüler*innen etwas außerhalb der Schule unternähmen; zwei treffen sich immerhin ab und an mit Klassenkamerad*innen. Als Gründe für die geringe außerschulische Kontaktfrequenz wurden von einigen Auszubildenden die räumliche Distanz und fehlende Mobilität im ländlichen Raum benannt, aber auch z.B. dass die Menschen vor Ort wenig Zeit für sie hätten.

Im Interview wurde allgemein nach Freundschaften und nicht nach der Herkunft der Freund*innen gefragt. Insofern kann hier keine Unterscheidung zwischen intra- und interethnischen Kontakten erfolgen, es sei denn, die Herkunft wurde seitens der Jugendlichen erwähnt. Kontakte zu anderen Zugewanderten wurden von sieben Jugendlichen angesprochen. Vier der Befragten gaben an, sich nicht zugehörig zur Klasse zu fühlen.

Beziehungen von Auszubildenden mit Flucht-/Migrationserfahrung zu Mitschüler*innen in der Berufsschulklasse

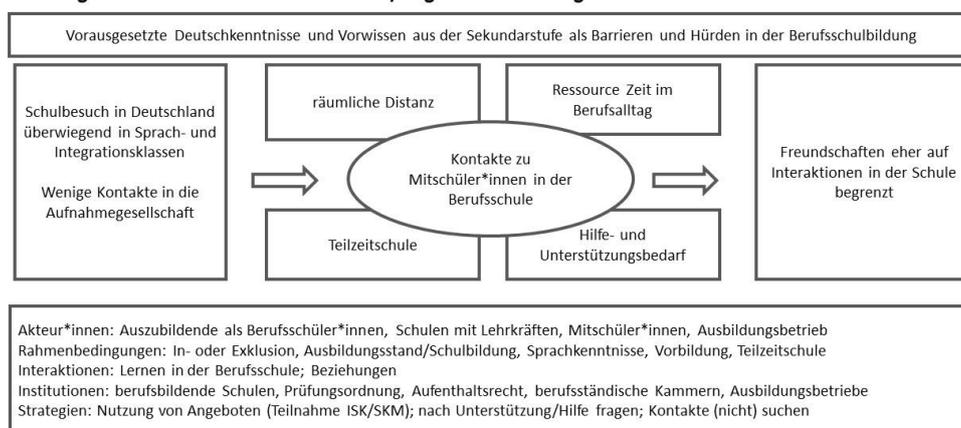


Abbildung 2: Heuristik zu Freundschaften und sozialen Kontakten in der Berufsschule

5.1 Typenbildung anhand der Grounded Theory

Im Prozess des selektiven Kodierens zeigten sich verschiedene Typisierungen als Kernkategorien, die nachfolgend erläutert werden. Die Typen werden jeweils durch Portraits entsprechender Auszubildender ergänzt.

5.1.1 Typ 1: Freundschaften ausschließlich mit anderen Berufsschüler*innen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung:

Zaid (IP13) hat die Berufsschulklasse zunächst mit einem deutschen Auszubildenden aus demselben Ausbildungsbetrieb besucht. Dieser verkürzt jedoch seine Ausbildung und ist daher nicht mehr in derselben Klasse. Im Betrieb unterstützt er Zaid weiterhin: „*Er hilft immer. Er ist ein netter Junge und wenn ich Fragen habe, er hat immer Bock. Er kann immer antworten.*“ (IP13 05:46) Als Freund bezeichnet er ihn nicht und beschreibt, warum es generell schwierig ist, deutsche Personen anzusprechen: „*Ja viele Leute die haben auch keine Zeit [...] Und das ist ein bisschen schwierig.*“ (IP13 06:20)

In der Schule hat er einen Freund, der seine Herkunftssprache spricht und dem die Ausbildung ebenfalls schwerfällt:

Er versteht auch [...] meine Sprache [...]. Äh wir wollten einfach [...] abkündigen, wir wir wollten nicht mehr arbeiten und wir haben mit Klassenlehrerin gesprochen. Wegen nicht, wegen alles. Zum Beispiel die Arbeit bisschen schwierig, dann bisschen Sprache, bisschen Schule. (IP3 11:35)

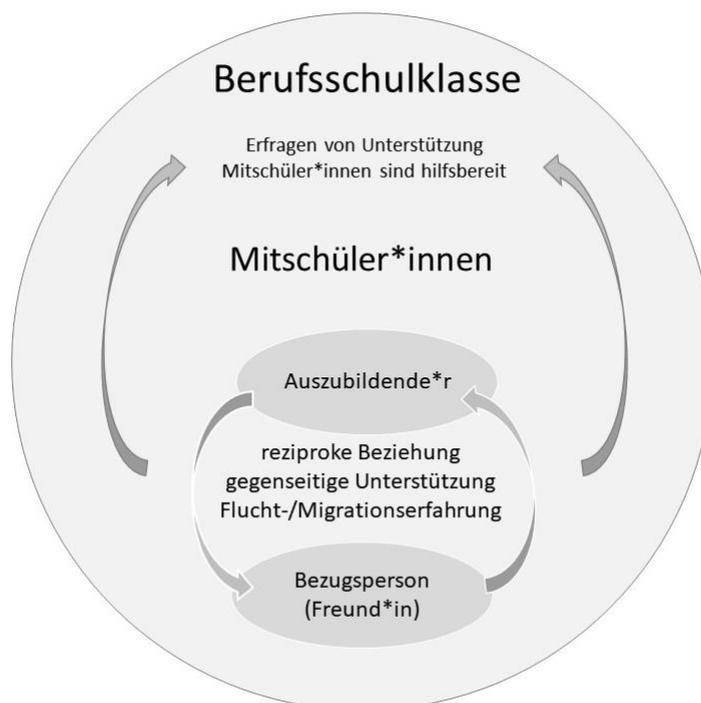


Abbildung 3: Typ 1: Eine engere Freundschaft (intraethnisch oder auch zugewandert)

Diese Freundschaft eröffnete Zaid einen Raum, die gravierenden Probleme in jedem Bereich seiner Ausbildung in seiner Herkunftssprache auszusprechen und mit ebenfalls Betroffenen zu diskutieren. Erst gemeinsam nutzten sie die vermeintlich niedrigschwellige Möglichkeit eines Beratungsgesprächs mit der Lehrerin, die sie ermutigte, weiterzumachen und durchzuhalten. Zaid hat nun Zugang zu ausbildungsbegleitenden Hilfen und erhält Nachhilfe. Dieser zusätzliche Unterricht ist für ihn sehr anstrengend, doch die (ebenfalls zugewanderten) Klassenkamerad*innen, die dort mit ihm zusammen lernen, benennt er ebenfalls als Freunde. In der Berufsschulklasse kann Zaid Mitschüler*innen – insbesondere wird eine Person benannt – bei Fragen ansprechen (IP13 14); andere seien weniger hilfsbereit:

Ja sind gut, wenn man, ja wenn wir Hilfe brauchen oder Fragen so weiter. Die können mir helfen, die antworten, die sagen nicht nein. [...] Aber nicht alle sind gleich. (IP3 18:57)

Auch Banna (IP19) versteht sich mit den anderen jungen Erwachsenen in der Berufsschulklasse gut. Bei Verständnisschwierigkeiten kann er Fragen stellen und um Unterstützung bitten. Freundschaften oder engere Kontakte entstanden jedoch nicht (IP19 233–243). Er erzählt in einem anderen Abschnitt des Interviews von seiner Freundschaft zu einem Mitschüler in der Berufsschule, als er von seiner Unsicherheit bei praktischen Aufträgen im Ausbildungsbetrieb erzählt. Von seinem Ausbilder fühlt er sich häufig nicht ausreichend begleitet und unterstützt. Deshalb fragt er seinen Freund aus der Berufsschule, wenn er eine Aufgabe bekommt, bei der er unsicher ist: „Was hast du so gemacht?“ Diese Hilfe ist wechselseitig: „Manchmal ich helfe ihm, manchmal er mir.“ (IP19 83–89). Mit diesem – ebenfalls migrierten – Freund unternimmt er auch Freizeitaktivitäten.

Fehlende Deutschkenntnisse sind für Banna die entscheidende Hürde in der Berufsschule, aber auch im Ausbildungsbetrieb, wobei Nachhilfe auf Deutsch die Situation nicht verbessere: „Ich muss mich helfen. Wenn ich die Sprache kenne, dann brauch ich keine Hilfe.“ (IP19 397) Seine Bemühungen, Kontakte zu Deutschen zu knüpfen, sind wie bei Zaid fehlgeschlagen. Er hat den Eindruck, die Menschen hätten Angst vor Geflüchteten, und er bedauert, dass er keine Freunde findet.

In meiner Heimat habe ich in einer Großstraße gewohnt und in jeder Wohnung habe ich einen Freund. Hier habe ich nur einen [deutschen Freund; außerhalb der Berufsschule] und er hat keine Zeit für mich [...] Ich habe nicht so viele Freunde, die ich treffe, zum Kino gehen, Beispiel oder etwas machen. (IP19 320–326)

Der Kontakt zu einheimisch-deutschen Mitschüler*innen bleibt auch in seiner Berufsschulklasse auf Interaktionen in der Schule begrenzt; Freundschaften oder engere Kontakte bilden sich nicht aus.

5.1.2 Typ 2: Soziale Zugehörigkeit und wechselseitige Einbindung

In seiner Berufsschulklasse findet Fidan (IP3) ein kooperatives Klima seitens der Lehrkräfte und Klassenkamerad*innen vor und kann die Hilfe, die er noch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse benötigt, erfragen: „Also, die [Lehrkräfte] haben uns alle ganz gut verstanden. Und [...] besser könnte ich es mir sowieso nicht vorstellen.“ (IP3 138–141) Bei der Frage nach der Beziehung zu den Mitschüler*innen benennt er nicht nur die Hilfsbereitschaft, sondern besonders das Zugehörigkeitsgefühl und Reziprozität:

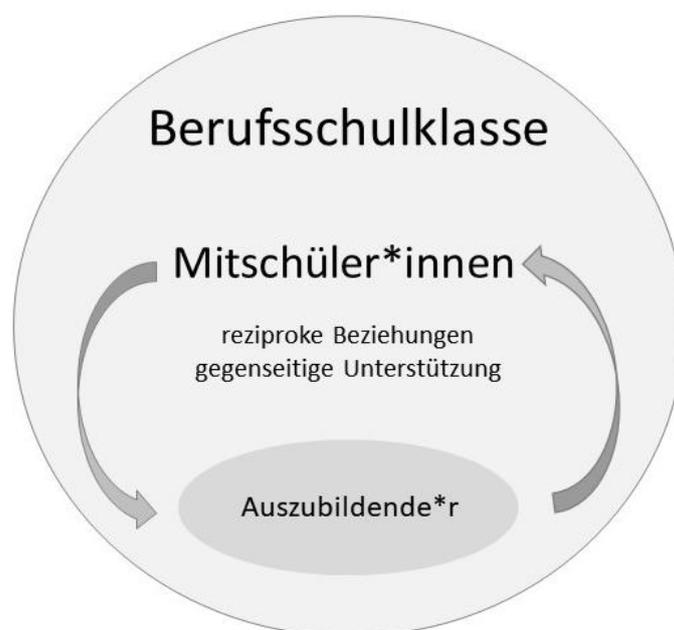


Abbildung 4: Typ 2: Reziproke Einbindung und soziale Zugehörigkeit

Da haben wir uns alle ganz gut unterstützt und ja, [das] war eigentlich topp so. (IP3 122–123)

Ich bin ja eigentlich Ausländer und ich habe mich aber echt wohl gefühlt. Also da gab es überhaupt keine Konflikte [...] oder Mobbing oder so. (IP3 136–139)

Fidan hebt hervor, dass er in der Klasse trotz seiner nicht-deutschen Herkunft anerkannt ist.¹ Er beklagt die räumliche Entfernung zu seiner Berufsschule mit einem großen Einzugsbereich; über Freundschaften und Kontakte mit seinen Klassenkamerad*innen über den Bereich der Schule hinaus äußert er sich nicht.

¹ Im positiven Beispiel wird deutlich, wie rassistische Strukturen von den Betroffenen als Normalität empfunden werden und in Beziehungen mit Mitschüler*innen mitgedacht und einkalkuliert werden.

5.1.3 Typ 3: Keine Freundschaften zu Mitschüler*innen

Enis (IP17) wird von seinen Mitschüler*innen unterstützt, wenn er danach fragt. Gleichzeitig lehnt er Freundschaften zu ihnen ab:

Ich habe Freunde außerhalb der Schule, weißt du. Ich brauch keine Freunde jetzt. Ja, die sind meine Mitschüler, vielleicht zwischendurch haben wir uns draußen getroffen und haben getrunken oder sind zusammen zur Schule gegangen. Aber privat möchte ich nichts mit den Leuten zu tun haben. In die Pausen, jeder ist für sich (lacht), gehen rauchen (Pause). (IP17 471–497)

Er schildert seine Entwurzelung durch die Flucht und dass er Zeit brauche, sich zu orientieren, diese aber wegen privater Gründe nicht habe. An anderer Stelle benennt er einen finanziellen Druck. Zur Frage nach seinen Chancen in Deutschland sagt er:

Man ist ruhig. Man hat keine Gedanken, man hat nicht [den] Stress, um zu sterben oder um zu keine Ahnung. [...] Ich bin in Deutschland, ich bin sicher, weißt du? Ich habe diese Angst nicht. Und wenn man diese[n] Druck von Angst nicht hat, dann läuft alles gut, weißt du? (IP17 691–699)

Flucht und Trauma wurden in den Interviews nicht thematisiert, um Retraumatisierungen zu vermeiden. Bei Enis ist die Erfahrung von Krieg und Gewalt sehr präsent. Die Traumatisierung kann ursächlich für seine ablehnende Haltung zu den Mitschüler*innen sein, die er auch gegenüber seinen Arbeitskolleg*innen empfindet. Während Enis sich von seinen Klassenkamerad*innen bewusst abgrenzt, empfindet Enisa (IP32) Ausgrenzung durch ihre Mitschüler*innen. Sie benennt Ausländerfeindlichkeit und Rassismus in ihrer Berufsschulklasse und darüber hinaus. Dies äußere sich z.B. darin, dass

wenn ich niese, antwortet niemand und keiner sagt Gesundheit, aber wenn ein anderer niest, jeder sagt Gesundheit. Ich frag mich wieso, es ist auch so bei den Lehrern. Und wenn die sagen „wir mögen dich auch“ und so weiter und so fort, nein, das glaub ich nicht (IP32 98–122).



Abbildung 5: Typ 3: Keine Freundschaften im Schulkontext

In der Schule erhalte sie weder von den Klassenkamerad*innen noch von den Lehrkräften Unterstützung oder Verständnis für ihre fehlenden Deutschkenntnisse. Die Mitschüler*innen sprächen nicht mit ihr und seien uninteressiert. Im Betrieb fühle sie sich dagegen sehr gut unterstützt. Deshalb warte sie in der Schule „nur noch die zwei Jahre, bis ich fertig bin und ja. Und Gottseidank, ich sehe die [Mitschüler*innen] nur einmal die

*Woche [...]“ (IP32 98–122). Ihre Freund*innen leben entweder im Herkunftsland oder „wo anders weit weg von mir, deswegen müssen wir eben immer über Telefon oder so was Kontakt halten“ (IP32 88).*

5.2 Diskussion

Die Berufsschule als Teil der Vollzeitausbildung mit ein bis zwei Schultagen in der Woche bietet deutlich weniger Anlässe, Freundschaften auszubilden als die Regelschule, und auch für ein Classroom-Management bleibt folgerichtig weniger Zeit. Befragungen von Euler und Severing (2020, S. 10f.) an einzelnen Berufsschulen zeigen die hohe Fluktuation in den Klassen des ersten Ausbildungsjahres durch vorzeitige Auflösungen und später begonnene Ausbildungsverhältnisse, wodurch stabile Kontakte noch einmal erschwert werden. Zudem befinden sich die Schüler*innen im Übergang von der Schule in den Beruf. Durch die Arbeitszeiten in der Ausbildung wird die Freizeit knapper, und für bestehende Freundschaften steht weniger Zeit zur Verfügung. Trotz des gemeinsamen Fokus (vgl. Gansbergen, 2016) der Ausbildung mit Gemeinsamkeiten in der neuen Arbeitssituation entstehen keine bzw. wenige Freundschaften mit einheimisch-deutschen Klassenkamerad*innen. Förderlich für die Bildung von engeren Kontakten scheint es zu sein, wenn die Auszubildenden aus einem Ausbildungsbetrieb dieselbe Berufsschulklasse besuchen. Interethnische Kontakte sind teilweise durch Maßnahmen wie die Willkommensklassen erschwert.

Die Auszubildenden des Typs 1 benennen die Freundschaft zu einer*inem intraethnischen Freund*in oder ebenfalls zugewanderten Freund*in, mit dem*der sie in der Schule und manchmal auch darüber hinaus Zeit (z.B. in den Pausen oder bei den Gruppenarbeiten) verbringen und die sich gegenseitig unterstützen. Gansbergen (2016, S. 252) stellt ausdrücklich fest, dass „andere Kulturen im Freundeskreis [als die der Aufnahmegesellschaft; Anm. d. Verf.] nicht per se in Bezug auf die strukturelle Integration [schaden] und [...] wertgeschätzt werden [sollten].“ Die Beziehung zu den anderen Mitschüler*innen in der Berufsschulklasse beschreiben diese Auszubildenden mindestens teilweise als positiv; sie können ihnen ihre Fragen stellen und werden unterstützt, wenn sie etwas nicht verstehen. Auch wenn dadurch womöglich keine informellen Informationen über das Ausbildungssystem in dem Sinne weitergegeben werden können, findet auf diese Weise eine psychische Stabilisierung statt.

Die soziale Zugehörigkeit des Typs 2 entsteht durch Reziprozität, d.h., auch die befragten Auszubildenden werden um Hilfe gebeten und können sich in die Gemeinschaft einbringen, statt ausschließlich selbst um Unterstützung zu bitten. Durch dieses gleichberechtigte Gefühl des Gebrauchtwerdens erfolgen hierdurch auch ein starkes Empowerment und eine psychische Stabilisierung.

Kontrastierend dazu empfinden andere Befragte Ausgrenzung und fehlende Akzeptanz durch die Aufnahmegesellschaft an sich oder in der Schule, sodass sie sich eher zurückziehen. Entsprechende Aussagen finden sich bei Auszubildenden mit Freundschaften zu anderen Zugewanderten (Typ 1) und bei denjenigen, die keine Kontakte zu Klassenkamerad*innen haben (Typ 3; vgl. auch Lechner & Huber, 2017, S. 81; Zimmer & Stein, 2022c, S. 135–151 in diesem Heft). Aber auch traumatische Ereignisse und Belastungen aus der Flucht können bei einem Rückzug ursächlich sein.

In den Interviews verorten nahezu alle Auszubildenden ihre Schwierigkeiten in der Berufsschule in den an sie gestellten Lernanforderungen, nicht in sozialer Hinsicht. Zu den Motiven und Einstellungen der sie unterstützenden Schüler*innen ohne eine engere Beziehung kann hier keine Aussage getroffen werden, da diese nicht befragt wurden.

6 Fazit

Soziale Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Gruppen wirken nach Allports Kontakthypothese vorurteilsreduzierend, wenn bestimmte Voraussetzungen wie z.B. „in etwa gleicher Status“ oder „gemeinsame Zielorientierung“ erfüllt werden (Allport, 1954; vgl. Zimmer & Stein, 2022c, S. 135–151 in diesem Heft). Durch den verstärkten Unterstützungsbedarf der zugewanderten Auszubildenden besteht von vornherein ein Ungleichgewicht in den Beziehungen. Stürmer und Siem (2020, S. 114f.) benennen drei Ansatzpunkte, um eine solidarische gruppenübergreifende Haltung zu fördern:

1. Die Vorteile von Solidarität für die eigene Gruppe werden betont, etwa wenn das Klima in der Klasse insgesamt besser ist.
2. Werte und Normen der Gruppe werden aufgegriffen und auf Inkonsistenz zum Verhalten gegenüber der Fremdgruppe überprüft, etwa wenn das Schulmotto der Solidarität nicht auf alle gleichermaßen zutreffen sollte.
3. Die Gruppengrenzen werden neu definiert, sodass im Sinne einer „Rekategorisierung“ die ehemalige Fremdgruppe als Teil zu der neuen und inklusiveren Gruppe gehört, etwa wenn alle Teil der Schulfamilie sind.

Im Sample ist es beim Typ 2 gelungen, ein Klassen- und Lernklima beruhend auf gegenseitiger Unterstützung und Solidarität zu schaffen. Um die Gelingensfaktoren mehrperspektivisch zu beleuchten, ist weitere Forschung in Berufsschulklassen notwendig.

Im Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule fordert die KMK (2021, S. 14) von den Schulen ein „differenziertes Bildungsangebot, das [u.a.] einen Unterricht mit entsprechender individueller Förderung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler*innen ermöglicht.“ Für zugewanderte Auszubildende bedeutet dies, ihre Ressourcen stärker für sie selbst und andere sichtbar zu machen und sie damit aus der einseitigen Bittstellerhaltung als Hilfebedürftige in einen gleichberechtigten Status auf Augenhöhe mit den Mitschüler*innen zu versetzen. In einem solchen Klassenklima würde die Herkunft als ein Teil der Biografie wertgeschätzt, aber nicht über den Ausbildungserfolg entscheiden und vorselektieren, mit wem Freundschaft geschlossen wird.

Angesichts des Teilzeitcharakters von Berufsschule mit einer hohen Fluktuation im ersten Lehrjahr und zunehmender Heterogenität der Klassen ist diese Form des inklusiven und diskriminierungssensitiven Unterrichts voraussetzungsvoll, sodass Ausbildungsbedarfe (angehender) Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrkräftebildung berücksichtigt werden und mehr Zeit für ein inklusives Classroom-Management zur Verfügung stehen sollten.

Literatur und Internetquellen

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison Wesley.
- Auer, P. & Dirim, İ. (2000). Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske + Budrich (S. 97–112). https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_5
- Bellmann, L. & Falck, O. (2016). Nicht alle Firmen wollen Flüchtlinge einstellen. *ifo Schnelldienst*, 69 (6), 59–60.
- Berry, J.W., Phinney, S.P., Sam, L.S. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55 (3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieries, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Brown, B.B. (1999). Measuring the Peer Environment of American Adolescents. In S.L. Friedman & T.D. Wachs (Hrsg.), *Measuring Environment Across the Life Span:*

- Emerging Methods and Concepts* (S. 59–90). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-003>
- Brücker, H., Kosyakova, Y. & Schuß, E. (2020). Fünf Jahre seit der Fluchtmigration 2015. Integration in Arbeitsmarkt und Bildungssystem macht weitere Fortschritte. *IAB-Kurzbericht*, (4).
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik & Arbeitsmarktberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Arbeitsmarktintegration von schutzsuchenden Menschen. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt*. Bundesagentur für Arbeit.
- De Paiva Lareiro, C. (2019). *Kinder und Jugendliche nach der Flucht: Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bertelsmann.
- Flick, U. (2010). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 278–289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_19
- Fritzsche, S. & Wiezorek, C. (2006). Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 59–74.
- Gansbergen, A. (2016). *Freundschaften und Bildungserfolg. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845273976>
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Kart, M., Rusert, K. & Stein, M. (2020). Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. *Sozialraum.de*, 12 (1). <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021, 17. Juni). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Kroll, S. & Uhly, A. (2018). *Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Müller, M. (2011). *Das Unterrichtsklima messen, pflegen und verbessern. Eine Kurzanleitung für die Unterrichtspraxis auf Basis einer wissenschaftlichen Studie*. <https://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/Klimamessung---Kurzanleitung.pdf>
- OECD. (2017). *Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit*. OECD.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2011). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. Psychology Press.
- Pietzonka, M. (2018). Schlüsselkompetenzen zum Umgang mit sozialer Vielfalt für die Arbeitswelt 4.0 – Einordnung, Kennzeichnung und Messung. In B. Hermeier, T. Heupel & S. Fichtner-Rosada (Hrsg.), *Arbeitswelten der Zukunft* (S. 477–496). Springer-Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23397-6_25

- Pietzonka, M. (2019). Der Umgang mit sozialer Heterogenität als Führungskompetenz für die Arbeitswelt 4.0. *Wirtschaftspsychologie*, 21 (3: Positive und destruktive Führung in Organisationen, hrsg. von K. Externbrink & C. Dries), 52–59.
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. *GIO – Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 50 (4), 381–392. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00489-7>
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In M. Gonser, K. Zimmer, N. Mühlhäußer & D. Gluns (Hrsg.), *Wisensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln* (S. 189–203). Waxmann.
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2022, Juni). „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ – Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte und Ausbildungsbetriebe. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 22 (42: Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung, hrsg. von K. Büchter, H.-H. Kremer, M. Eckelt & F. Kaiser). https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert_et_al_bwpat42.pdf
- Rusert, K. & Stein, M. (2022, in Begutachtung). Perspectives on Chances and Discrimination in Dual Vocational Training of Refugees and Immigrants in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
- Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R., Noack, P. & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School – Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87 (4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2019). „When Birds of a Different Feather Flock Together” – Intercultural Socialization in Adolescents’ Friendships. *International Journal of Intercultural Relation*, 45 (72), 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.001>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2020). Reaping the Benefits of Cultural Diversity: Classroom Cultural Diversity Climate and Students’ Intercultural Competence. *European Journal of Social Psychology*, 50 (2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R. & Handrick, A. (2017). From Tolerance to Understanding: Exploring the Development of Intercultural Competence in Multiethnic Contexts from Early to Late Adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 27 (5), 388–399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M.K. & Juang, L. (2022). Für ein besseres Miteinander. Chancen interkultureller Freundschaften und wie Schulen diese fördern können. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 176–189). Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt. (2022, 12. April). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile
- Stein, M. (2019). Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 435–445). Waxmann utb.

- Stein, M., & Zimmer, V. (2021). Interethnische Freundschaften und deren Einfluss auf die Einstellungen zur Zuwanderung – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In A. Regenbogen, E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Was hält die Migrationsgesellschaft zusammen? Werte – Normen – Rechtsansprüche* (S. 197–226). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737012683.199>
- Stürmer, S. & Siem, B. (2020). *Sozialpsychologie der Gruppe* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Ernst Reinhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552255>
- Titzmann, P.F., Brenick, A. & Silbereisen, R.K. (2015). Friendships Fighting Prejudice: A Longitudinal Perspective on Adolescents' Cross-Group Friendships with Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (6), 1318–1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Titzmann, P.T., & Jugert, P. (2022). Peerbeziehungen: Sozialökologische und entwicklungspsychologische Aspekte. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 13–23). Kohlhammer.
- UNHCR. (Hrsg.). (2022, 16. Juni). *Weltweite Vertreibung erreicht neuen Höchstwert. Zahl innerhalb eines Jahrzehnts verdoppelt*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/dach/de/78355-unhcr-weltweite-vertreibung-erreicht-neuen-hoehchstwert-zahl-innerhalb-eines-jahrzehnts-verdoppelt.html>
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden*. epubli.
- Zander, L. (2022). Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 120–133). Kohlhammer.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2021). Identitätskonstruktionen junger Christ*innen und Muslim*innen in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20 (2), 280–301. <https://doi.org/10.23770/tw0224>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022a). Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität durch junge Muslim:innen und Christ:innen in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Kontakte. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00111-6>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022b, 8. Juli). Einstellungen junger Erwachsener gegenüber Familien anderer ethnischer Herkunft – Zusammenhänge mit interethnischen Kontakten und Freundschaften. *Zeitschrift für Migrationsforschung*. <https://doi.org/10.48439/zmf.164>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022c). Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften – ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), S. 135–151.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rusert, K. & Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 72–88. <https://doi.org/10.11576/pflb-5875>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke unter Peers

Eine soziometrische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts

Lysann Zander^{1,*}, Theresa Niemann¹,
Jannika Haase¹ & Elisabeth Höhne¹

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
lysann.zander@iew.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Hilfe und Unterstützung von Mitschüler*innen kann bei der Überwindung von fachlichen Schwierigkeiten und damit für die Aufrechterhaltung von Motivation sowie für den Lernerfolg eine bedeutsame Rolle zukommen. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand der Daten einer Mikro-Längsschnitterhebung zweier Klassen einer Regelschule, wie sich fachliche Hilfenetzwerke in Mathematik und Deutsch unter Peers von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe entwickeln. Dabei analysieren wir unter anderem, wie die Einbindung einzelner Schüler*innen in diese Netzwerke mit deren Noten und fachlichen Selbstkonzepten zusammenhängt. Da es sich bei Mathematik und Deutsch um geschlechtskonnotierte Fachdomänen handelt, in denen die Einschätzungen eigener Kompetenzen von Mädchen und Jungen von Geschlechterstereotypen und -rollen geprägt sind, beleuchten wir genauer, welche Bedeutung das Geschlecht für die Entstehung von und Einbindung in diese(n) Hilfenetzwerke(n) besitzt. In Übereinstimmung mit existierender Forschung zeigten unsere Ergebnisse zunächst stereotyp-konforme Ausprägungen der fachlichen Selbstkonzepte. Mädchen waren zudem in beiden Fächern besser in Hilfenetzwerke eingebunden, was, insbesondere in Mathematik, nicht vollständig durch ihre Kompetenzen erklärbar war. Insgesamt nahm *Homophilie*, also die individuelle Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Helfer*innen, bei Mädchen und Jungen über die Zeit ab. Jungen wählten bereits mit Beginn der mittleren Adoleszenz im Fach Deutsch Mädchen ebenso häufig als Helferinnen wie Jungen als Helfer. Mädchen wählten hingegen erst im letzten Jahr vor Schulabschluss Jungen als Helfer in Mathematik. Individuelle Freundschaftswahlen waren noch stärker als Hilfewahlen von Homophilie geprägt. Implikationen für Lehrpersonen, vor allem mit Bezug zu ihrer Rolle in der Gestaltung von Hilfebeziehungen unter Schüler*innen, werden diskutiert.

Schlagwörter: Peer-Beziehungen; Netzwerke; Hilfeverhalten; Soziometrie; Selbstkonzepte; Geschlecht



1 Einleitung

Im Laufe der Schulzeit entwickeln Kinder und Jugendliche in ihren Interaktionen mit Peers und Lehrpersonen kognitive und sozioemotionale Kompetenzen, die sie auf ihr berufliches und privates Leben vorbereiten. Von weiterhin unterschätzter Bedeutung für diesen Prozess ist die eigenständige Suche nach Hilfe bei Mitschüler*innen, um vorübergehende Schwierigkeiten oder Verständnisprobleme zu überwinden und gesetzte Ziele zu erreichen. Während fachliche Hilfesuche lange Zeit vor allem als Ausdruck mangelnder Kompetenz und Abhängigkeit interpretiert wurde (vgl. Butler, 2006), gilt sie in der pädagogisch-psychologischen Forschung inzwischen als selbstregulative Lernstrategie (Zimmerman, 1998). Das Wissen um potenzielle Helfer*innen im Klassenzimmer – in anderen Worten: ein bestehendes fachliches Hilfenetzwerk – kann Lernenden Zuversicht für den Umgang mit fachlichen Herausforderungen vermitteln. Ein überwiegender Teil bisheriger Forschung im Bereich des *academic help-seeking*, also der fachlichen Hilfesuche, hat sich mit individuellen *Strategien* der Hilfesuche beschäftigt, also der Frage danach, *ob* Schüler*innen überhaupt bei Mitschüler*innen nach Hilfe suchen und *auf welche Weise* sie dies tun (für einen Überblick siehe Karabenick & Berger, 2013; Newman, 2002). Vergleichsweise klein ist der Anteil an Forschungsarbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, auf *welche* Peers Schüler*innen zugehen, wenn sie nach fachlicher Hilfe suchen, und inwiefern die Wahl potenzieller Helfepartner*innen von geteilten Merkmalen wie dem Geschlecht abhängt. Zudem beleuchten nur wenige Studien, wie sich fachliche Netzwerke in Schulklassen in unterschiedlichen Fachdomänen entwickeln.

Dennoch legen empirische Untersuchungen nahe, dass der Aufbau von Hilfebeziehungen keineswegs von selbst erfolgt, sondern Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller Merkmale und situativer Bedingungen im jeweiligen Klassenkontext ist (Zander, 2021; Zander et al., 2019). In der vorliegenden Studie gehen wir diesen Fragen auf der Grundlage einer Mikro-Längsschnittstudie zweier Klassen an einer Regelschule im ländlichen Raum nach. Hierfür greifen wir auf die Daten von durchschnittlich 29 ($n_{\min} = 26$; $n_{\max} = 33$) Schüler*innen zurück, die von Jahrgangsstufe 5 bis 10 gebeten wurden anzugeben, wen sie beim Lernen und bei Hausaufgaben in Mathematik und Deutsch um Hilfe bitten. In der Analyse dieser fachlichen Hilfenetzwerke prüfen wir, *ob* Lernende ihre Peers um Hilfe bitten bzw. selbst nach Hilfe gefragt werden und inwiefern subjektive Kompetenzeinschätzungen von Schüler*innen sowie deren tatsächliche fachliche Kompetenzen hierfür bedeutsam sind. Weiterhin untersuchen wir, inwiefern Hilfenennungen auf die eigene Geschlechtsgruppe beschränkt sind oder darüber hinausgehen und wie sich die Netzwerke über die Zeit im Hinblick auf diese Merkmale entwickeln. Den Analysen stellen wir eine sehr kurze Analyse der Freundschaftsnetzwerke gegenüber und arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. In der abschließenden Diskussion unserer Befunde erläutern wir die Relevanz von Hilfenetzwerken unter Peers für die schulische Praxis und gehen dabei insbesondere auf die Rolle ein, die Lehrpersonen in der Gestaltung von Hilfebeziehungen zukommt.

2 Hilf mir, es selbst zu tun: Hilfesuche als Selbstregulationsstrategie

Klassenzimmer sind Orte, an denen Schüler*innen regelmäßig mit Herausforderungen konfrontiert sind, deren eigenständige Überwindung lange Zeit lediglich als Ausdruck individueller Kompetenz und Leistungsfähigkeit galt (vgl. Butler, 2006). Insgesamt spielte die systematische Erforschung fachlicher Hilfesuche als relationaler Prozess in der pädagogischen Psychologie entsprechend lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle. Auch sozialpsychologische Arbeiten widmeten sich vornehmlich der Untersuchung von Beweggründen für die Vermeidung von Hilfesuche sowie der negativen Konsequenzen

von Hilfesuche, insbesondere für den Selbstwert der Person (vgl. Nadler, 2015; Ryan et al., 2001).

Erst in den vergangenen Dekaden hat sich das Verständnis von fachlicher Hilfesuche im schulischen Kontext weg von einer einseitigen Betonung der Bedeutung individueller Leistung, Anstrengung und Unabhängigkeit hin zu stärker relationalen Modellen der Lernmotivation und Kompetenzentwicklung gewandelt. Die Arbeiten von Nelson-Le Gall bereiteten den Weg für eine differenzierte Sichtweise auf Hilfesuche in der pädagogischen Psychologie. Durch die Unterscheidung verschiedener Qualitäten der Hilfesuche (Nelson-Le Gall, 1981)¹ wurde es möglich, bestimmte Formen der Hilfesuche als essenzielle und teilweise sogar überlegene Strategien in Bezug auf die Überwindung fachlicher Hindernisse zu definieren und diese der Gruppe selbstregulativer Strategien zuzuordnen (vgl. z.B. Zimmerman, 1998).

2.1 Zusammenhänge von fachlichen Kompetenzen, Selbstkonzepten und Hilfesuche

Die Kompetenz, eigenen Hilfebedarf zu erkennen, hängt ebenso wie die Bereitschaft, fachliche Hilfe bei Peers zu suchen, von den fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen ab. Bereits Nelson-Le Gall et al. (1990) haben darauf hingewiesen, dass die Quantität der bei anderen Personen erfragten Informationen vom Kompetenzniveau der hilfesuchenden Person abhängt. Leistungsstärkere Schüler*innen können einerseits ein klareres Verständnis über spezifische Wissensdefizite haben (Mazor & Fleming, 2021) und somit den eigenen Hilfebedarf präziser erkennen (im Sinne akkuraterer Metakognition). Andererseits zeigt sich in verschiedenen Studien bei leistungsstärkeren Lernenden eine höhere Bereitschaft, potenzielle Hilfepartner*innen zu suchen bzw. zu nominieren (z.B. Zander et al., 2019). Newman und Goldin (1990) wiederum konnten in einer experimentellen Studie zeigen, dass leistungsschwächere Lernende den eigenen Hilfebedarf als generell höher wahrnahmen, gleichzeitig jedoch weniger Hilfe in Anspruch nahmen. Dies erklären sie unter Rückbezug auf Goods Passivitätsmodell (1981) damit, dass leistungsschwächere Lernende sich über die Zeit passiver und desengagierter verhalten sowie weniger Fragen stellen und Hilfe in Anspruch nehmen, um negatives Feedback und Bloßstellung zu vermeiden (vgl. Newman & Goldin, 1990). Andere Forschungsgruppen wiederum haben angenommen, dass gerade auch Lernende mit starken Leistungen das eigene Verständnis des fachlichen Materials überschätzen könnten und deshalb weniger Hilfe in Anspruch nehmen (Bartholomé et al., 2006). Für die Vermeidung von Hilfesuche bei leistungsstärkeren Schüler*innen kann jedoch auch von Relevanz sein, dass sie ihr Außenbild als leistungsstarke Lernende nicht gefährden möchten. Einerseits könnten also insbesondere Lernende, die ihre eigenen Kompetenzen als gering einschätzen, die also niedrige akademische Selbstkonzepte haben, im Akt der Hilfesuche eine Bestätigung ihrer geringeren Kompetenzen sehen und diesen deshalb vermeiden (vgl. Nadler, 2015). Andererseits könnten Lernende, die ihre eigenen Kompetenzen als hoch einschätzen, die Suche nach Hilfe bei anderen als widersprüchlich zu ihrer Selbsteinschätzung wahrnehmen und diese vermeiden – ebenfalls aus der Befürchtung heraus, als „weniger kompetent als gedacht“ zu erscheinen (Bartholomé et al., 2006). Letzteres Phänomen wurde in der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) beschrieben, die davon ausgeht, dass kognitive Dissonanz am höchsten ist, wenn Inkonsistenzen mit der

¹ Genauer differenzierte Nelson-Le Gall zwischen sogenannten *exekutiven* und *instrumentellen* Formen der Hilfesuche: Während mit exekutiver Hilfesuche die einfache und aufwandslose Frage nach der richtigen Lösung für ein vorliegendes Problem bezeichnet wird, steht der Begriff der instrumentellen Hilfe für die Suche nach Hinweisen, die die eigenständige Lösung des vorliegenden Problems ermöglichen, also dem Autonomiegewinn der lernenden Person förderlich sind (vgl. Nadler, 2002; Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017). Vorliegende Forschungsarbeiten sprechen deutlich dafür, dass letztere Form förderlich für die Entwicklung von Motivation und Kompetenz ist (z.B. Algharaibeh, 2020; Ryan & Shim, 2012; Ryan & Shin, 2011).

Selbstwahrnehmung einer Person auftreten: Die Suche nach Hilfe würde dann eine Bedrohung des eigenen kompetenzbezogenen Status darstellen (Bramel, 1968; vgl. auch Cleavenger et al., 2007). Obwohl die empirische Datenlage hierzu insgesamt nicht eindeutig ist, sprechen verschiedene Arbeiten eher dafür, dass leistungsschwächere Schüler*innen sowie jene mit negativeren akademischen Selbstkonzepten mit zunehmendem Alter weniger Hilfe suchen, eben aus der Befürchtung heraus, als inkompetent zu erscheinen, obwohl sie durchaus Hilfebedarf wahrnehmen (z.B. Karabenick & Knapp, 1991; Newman & Goldin, 1990; Ryan et al., 2005). Letztlich suchen und nehmen überwiegend also jene Lernende weniger Hilfe in Anspruch, die in besonderem Maße darauf angewiesen sind (vgl. Butler, 2006; Newman, 1991; Zander et al., 2019). Für die vorliegende Studie heißt dies, dass sowohl subjektive Kompetenzeinschätzungen von Schüler*innen – also deren fachliche Selbstkonzepte – als auch deren tatsächliche Kompetenzen in der jeweiligen Fachdomäne bei der Nennung von potenziellen Hilfspartner*innen (*Outdegrees*) berücksichtigt werden sollten. Aufgrund der eher inkonsistenten Befundlage prüfen wir deren Bedeutung für die ausgehenden Nennungen explorativ.

2.2 Hilfesuche als Selbstverbesserung: Die Bedeutung der Aufwärtsorientierung bei der Wahl von Hilfspartner*innen

Bereits in seiner Theorie des sozialen Vergleichs beschrieb Festinger (1954), dass Personen sich, so sie dem Motiv der Selbstverbesserung (*self-improvement*) folgen, aufwärts vergleichen, also mit Personen, bei denen sie im jeweiligen Kompetenzbereich bessere Leistungen an- oder wahrnehmen. Dies gilt entsprechend auch für die Identifikation von potenziell hilfreichen Personen im Klassenzimmer, die die hilfesuchende Person in einem metakognitiven Prozess als kompetent, idealerweise auch als kompetenter als sich selbst wahrnimmt. Dabei ist einerseits die tatsächlich höhere Kompetenz der potenziell als hilfreich wahrgenommenen Person, vor allem aber die subjektive Wahrnehmung von deren überlegener Kompetenz entscheidend (vgl. Zander, 2010). Insbesondere das Wissen um Noten der Peers im Klassenzimmer, aber auch eigene Einschätzungen aus Zusammenarbeitserfahrungen können hierbei eine Rolle spielen. In einer eigenen Forschungsarbeit haben wir Entstehungsbedingungen fachlicher Hilfenetzwerke von 50 Schulklassen der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Dabei zeigte sich, dass Lernende potenziell helfende Peers typischerweise innerhalb ihrer Freundschaftsquaden suchten, dass sie jedoch in der Regel diejenigen als helfende Peers nominierten, die in einem standardisierten Leistungstest bessere Mathematikleistungen zeigten. Besonders stark war die Aufwärtsorientierung, wenn Lernende solche Peers als Helfer*innen nominierten, die nicht Teil ihrer Freundschaftsquade waren, sie also ihre „Komfortzone“ verließen (Zander et al., 2019). Es ist demnach davon auszugehen, dass das Wissen um die Noten der Mitlernenden eine nützliche Heuristik zur Identifikation potenziell hilfreicher Personen darstellt. Gleichzeitig können auch die von Schüler*innen nach außen getragenen Selbsteinschätzungen mit ihrer im Klassenzimmer wahrgenommenen Eignung als Helfer*innen zusammenhängen. Die sogenannte *Self-broadcasting-Perspektive* (vgl. Dufner et al., 2015; Reitz et al., 2016; Taylor & Brown, 1988) nimmt an, dass positive Selbsteinschätzungen einer Person zu größerer Beliebtheit bei anderen führen. In einer Stichprobe von 709 Kindern und Jugendlichen haben Dufner et al. (2015) Belege für diese Annahme gefunden: Je mehr die Schüler*innen ihre Kompetenzen – gemessen an ihren tatsächlichen Noten – überschätzten, desto beliebter waren sie in den sozialen Netzwerken ihrer jeweiligen Schulklasse, wobei hier die Beliebtheit in Freundschafts- und Hilfenetzwerken zusammengefasst wurde. Übertragen auf den Bereich der fachlichen Hilfesuche würde dies bedeuten, dass die Einschätzung eigener Kompetenzen, also das fachliche Selbstkonzept, über die Schulleistung hinaus mit der Beliebtheit einer Person als Helfer*in in einem Fach zusammenhängt. Je mehr eine Person von ihren eigenen Kompetenzen überzeugt ist, desto mehr wird sie – ungeachtet der ihr von der Lehrperson

attestierten Kompetenzen – also als Person wahrgenommen, die die benötigte Hilfe tatsächlich leisten kann. Studien, die diese Zusammenhänge explizit für die Beliebtheit in fachlichen Hilfenetzwerken untersuchen, sind uns hierzu jedoch nicht bekannt. Für die vorliegende Studie ist also anzunehmen, dass Schüler*innen in dem Maße mehr Nominierungen von ihren Mitschüler*innen erhalten (*Indegrees*), in dem sie bessere Noten in der jeweiligen Domäne erhalten und sich selbst als kompetenter einschätzen.

3 Hilfenetzwerke unter Peers: Die besondere Rolle des Geschlechts

Zahlreiche Forschungsarbeiten unterstreichen die besondere Bedeutung des Geschlechts für die Motivation, nach Hilfe zu suchen und sie in Anspruch zu nehmen, für die Entstehung von Hilfebeziehungen und für die Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke unter Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Konnotation verschiedener fachlicher Domänen. Geschlechterstereotype und -rollen können vielfältig auf den Prozess der fachlichen Hilfsuche nach Nelson Le-Gall (1981) einwirken. Dies betrifft in der vorliegenden Studie (1) die Einsicht in den Bedarf an Hilfe, (2) die Entscheidung, Hilfspartner*innen zu nominieren (oder dies zu vermeiden), und (3) die Identifikation potenziell helfender Peers.

3.1 Hilfsuche als Ergebnis von geschlechterbezogenen Kompetenzunterschieden und stereotypisierten Selbstkonzepten

Nationale und internationale Schulleistungstudien zeigen, dass sowohl in der Grund- als auch in der weiterführenden Schule signifikante Geschlechterunterschiede in der mathematischen Kompetenz zuungunsten von Mädchen bestehen, wobei diese jedoch relativ klein sind und im internationalen Vergleich deutlich variieren (vgl. Schipolowski et al., 2018). So zeigen sich in der PISA-Studie beispielsweise in nicht wenigen Ländern im mathematischen Bereich Kompetenzvorsprünge von Mädchen (OECD, 2019; Reinhold et al., 2019). In Deutschland zeigt sich seit vielen Jahren ein Vorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen, wobei sich der mittlere Kompetenzunterschied über die Zeit zwar insgesamt verringert hat (Reinhold et al., 2019; Schipolowski et al., 2018), jedoch immer noch signifikant über dem OECD-Mittelwert liegt (Reinhold et al., 2019). Die Verringerung des Geschlechterunterschieds in PISA 2018 im Vergleich zu PISA 2012 und 2015 ist hierbei insbesondere auf eine geringere mittlere Kompetenz der Jungen zurückzuführen (Reinhold et al., 2019).

In Bezug auf die Lesekompetenz zeigt sich hingegen typischerweise ein umgekehrter Geschlechterunterschied: Mädchen erreichen hier signifikant höhere Mittelwerte als Jungen, wobei sich dieses Befundmuster in der PISA-Studie 2018 in allen teilnehmenden Staaten zeigte (OECD, 2019; Weis et al., 2019). Im zeitlichen Verlauf hat sich der mittlere Kompetenzunterschied zwischen Mädchen und Jungen in Deutschland insgesamt verringert, zuletzt jedoch wieder leicht vergrößert, was bei separater Betrachtung beider Geschlechter auf eine Verringerung der mittleren Lesekompetenz der Jungen von PISA 2015 zu PISA 2018 zurückzuführen ist (vgl. Weis et al., 2019).

Ebenfalls zeigt sich – domänenübergreifend – ein konsistenter Effekt: Jungen schätzen ihre eigenen Leistungen, insbesondere in mathematisch-naturwissenschaftlichen Domänen, deutlich höher ein als Mädchen und weisen somit deutlich positivere Selbstkonzepte auf (Jansen et al., 2018). Dies ist nur zum Teil mit tatsächlichen Leistungsunterschieden zu erklären und weist somit auf die Wirksamkeit von Geschlechterstereotypen hin (z.B. Hannover et al., 2017). Als Geschlechterstereotype werden sozial geteilte Überzeugungen darüber verstanden, welche Merkmale, also bspw. Charaktereigenschaften, Interessen und Fähigkeiten, Frauen und Männer wahrscheinlich besitzen (Eagly, 1987; vgl. auch Hannover et al., 2014). So werden Mädchen und Frauen stereotyp höhere

Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich zugeschrieben, Jungen bzw. Männern hingegen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (z.B. Steffens & Jelenec, 2011). Dies schlägt sich nicht zuletzt in einer entsprechend stereotypisierten Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen nieder (für einen Überblick siehe auch Hannover & Wolter, 2021). So haben wir in einer Untersuchung von 1.007 Lernenden der 9. Jahrgangsstufe gefunden, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen – trotz vergleichbarer Noten und unter Berücksichtigung ihrer tatsächlichen Leistungen – nach einem standardisierten Mathematiktest ihre eigenen Leistungen deutlich überschätzten (Zander et al., 2020). All diese Befunde sprechen dafür, dass – zumindest im mathematischen Bereich – die Identifikation eigenen Hilfebedarfs bei Jungen deutlich niedriger ausgeprägt sein sollte als bei Mädchen. Im Kontext des Deutschunterrichts hingegen wäre die Identifikation eigenen Hilfebedarfs für Jungen im Vergleich zu Mädchen wahrscheinlicher, wobei uns hierzu keine empirischen Studien bekannt sind.

3.2 Entscheidung für Hilfesuche bzw. -vermeidung als Ausdruck normativer Geschlechterrollenorientierungen

Als normative Geschlechterrollenorientierungen werden jene Einstellungsaspekte bezeichnet, die Wertungen darüber enthalten, wie sich Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer verhalten oder wie sie idealerweise sein sollten (Hannover et al., 2017; Krampen, 1979). Ob fachliche Hilfesuche überhaupt in Erwägung gezogen oder unterlassen wird, kann maßgeblich davon beeinflusst werden, was Lernende als „weiblich“ oder „männlich“ wahrnehmen bzw. ob sie Hilfesuche als kompatibel mit ihrer jeweiligen Vorstellung davon erleben, was „Weiblich-“ und „Männlichsein“ im schulischen Kontext bedeutet. So konnten Kessels und Steinmayr (2013) in einer Untersuchung von 182 Schüler*innen der 11. Jahrgangsstufe deutliche Zusammenhänge zwischen Einstellungen zur Hilfesuche und Geschlechterrollenorientierungen feststellen. Zunächst berichteten Mädchen generell positivere Einstellungen zur fachlichen Hilfesuche als Jungen. Dabei waren jedoch positive Feminität (sozial erwünschte weibliche Eigenschaften) mit positiven Einstellungen zur Hilfesuche und negative Maskulinität (sozial unerwünschte männliche Eigenschaften) mit negativen Einstellungen zur Hilfesuche verbunden. Kessels und Steinmayr (2013) interpretieren ihre Befunde mit Verweis auf sogenanntes „laddish behaviour“ – möglichst kühl-distanzierte Verhaltensstrategien, die die Ablehnung schulbezogener Anstrengungen zum Ausdruck bringen und somit auch die Suche nach fachlicher Hilfe. Weiterhin entsprechen die Unabhängigkeit und Autonomie traditionell stärker der männlichen Geschlechterrolle, während traditionelle Vorstellungen von Weiblichkeit eher Verbundenheit, Fürsorge und Abhängigkeit beinhalten (z.B. Athenstaedt & Alfermann, 2011; Butler, 1998; Prentice & Carranza, 2002; siehe auch Ehrtmann & Wolter, 2018). Entsprechend zeigen Forschungsarbeiten, dass Jungen in der Regel weniger positive Einstellungen zur fachlichen Hilfesuche (Eccles & Blumenfeld, 1985; Marchand & Skinner, 2007) und sogar mehr Vermeidung dieser Hilfesuche berichten (Marchand & Skinner 2007; Ryan et al., 1998, 2005). Für die vorliegende Untersuchung ist also anzunehmen, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen weniger aktiv in der Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke sein sollten, was durch die seitens der Lehrpersonen über Jungen häufiger berichtete Vermeidung von Hilfesuche noch einmal bestärkt werden könnte (Kiefer & Shim, 2016; Ryan et al., 2005; Zander et al., 2019). Dies kann sowohl für die Nennung von Hilfepartner*innen (Outdegrees) als auch für die auf Mädchen und Jungen entfallenden Nennungen (Indegrees) angenommen werden.

3.3 Gleich und gleich hilft sich gern? Geschlechtshomophilie in Hilfebeziehungen und ihre Entwicklung über die Zeit

Während in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, dass effektive Hilfesuche idealerweise die Suche nach Hilfe bei kompetenteren Personen bedeutet, was die Suche nach kompetenzbezogener *Unähnlichkeit* beinhaltet, legen aktuelle Arbeiten nahe, dass bei der Suche nach hilfegebenden Personen in fachlichen Hilfenetzwerken auch die wahrgenommene *Ähnlichkeit* zu anderen Personen eine Rolle spielt, wobei insbesondere die geteilte Geschlechtszugehörigkeit von Bedeutung ist. Homophilie, also die Entstehung von Beziehungen unter Personen, die derselben oder einer ähnlichen sozialen Gruppe angehören (z.B. McPherson et al., 2001), ist ein gut dokumentiertes Phänomen: Insbesondere die bedeutsame Rolle des Geschlechts für die Bildung von Beziehungen konnte in vielen Studien nachgewiesen werden. Dies gilt jedoch insbesondere für Freundschaften unter Gleichaltrigen (z.B. Martin et al., 2013; Mehta & Strough, 2009; Zander et al., 2014). Nur wenige Studien haben sich bisher empirisch der Frage gewidmet, inwiefern das Geschlecht auch für die Bildung von fachlichen Hilfenetzwerken bedeutsam ist. In einer eigenen Studie haben wir deutliche Belege dafür gefunden, dass Hilfebeziehungen sich nicht nur meist innerhalb bestehender Freundschaftsbeziehungen entwickeln, sondern darüber hinaus das geteilte Geschlecht ein wesentlicher Faktor in der Auswahl helfender Peers im Klassenverband ist (Zander et al., 2019). Welche Erklärungen gibt es für dieses Phänomen? Insbesondere die frühe Adoleszenz, also das Alter von 11 bis 14 Jahren, gilt als Zeit, in der Kinder und Jugendliche in zunehmendem Maße von ihrer Peergruppe beeinflusst werden und großen Wert auf deren Urteile und Einschätzungen legen (Sumter et al., 2009). Dies gilt insbesondere für eigenes Verhalten, das sich in dieser Zeit deutlich an dem orientiert, was für die eigene Geschlechtsgruppe als angemessen gilt und erwartet wird. Es existieren entsprechend starke Peernormen, deren Nichteinhaltung mehr oder weniger stark sanktioniert wird (Kågesten et al., 2016; Mulvey & Killen, 2015). Andrews et al. (2022) argumentieren, dass dies dazu führt, dass Kinder und Jugendliche in dieser Phase besonders stark an der Etablierung von Beziehungen innerhalb ihrer eigenen Geschlechtsgruppe interessiert sind. Entscheidend dürfte dabei jedoch auch sein, wie Beziehungen zu Mitschüler*innen des jeweils anderen Geschlechts in der jeweiligen Peergruppe oder Schulklasse bewertet werden (vgl. Andrews et al., 2022).

Für die vorliegende Studie ist anzunehmen, dass die fachlichen Hilfenetzwerke von Mädchen und Jungen stark durch Homophilie geprägt sind, wobei explorativ zu prüfen ist, wie sich die Tendenz zur Wahl gleichgeschlechtlicher Hilfspartner*innen über die Zeit entwickelt. Für Freundschaftsbeziehungen zeigt sich, dass gleichgeschlechtliche Beziehungen in der frühen Adoleszenz zunehmen und dann ab der mittleren Adoleszenz auf höherem Niveau stabil bleiben (z.B. Stehlé et al., 2013). Sind die gleichgeschlechtlichen Verbindungen allerdings weniger intensiv (z.B. durch eine geringere Zeit, die zwei Personen in unmittelbarer Nähe miteinander verbringen), zeigt sich ab der mittleren Adoleszenz ein Absinken von gleichgeschlechtlichen Verbindungen für Mädchen, jedoch ein Anstieg für Jungen (Stehlé et al., 2013). So fanden auch Poulin und Pedersen (2007) in einer längsschnittlichen Studie mit 390 Mädchen und Jungen der 6. bis 10. Jahrgangsstufe Belege dafür, dass der Anteil von Freundschaften zu Personen des anderen Geschlechts bei Mädchen deutlich höher war, vor allem von der Jahrgangsstufe 8 bis 10. Interessanterweise berichteten jedoch sowohl Mädchen als auch Jungen, dass sie über den gesamten Zeitraum mehr Hilfe bzw. allgemeine Unterstützung von Mädchen erhielten. In einer Studie über den Verlauf von insgesamt acht Jahren haben Lam et al. (2014) Kinder und Jugendliche über ihre mit gleich- und gegengeschlechtlichen Peers verbrachte Zeit befragt. Auch hier zeigte sich, dass Mädchen früher Beziehungen zu (eher älteren) Jungen aufbauten, während sich die Präferenz für gleichgeschlechtliche Beziehungen bei Jungen erst mit Beginn der mittleren Adoleszenz abschwächte. Hardy et al. (2002) fanden in einer Untersuchung von Peerbeziehungen im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, dass Mädchen hier mehr gegengeschlechtliche

Nominierungen vornahmen. In der vorliegenden Studie betrachten wir die Entwicklung individueller gleichgeschlechtlicher Wahlen von Mädchen und Jungen über den Verlauf der Jahrgangsstufen 5 bis 10.

4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Hilfe- und Freundschaftsnetzwerken

Im Gegensatz zu Hilfebeziehungen, die in der Regel eine gewisse kompetenzbezogene Überlegenheit der Hilfepartnerin bzw. des Hilfepartners voraussetzen sollten und die durchaus von Asymmetrie geprägt sein können, gehören Gleichrangigkeit und Ähnlichkeit zu den definierenden Merkmalen von Freundschaften (Bukowski et al., 2009; Hartup, 1993; Wagner & Alisch, 2006; Youniss & Smollar, 1985). Freundschaften bilden sich typischerweise zwischen Schüler*innen, die einander im Hinblick auf Geschlecht, ethnische Herkunft oder Alter (Aboud et al., 2003; Graham et al., 1998; Maccoby, 1988; Titzmann et al., 2007), jedoch auch in Bezug auf schulbezogene Einstellungen, Verhaltensweisen und Leistungen, ähnlich sind (z.B. Altermatt & Pomerantz, 2003). Im Gegensatz dazu kann und sollte sich insbesondere aufwärts gerichtete Hilfe stärker am Kriterium der Kompetenz, weniger am Kriterium der *Ähnlichkeit* bezüglich sozialer Merkmale und insbesondere des Geschlechts orientieren (Altermatt & Pomerantz, 2003). Dennoch zeigte eine aktuelle eigene Arbeit, dass Schüler*innen fachliche Hilfe in Mathematik bevorzugt innerhalb ihrer geschlechts- und leistungshomogenen Freundschaftscliquen suchten (Zander et al., 2019). Diese waren allerdings nicht ausschließlich auf diese wahrgenommenen Ähnlichkeiten beschränkt und gingen – insbesondere bei Schüler*innen mit hoher Selbstwirksamkeit – über die Grenzen ihrer homogenen Freundschaftscliquen hinaus (Zander et al., 2019).

Für die vorliegende Studie heißt dies, dass fachliche Hilfenetzwerke, im Vergleich zu Freundschaftsnetzwerken, durchaus von Homophilie geprägt sein können. Wir betrachten daher vergleichend die gleich- und gegengeschlechtliche Nominierungsaktivität der Schüler*innen. Explorativ untersuchen wir, ob Hilfesuche und Freundschaften über die Zeit gleichermaßen von Homophilie geprägt sind oder Variationen in Abhängigkeit des Alters auftreten.

5 Die Studie zu Hilfenetzwerken unter Peers

In der vorliegenden Mikro-Längsschnittstudie zweier Schulklassen im ländlichen Raum untersuchen wir die Entwicklung von Hilfebeziehungen in den Fachdomänen Mathematik und Deutsch von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe. Ausgehend von den zuvor dargestellten Befunden berichten wir zunächst einige grundlegende Merkmale der Mädchen und Jungen in diesen untersuchten Klassen, insbesondere Unterschiede in deren fachlichen Selbstkonzepten und Leistungen (Schulnoten). Im nächsten Schritt berichten wir die Entwicklung der Beliebtheit von Mädchen und Jungen in den fachlichen Hilfenetzwerken und deren eigene Nominierungsaktivität – also die Benennung von Helfer*innen – in den Fächern Mathematik und Deutsch sowie deren Zusammenhänge mit fachlichen Selbstkonzepten und Leistungen der Schüler*innen. Anschließend betrachten wir, wie sich der Anteil von gleich- und gegengeschlechtlichen Hilfenominierungen von Mädchen und Jungen über die Zeit entwickelt, und stellen den Analysen der Hilfenetzwerke nach Geschlecht einen kurzen Vergleich mit Freundschaftsnetzwerken gegenüber.

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Durchführung der Erhebung und Stichprobe

Im Rahmen einer Mikro-Längsschnittstudie mit zwölf Messzeitpunkten (T1–T12) wurden zwischen September 2013 und April 2019 die Daten von zwei Parallelklassen (Klasse I und II) einer Regelschule erhoben. Die Lernenden wurden von Jahrgangsstufe 5 bis 10 (Sekundarstufe I) in regelmäßigen Abständen befragt (vgl. Anhang, Tab. 3). Die Teilnahme an den Fragebogenerhebungen war anonym, freiwillig und setzte eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten voraus, wobei diese jederzeit zurückgezogen werden konnte. Die Angaben der Lernenden wurden zudem durch die der Lehrkräfte, zum Beispiel über die Schulnoten, ergänzt.

Im Durchschnitt nahmen an den Erhebungen 29 Lernende im Alter von 11 bis 16 Jahren vom ersten bis zum zwölften Messzeitpunkt (T1: $M = 10.81$, $SD = 0.68$; T12: $M = 16.04$, $SD = 0.82$) teil. Über alle Messzeitpunkte hinweg setzte sich Klasse I ($N = 15$ – 17 Lernende) aus mehr Jungen (weiblich: 5–6; männlich: 9–11) und Klasse II ($N = 11$ – 16 Lernende) aus mehr Mädchen (weiblich: 6–9; männlich: 3–7) zusammen. Über beide Klassen hinweg gab es insgesamt mehr Jungen (weiblich: 12–15; männlich: 13–18), wobei das Geschlechterverhältnis zu den einzelnen Messzeitpunkten relativ ausgeglichen war. Für die vorliegende Studie wurden zehn Messzeitpunkte vom Ende der Jahrgangsstufe 5 bis Ende der Jahrgangsstufe 10 (T3–T12) ausgewählt, da in diesem Zeitraum alle für die vorliegende Studie relevanten Konstrukte (fachliche Selbstkonzepte, Hilfe- sowie Freundschaftsnetzwerke, Noten) erhoben wurden.

6.2 Erhebungsinstrumente

Hilfe- und Freundschaftsnominierungen: In einem soziometrischen Verfahren wurden die Lernenden zur Erhebung der fachlichen Hilfenetzwerke gebeten, bis zu drei Peers zu nominieren, die sie in Mathematik bzw. Deutsch um Hilfe bitten (vgl. Fischer, 1982). Leitend war dabei die Frage „Wen aus deiner Klasse bittest du in [Fach] um Hilfe (beim Lernen, bei Hausaufgaben)?“ Ein Hilfenetzwerk im Fach Deutsch wird beispielhaft in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellt. Zur Erhebung der Freundschaftsnetzwerke sollten die Lernenden bis zu fünf ihrer besten Freund*innen aus der Klasse nennen (für eine Diskussion der Vor- und Nachteile von eingeschränkten Nominierungen bei soziometrischen Erhebungen siehe Cillessen & Bukowski, 2018). Um die Anonymität der Daten zu gewährleisten, wurde ein Decknamen-Verfahren verwendet (vgl. Wasserman & Faust, 1994). Die Lehrkraft händigte den Schüler*innen einer Klasse hierbei Listen aus, auf denen sowohl die Klar- als auch die Decknamen (Namen von deutschen Flüssen) dieser aufgeführt waren. Die Lernenden wurden durch die Lehrkraft darauf hingewiesen, im gesamten Fragebogen die dort aufgeführten Decknamen zu verwenden. Nach der Befragung wurden die Listen von der Lehrkraft vernichtet, sodass ein Abgleich der Namen im Nachhinein ausgeschlossen war.

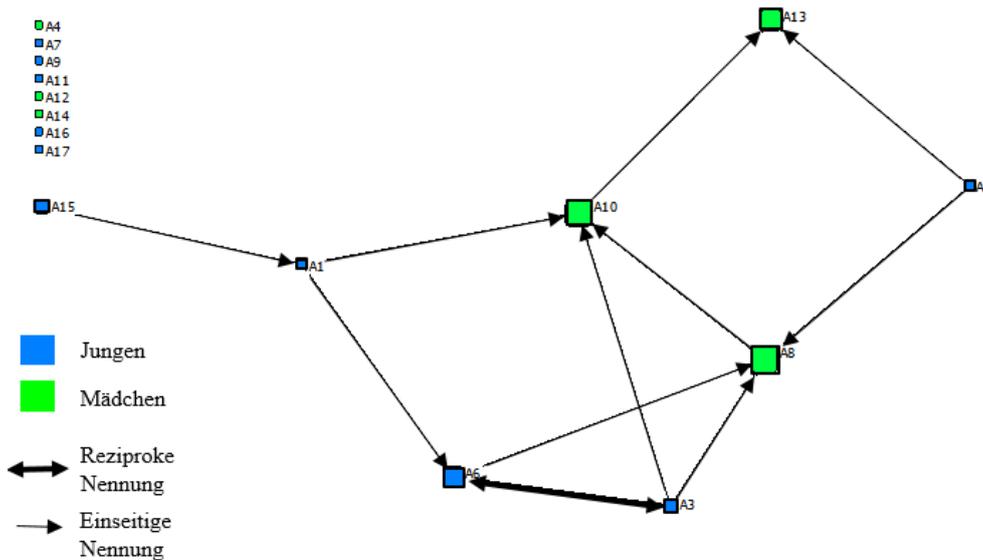


Abbildung 1: Hilfenetzwerk im Fach Deutsch für Klasse I zu T8 (Jahrgangsstufe: 8)

Fachliche Selbstkonzepte: Um die fachlichen Selbstkonzepte in den Fächern Mathematik und Deutsch zu messen, wurde eine nach Schwanzer et al. (2005) adaptierte Skala des von Marsh (1992a, 1992b, 1992c) entworfenen *Self-Description Questionnaire (SDQ)* verwendet. Vier Items, sowohl im Fach Mathematik (z.B. „Ich bin gut in Mathematik“) als auch in Deutsch (z.B. „Ich bin gut im Lesen“), wurden mit einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt genau“) erfasst. Dabei spiegeln höhere Werte höhere Selbstkonzepte in Mathematik bzw. Deutsch wider. Die Items formten über alle Messzeitpunkte hinweg eine reliable Skala für die Selbstkonzepte in Mathematik ($\alpha_{T4} = .89$ bis $\alpha_{T10} = .96$) sowie in Deutsch ($\alpha_{T9} = .77$ bis $\alpha_{T5} = .95$).

Leistungen: Als Proxy-Variablen für die schulischen Leistungen der Lernenden in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch wurden die Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) zu jedem Messzeitpunkt durch die Lehrkräfte erfasst.

Soziodemografische Daten: Die Lehrkräfte machten zudem Angaben zum Alter sowie zum Geschlecht der Lernenden.

6.3 Netzwerkindizes und Datenanalyse

Degrees: Zur Auswertung der soziometrischen Daten wurden zunächst die Nominierungen aller Schüler*innen in eine Matrix übertragen: Eine Nominierung wird dabei mit dem Wert 1 dargestellt; der Wert 0 repräsentiert entsprechend, dass die Person nicht nominiert wurde. Der sogenannte Outdegree gibt dabei an, wie viele Nennungen von einer Person ausgegangen sind, und der Indegree, wie viele Nominierungen eine Person erhalten hat (Hanneman & Riddle, 2011). Indegrees, nicht aber Outdegrees wurden anhand der Klassengröße normiert (vgl. Zander, 2010). Um Geschlechterunterschiede in den Degrees aufzuzeigen, wurden in einem nächsten Schritt die Out- und Indegrees von Mädchen und Jungen in den Hilfenetzwerken der Fächer Mathematik und Deutsch mit Hilfe von *t*-Tests für unabhängige Stichproben in SPSS (Version 28.0; IBM Corp., 2021) verglichen (vgl. Tab. 1).

External-Internal (E-I) Index: Die Analyse des E-I Index (Krackhardt & Stern, 1988) ermöglicht Aussagen darüber, ob die Lernenden entweder außerhalb oder innerhalb ihrer eigenen Geschlechtsgruppe um Hilfe bitten oder Freund*innen nominieren. Für die Berechnung des E-I Index wird die Anzahl der auf die eigene Geschlechtsgruppe bezogenen

Nennungen von der Anzahl der auf die andere Geschlechtsgruppe bezogenen Verbindungen subtrahiert und anschließend durch die Gesamtzahl der Verbindungen geteilt.² Es resultieren Werte im Bereich von -1 (alle Beziehungen bestehen zur Ingroup) bis +1 (alle Beziehungen bestehen zur Outgroup). Dabei deutet ein negativer Wert (<0 bis -1) auf Homophilie (Personen fragen überwiegend Mitglieder der Ingroup) und ein positiver Wert (>0 bis +1) auf Heterophilie (Personen fragen überwiegend Mitglieder der Outgroup) hin. Der Index wurde sowohl für die Hilfe- als auch für die Freundschaftsnominierungen berechnet und im Zeitverlauf visualisiert (vgl. Abb. 2 und 3). Zur weiteren Exploration des Verhaltens von Mädchen und Jungen wurden als Komplementäranalyse Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Jungen für den E-I Index mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben untersucht (vgl. Anhang, Tab. 5).

Fachliche Selbstkonzepte: Für die fachlichen Selbstkonzepte in Mathematik und Deutsch wurden zunächst Mittelwertvergleiche mit Hilfe von *t*-Tests für unabhängige Stichproben zwischen Mädchen und Jungen durchgeführt, um das Vorliegen geschlechtstypischer Ausprägungen zu prüfen. Anschließend wurden – getrennt nach Geschlecht – die bivariaten Korrelationen zwischen den Selbstkonzepten und den Out- sowie den Indegrees in den Hilfenetzwerken Mathematik und Deutsch betrachtet (vgl. Tab. 2), um zu untersuchen, wie die kompetenzbezogenen Selbsteinschätzungen mit der Nominierungsaktivität sowie der Beliebtheit als Helfer*in im Klassenkontext zusammenhängen.

Leistungen: In einer Voranalyse wurden Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Noten beider Fächer betrachtet, um mögliche geschlechtstypische Muster prüfen zu können (vgl. Anhang, Tab. 4). In der Betrachtung von Unterschieden in den Out- und Indegrees der Mädchen und Jungen wurden die Bedeutung der Noten in Mathematik bzw. Deutsch für die Nominierungsaktivität und die Beliebtheit in Hilfenetzwerken durch eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) geprüft (vgl. Tab. 1).

7 Ergebnisse

7.1 Unterschiede in den Noten und den fachlichen Selbstkonzepten

Welche Unterschiede in den Noten und kompetenzbezogenen Selbsteinschätzungen zeigten sich zwischen Mädchen und Jungen in Mathematik und Deutsch? Zur Einordnung der Befunde haben wir zunächst untersucht, inwiefern sich in der vorliegenden Stichprobe zwischen Mädchen und Jungen Leistungsunterschiede in Mathematik und Deutsch zeigten (vgl. Anhang, Tab. 4). Im Fach Mathematik zeigten sich zu keinem Zeitpunkt signifikante Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Hingegen fanden wir im Fach Deutsch signifikante Unterschiede zu sechs Messzeitpunkten (z.B. T4): Mädchen erzielten signifikant bessere Noten als Jungen.

Deutliche Geschlechterunterschiede fanden sich, wie angenommen, auch in den fachlichen Selbstkonzepten (vgl. Tab. 2). Für das mathematische Selbstkonzept zeigten sich zu fünf Messzeitpunkten (z.B. T11) signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, unter Kontrolle der Mathematiknoten sogar zu drei zusätzlichen (z.B. T7). Zu insgesamt acht der zehn Zeitpunkte zeigte sich somit, dass Mädchen sich – bei gleichen Leistungen – in Mathematik als weniger kompetent wahrnahmen als Jungen. In Bezug auf die Domäne Deutsch zeigte sich hingegen ein umgekehrtes Befundmuster: Zu sechs Messzeitpunkten (z.B. T6) berichteten Mädchen hier – sowohl in den einfachen Mittelwertvergleichen als auch unter Kontrolle der Deutschnoten – höhere Selbstkonzepte als Jungen. Zusätzlich berichteten Mädchen zu T10 nur unter Kontrolle der Noten sowie zu

² Der E-I Index ist ein klassisches Maß zur Bestimmung homophiler Tendenzen, dessen Limitationen an anderer Stelle diskutiert sind, insbesondere im Hinblick auf die Problematik ungleicher Gruppengrößen und potenziell möglicher vs. tatsächlich realisierter Nominierungen (siehe Zander, Hannover et al., 2017).

T11 und T12 nur in den einfachen Mittelwertvergleichen höhere Selbstkonzepte. Insgesamt schätzten Mädchen sich – bei gleichen Leistungen – in Deutsch als kompetenter ein als dies bei Jungen der Fall war.

7.2 Fachliche Hilfenetzwerke: Geschlechterunterschiede in den Out- und Indegrees

Welche Unterschiede zeigten sich bei Mädchen und Jungen in der Anzahl genannter Hilfepartner*innen (Outdegrees), und welche Hinweise zeigten sich bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Beliebtheit (Indegrees) als Hilfepartner*in in Mathematik und Deutsch? Die durchschnittlichen Out- und Indegrees sowie Mittelwertunterschiede zu jedem Messzeitpunkt für die fachlichen Hilfenetzwerke sind in Tabelle 1 auf der folgenden Seite dargestellt. Für die Outdegrees im Fach Mathematik zeigten sich signifikante Unterschiede zu sechs Messzeitpunkten (z.B. T3), die auch unter Kontrolle der Noten signifikant blieben; zusätzlich ergab sich ein signifikanter Geschlechterunterschied zu einem weiteren Zeitpunkt (T8). Insgesamt nannten Mädchen also – im Vergleich zu Jungen – mehr potenzielle Hilfepartner*innen. Dies war in Deutsch nicht der Fall. Hier nannten Mädchen und Jungen in allen Jahrgangsstufen im Mittel gleich viele Peers als Helfer*innen.

Für die Indegrees im Fach Mathematik fanden sich signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu vier Messzeitpunkten (z.B. T7) in die Richtung, dass Mädchen – im Vergleich zu Jungen – von ihren Mitschüler*innen häufiger als bevorzugte Helferinnen angegeben wurden. Wenn für die Leistungen in Form der Noten kontrolliert wurde, blieben diese Unterschiede zu drei Zeitpunkten bestehen und wurden zu zwei Zeitpunkten (z.B. T3) zusätzlich signifikant. Im Fach Deutsch zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu sieben Messzeitpunkten (z.B. T6), wobei diese unter Kontrolle der Noten nur zu drei Zeitpunkten das Niveau statistischer Signifikanz erreichten (z.B. T6). Die höhere Beliebtheit als Helfende war bei Mädchen also, wie erwartet, zu sieben Messzeitpunkten auf ihre besseren Schulnoten zurückzuführen.

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Out-/Indegrees nach Geschlecht in den fachlichen Hilfenetzwerken

MZP (Jahrgang)	Geschlecht	N	Out M (SD)	p	p _{Note}	In M (SD)	p	p _{Note}	N	Out M (SD)	p	p _{Note}	In M (SD)	p	p _{Note}
Mathematik						Deutsch									
T3 (5)	Weiblich	13	1.92 (1.26)	.017	.023	0.16 (0.16)	.058	.026	13	1.77 (1.42)	.141	.280	0.16 (0.14)	.039	.307
	Männlich	13	0.77 (1.09)			0.06 (0.06)			13	1.00 (1.22)			0.05 (0.08)		
T4 (6)	Weiblich	13	1.54 (1.39)	.027	.035	0.14 (0.15)	.041	.061	13	1.31 (1.38)	.553	.986	0.15 (0.16)	.067	.452
	Männlich	11	0.45 (0.93)			0.04 (0.07)			12	1.08 (1.24)			0.05 (0.11)		
T5 (6)	Weiblich	15	1.80 (1.37)	.001	.001	0.14 (0.16)	.022	.018	15	1.53 (1.25)	.055	.114	0.12 (0.16)	.129	.848
	Männlich	14	0.36 (0.50)			0.03 (0.07)			14	0.71 (0.91)			0.05 (0.05)		
T6 (7)	Weiblich	14	1.57 (1.34)	.021	.020	0.12 (0.12)	.037	.013	14	1.36 (1.28)	.282	.298	0.14 (0.13)	.007	.014
	Männlich	15	0.53 (0.83)			0.04 (0.06)			15	0.87 (1.13)			0.03 (0.05)		
T7 (7)	Weiblich	12	1.83 (1.40)	.005	.002	0.16 (0.13)	.004	.001	12	1.17 (1.47)	.478	.935	0.14 (0.15)	.040	.225
	Männlich	15	0.40 (0.63)			0.03 (0.04)			15	0.80 (1.08)			0.04 (0.06)		
T8 (8)	Weiblich	13	1.38 (1.26)	.111	.050	0.09 (0.09)	.358	.241	12	1.00 (1.21)	.786	.630	0.11 (0.10)	.016	.005
	Männlich	16	0.56 (0.81)			0.05 (0.08)			15	0.73 (1.16)			0.02 (0.04)		
T9 (9)	Weiblich	13	1.54 (1.39)	.091	.084	0.10 (0.12)	.191	.151	13	1.54 (1.39)	.196	.350	0.13 (0.13)	.034	.322
	Männlich	16	0.75 (0.93)			0.05 (0.07)			16	0.94 (1.18)			0.04 (0.05)		
T10 (9)	Weiblich	13	1.23 (1.30)	.478	.537	0.11 (0.09)	.079	.018	13	1.31 (1.38)	.550	.586	0.13 (0.10)	.008	.032
	Männlich	16	0.94 (1.18)			0.04 (0.07)			16	0.88 (1.15)			0.03 (0.05)		
T11 (9)	Weiblich	14	1.50 (1.24)	.030	.022	0.11 (0.11)	.240	.191	12	1.67 (1.30)	.205	.267	0.18 (0.16)	.014	.191
	Männlich	12	0.50 (0.85)			0.06 (0.09)			14	1.00 (1.30)			0.05 (0.07)		
T12 (10)	Weiblich	13	1.08 (1.38)	.757	.682	0.08 (0.11)	.811	.378	13	1.00 (1.41)	.257	.234	0.09 (0.11)	.360	.523
	Männlich	13	0.92 (1.12)			0.10 (0.16)			13	0.46 (0.88)			0.05 (0.11)		

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt; N = Anzahl Teilnehmende; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Out = Outdegree (aufgrund begrenzter Nominierungen nicht normiert an Klassengröße); In = Indegree (normiert an Klassengröße); p = Signifikanzwert; p_{Note} = Signifikanzwert unter Kontrolle der Note für das jeweilige Fach. Für N, M, SD, In und Out wurden die Werte unter Kontrolle der Noten angegeben. Fett gedruckte Zahlen kennzeichnen statistisch signifikante Ergebnisse.

7.3 Fachliche Hilfenetzwerke: Bivariate Korrelationen von fachlichen Selbstkonzepten mit den Out- und Indegrees

Welche Zusammenhänge zeigten sich zwischen den subjektiven Kompetenzeinschätzungen und der Nominierungsaktivität sowie Beliebtheit? In den Korrelationen zwischen den mathematischen Selbstkonzepten und den Outdegrees deutete sich ein interessanter Geschlechterunterschied an: Die Korrelationen für die Mädchen lagen zu insgesamt neun der zehn Messzeitpunkte im positiven, die der Jungen hingegen zu sieben Messzeitpunkten im negativen Bereich. Während Mädchen also mehr Peers als Helfer*innen benannten, je kompetenter sie sich selbst in Mathematik einschätzten, war bei Jungen Umgekehrtes der Fall, wobei es sich hierbei jedoch um keine statistisch signifikanten Korrelationen handelte. Für die Korrelationen zwischen den mathematischen Selbstkonzepten und den Indegrees der Lernenden im Hilfenetzwerk Mathematik zeigte sich, dass diese bis auf eine Ausnahme (Mädchen T12) über alle Messzeitpunkte hinweg für beide Geschlechter im positiven Wertebereich lagen; diese waren jedoch nur in einem Fall signifikant (Jungen T10). Für die Fachdomäne Deutsch waren die Korrelationen zwischen Selbstkonzepten und Outdegrees, die wir explorativ untersucht haben, zu keinem Zeitpunkt signifikant. Interessanterweise zeigten die Korrelationen zwischen Selbstkonzepten und Indegrees für Jungen – analog zum Befund in Mathematik – durchgängig Werte im positiven Bereich. Für Mädchen traf dies nur zu drei Messzeitpunkten zu, wobei sich eine signifikante Korrelation unabhängig vom Geschlecht erneut nur zu einem Messzeitpunkt zeigte (T3). Insgesamt gab es also kaum nennenswerte Hinweise auf den Zusammenhang von Selbstkonzepten und Nominierungsaktivität oder Beliebtheit, wobei wir letzteren Zusammenhang vor allem fachdomänenspezifisch angenommen hatten.

7.4 Fachliche Hilfenetzwerke sowie Freundschaftsnetzwerke: Verlauf des E-I Index für Mädchen und Jungen

Wie entwickelten sich die gleich- und gegengeschlechtlichen Beziehungen über die Zeit? Die Entwicklung des E-I Index (Werte im Bereich von -1 bis +1) in den fachlichen Hilfenetzwerken sowie in den Freundschaftsnetzwerken über alle Messzeitpunkte hinweg kann den Abbildungen 2 (für Mädchen) und 3 (für Jungen) auf der übernächsten Seite entnommen werden. Für Mädchen wie für Jungen zeigte sich, dass über den Verlauf der Messzeitpunkte von T3 bis T12 der Wert des Index in allen Netzwerken anstieg, aber dennoch sowohl in den fachlichen Hilfenetzwerken als auch in den Freundschaftsnetzwerken im Durchschnitt unterhalb der Nullgrenze blieb. Wie von uns für die Hilfenetzwerke angenommen, zeigte sich somit grundsätzlich eine Präferenz für die potenzielle Hilfsuche innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe, jedoch kamen, vor allem für Jungen, mit zunehmendem Alter eher Personen des anderen Geschlechts für die Hilfsuche in Frage. In allen Netzwerken lagen die Indizes im Durchschnitt für Mädchen niedriger als für Jungen. Für Jungen fanden sich im Fach Deutsch, verglichen mit den Mädchen, zu drei Messzeitpunkten (z.B. T8) die einzigen positiven Werte.

In einer Komplementäranalyse (*t*-Tests für unabhängige Stichproben; vgl. Anhang, Tab. 5) fanden sich für den E-I Index des Hilfenetzwerks in Mathematik keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, in Deutsch hingegen zu vier Messzeitpunkten (z.B. T10). Zu diesen Zeitpunkten benannten Jungen signifikant häufiger als Mädchen Lernende außerhalb ihrer eigenen Geschlechtsgruppe als relevante Helferinnen. In den Freundschaftsnetzwerken zeigte sich zu T8 ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen neigten hier eher als Jungen dazu, Freundschaften mit Personen der anderen Geschlechtsgruppe anzugeben.

Tabelle 2: Mittelwertvergleiche der Selbstkonzepte sowie Korrelationen zwischen den Selbstkonzepten und den Out-/Indegrees in den fachlichen Hilfenetzwerken

MZP	Geschlecht	N	SK M (SD)	p	p _{Note}	r _{SKOut}	r _{SKIn}	N	SK M (SD)	p	p _{Note}	r _{SKOut}	r _{SKIn}
Mathematik				Deutsch									
T3 (5)	Weiblich	13	2.02 (0.79)	.002	.001	.315	.450	13	3.21 (0.79)	.070	.151	.040	-.596*
	Männlich	13	3.03 (0.76)			.301	.418	13	2.62 (0.55)			.270	.759**
T4 (6)	Weiblich	12	2.44 (0.85)	.212	.097	.097	.177	12	3.61 (0.49)	.001	.001	-.288	-.517
	Männlich	10	2.98 (0.80)			-.566	.322	11	2.45 (0.53)			-.136	.440
T5 (6)	Weiblich	13	2.31 (1.00)	.091	.066	.347	.140	14	3.49 (0.63)	.002	.023	.178	-.050
	Männlich	14	2.91 (0.78)			-.011	.448	14	2.64 (0.66)			.202	.329
T6 (7)	Weiblich	14	2.10 (0.95)	.046	.027	.122	.436	14	3.27 (0.71)	.001	.003	-.052	.281
	Männlich	15	2.77 (0.76)			-.184	.395	15	2.30 (0.70)			.009	.304
T7 (7)	Weiblich	11	2.34 (0.85)	.105	.042	.087	.374	11	3.55 (0.56)	.003	.042	-.016	-.453
	Männlich	14	2.93 (0.87)			-.214	.149	14	2.61 (0.81)			.406	.251
T8 (8)	Weiblich	12	2.08 (0.75)	.078	.029	.000	.458	11	3.30 (0.64)	.002	.007	-.453	-.113
	Männlich	15	2.62 (0.75)			.196	.105	15	2.46 (0.67)			.040	.028
T9 (9)	Weiblich	13	1.94 (0.74)	.039	.004	.354	.329	13	3.48 (0.44)	.001	.001	-.050	-.528
	Männlich	16	2.59 (0.77)			-.116	.204	16	2.68 (0.52)			.056	.399
T10 (9)	Weiblich	10	1.99 (0.77)	.013	.012	.166	.453	10	3.53 (0.49)	.116	.019	.364	.086
	Männlich	13	2.69 (0.74)			.104	.548*	13	2.71 (0.72)			-.089	.388
T11 (9)	Weiblich	12	1.95 (0.69)	.002	.004	.314	.224	12	3.22 (0.68)	.031	.189	.185	.134
	Männlich	12	2.90 (0.59)			-.046	.373	12	2.54 (0.76)			.015	.358
T12 (10)	Weiblich	11	2.11 (0.85)	.061	.023	-.008	-.086	11	3.32 (0.53)	.034	.055	-.212	-.137
	Männlich	13	2.75 (0.74)			-.330	.447	13	2.67 (0.81)			-.121	.492

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt; N = Anzahl Teilnehmende; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Out = Outdegree (aufgrund begrenzter Nominierungen nicht normiert an Klassengröße); In = Indegree (normiert an Klassengröße); p = Signifikanzwert; p_{Note} = Signifikanzwert unter Kontrolle der Note für das jeweilige Fach; r_{SKOut} = Korrelation zwischen Selbstkonzept und Outdegree; r_{SKIn} = Korrelation zwischen Selbstkonzept und Indegree. Für N, M und SD wurden die Werte unter Kontrolle der Noten angegeben. Fett gedruckte Zahlen kennzeichnen statistisch signifikante Ergebnisse. *p ≤ .05; **p ≤ .01; ***p ≤ .001.

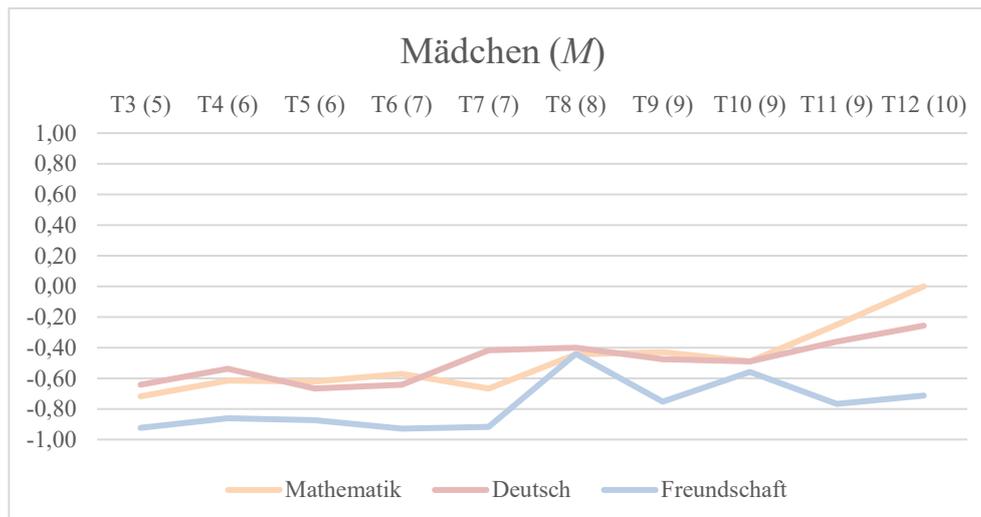


Abbildung 2: Verlauf der E-I Index-Mittelwerte für die fachlichen Hilfe- sowie die Freundschaftsnominierungen der Mädchen

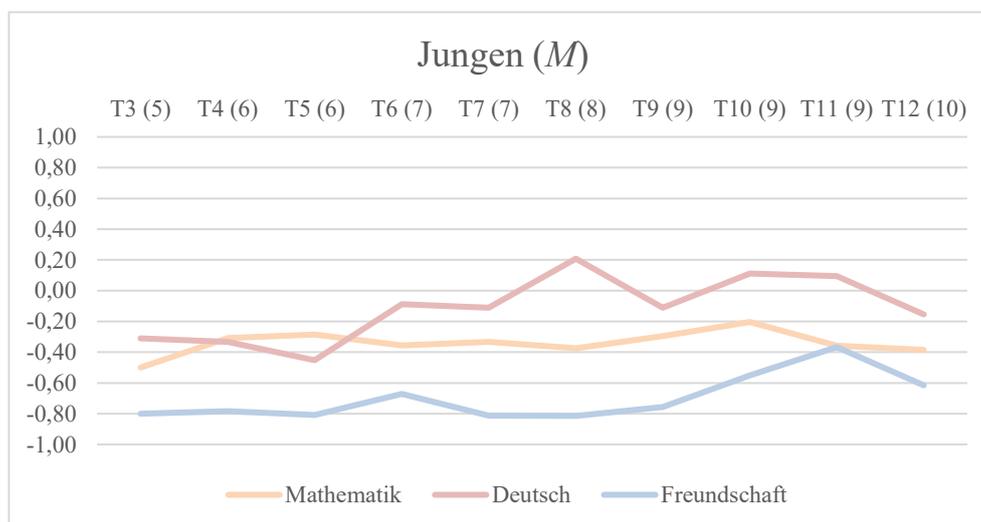


Abbildung 3: Verlauf der E-I Index-Mittelwerte für die fachlichen Hilfe- sowie die Freundschaftsnominierungen der Jungen

8 Diskussion

Peers können die Entwicklung von Motivation, aber auch von Kompetenzen maßgeblich beeinflussen. Insbesondere in fachlich herausfordernden Situationen, bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten oder bei der Erarbeitung anspruchsvoller Hausaufgaben kann die fachliche Unterstützung durch Mitschüler*innen entscheidend zur Überwindung von Schwierigkeiten, zur Aufrechterhaltung der Motivation sowie zur Erreichung der von Lehrpersonen formulierten Kompetenzziele beitragen (Wentzel & Muenks, 2016).

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die fachliche Unterstützung durch Peers anhand der Peernetzwerke für die Fächer Mathematik und Deutsch von Jahrgangsstufe 5 bis 10 auf Basis der Daten einer Mikro-Längsschnittstudie mit zwei Schulklassen zu untersuchen. Hierbei haben wir Hilfenominierungen und eingehende Nennungen betrachtet, also zunächst *ob* Lernende ihre Peers um Hilfe fragten bzw. selbst nach Hilfe gefragt wurden. Wir haben auch geprüft, inwiefern subjektive Kompetenzeinschätzungen von

Lernenden sowie deren fachliche Leistungen in Form der Noten hiermit im Zusammenhang standen. Da es sich bei den betrachteten Fächern um geschlechtskonnotierte Domänen handelt (Mathematik als stereotyp „typisch männliche“, Deutsch als stereotyp „typisch weibliche“ Kompetenzdomäne; vgl. z.B. Steffens & Jelenec, 2011), interessierte uns besonders die Rolle, die der Geschlechtszugehörigkeit in diesem Prozess zukam. Diesen Analysen haben wir eine kurze, vergleichende Analyse der Freundschaftsnominierungen gegenübergestellt. Im Folgenden diskutieren wir zusammenfassend die zentralen Ergebnisse unserer Studie, bevor wir im abschließenden Teil Implikationen für Lehrpersonen ableiten.

Geschlechtstypische Noten und Selbsteinschätzungen sowie Geschlechterunterschiede in der Nominierungsaktivität in den Hilfenetzwerken: Bei der Betrachtung der Noten und fachlichen Selbstkonzepte zeigten sich zunächst Befundmuster, die weitgehend mit bisherigen Forschungsarbeiten in Einklang stehen: Während sich in Mathematik keine Notenunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeigten, erzielten die Mädchen in den meisten Jahrgangsstufen bessere Noten in Deutsch als die Jungen. In unseren Analysen der fachlichen Selbstkonzepte zeigte sich, dass sich Jungen im Vergleich zu Mädchen – gemessen an deren Noten – als deutlich kompetenter in Mathematik einschätzten. In Deutsch hingegen schätzten sich Mädchen im Vergleich zu Jungen – wiederum gemessen an ihren Noten – als deutlich kompetenter ein. Dieses Befundmuster steht in Einklang mit verbreiteten Geschlechterstereotypen (für Jungen vgl. Zander et al., 2020; für Mädchen und Jungen vgl. Steffens & Jelenec, 2011).

In unseren Analysen fanden sich ebenfalls deutliche Hinweise für die Bedeutung des Geschlechts im Prozess des Hilfesuchens (vgl. Tab. 1). Insbesondere in der 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe nannten Mädchen in Mathematik mehr potenzielle Helfer*innen als Jungen, während sich in Deutsch keine Geschlechterunterschiede in den ausgehenden Nominierungen zeigten. Da sich aber kein Unterschied in den Mathematiknoten von Mädchen und Jungen zeigte, lässt sich dies indirekt als eine – möglicherweise ebenfalls durch kompetenzbezogene Geschlechterstereotypen geprägte – größere Bewusstheit des eigenen Hilfebedarfs seitens der Mädchen interpretieren. Alternativ kann dieser Befund jedoch ebenfalls mit der größeren normativen Akzeptanz von Hilfesuche bei Mädchen erklärt werden (Kessels & Steinmayr, 2013). Unsere Datengrundlage erlaubt hier keine abschließende Klärung der zugrundeliegenden Mechanismen.

Der Blick auf die Beliebtheit in fachlichen Hilfenetzwerken zeigte, dass Mädchen in Mathematik – bei gleichen Leistungen – im Vergleich zu Jungen zu fünf Zeitpunkten deutlich beliebter als Hilfepartnerinnen waren. Berücksichtigt man hier die starken Geschlechterunterschiede in den mathematischen Selbstkonzepten, also die Tatsache, dass sich Mädchen im Mittel als *weniger* kompetent wahrnahmen, kann dies als Hinweis auf entsprechend traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen interpretiert werden (vgl. z.B. Athenstaedt & Alfermann, 2011; Prentice & Carranza, 2002). Möglicherweise kommen Mädchen, trotz ihrer geringeren Selbsteinschätzungen, eher als Helferinnen in Mathematik in Frage, weil ihnen ein responsiveres und fürsorglicheres Verhalten zugeschrieben wird, wodurch sich wiederum die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit erhöht, von Mädchen tatsächlich Hilfe zu erhalten. Somit wären unsere Ergebnisse in Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, nach denen Mädchen in Befragungen vielfach eine größere Offenheit für den Austausch von fachlicher Hilfe berichteten (Kessels & Steinmayr, 2013) und dies ihren Peers möglicherweise entsprechend signalisierten. Mit Ausnahme des zweiten Halbjahres der 9. Jahrgangsstufe beschränkte sich dieser Befund auf die ersten drei Jahre der Sekundarstufe. Auch in Deutsch waren Mädchen beliebtere Helferinnen, wobei sich dies in den meisten Fällen mit ihren tatsächlich besseren Noten erklären lässt. Insgesamt zeigen die Befunde also, dass die Note zwar als Heuristik für die Identifikation potenzieller Helfender eingesetzt werden kann, sie allerdings insbesondere in Mathematik in diesem Fall die höhere Beliebtheit von Mädchen

nicht vollständig erklären konnte. Ein interessanter Geschlechterunterschied zeigte sich in Bezug auf die, wenn auch nicht signifikanten, Korrelationen zwischen Outdegrees und fachlichen Selbstkonzepten: Während Mädchen fast ausschließlich umso mehr Peers als Helfer*innen nominierten, je kompetenter sie sich selbst in Mathematik einschätzten, nannten Jungen in der Regel umso weniger Peers, je kompetenter sie sich einschätzten. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass diejenigen Mädchen mit einem – aufgrund ihrer geringeren Selbsteinschätzungen in Mathematik – möglicherweise größeren Bedarf an Hilfe und Unterstützung *weniger* um Hilfe baten, da sie befürchteten, als inkompetent wahrgenommen zu werden und somit bestehende Geschlechterstereotype zu bestätigen (vgl. z.B. Newman & Goldin, 1990; Ryan et al., 2005). Die Korrelationen zwischen den Indegrees und Selbstkonzepten in Mathematik, die sowohl für Mädchen als auch für Jungen fast ausschließlich im positiven Bereich lagen, entsprechen den Annahmen der *Self-broadcasting-Perspektive* (vgl. Dufner et al., 2015; Reitz et al., 2016; Taylor & Brown, 1988), deuten also darauf hin, dass höhere Selbsteinschätzungen mit größerer Beliebtheit im Hilfenetzwerk einhergehen. Obschon unsere kleine Stichprobe hier keine belastbaren Befunde liefert, stellen diese Befundmuster aus unserer Sicht einen interessanten Untersuchungsgegenstand für zukünftige Studien dar.

Hinweise auf Geschlechtshomophilie in den Hilfe- und Freundschaftsnominierungen: Unsere Analysen zeigten insgesamt und in allen Netzwerken das in zahlreichen Studien für Freundschaftsnetzwerke dokumentierte Phänomen der Homophilie (Martin et al., 2013; McPherson et al., 2001; Mehta & Strough, 2009; Zander et al., 2014, 2019). Die fachlichen Hilfenominierungen waren verglichen mit den Freundschaftsnominierungen im Mittel etwas weniger von Homophilie geprägt, am wenigsten im Fach Deutsch, wobei dieser Befund auf die Nominierungsaktivität der Jungen zurückzuführen war. Interessanterweise fanden wir insgesamt bei den Mädchen eine deutlichere Tendenz zu gleichgeschlechtlichen Nominierungen. Bisherige Untersuchungen affektiver Beziehungen zeigten, dass Mädchen zwar eher Jungen nominierten als umgekehrt (Hardy et al., 2002), diese mitunter aber älter waren als sie selbst (Lam et al., 2014). Unsere Befunde ergänzen diese Ergebnisse insofern, als dass sie den Blick auf das Geschehen innerhalb altershomogener Schulklassennetzwerke richten. So zeigen unsere Ergebnisse einerseits, dass die Initiative hin zu gemischtgeschlechtlichen Hilfebeziehungen eher von Jungen ausging, dass dabei jedoch auch noch einmal zwischen unterschiedlich funktionalen Netzwerken differenziert werden kann: Die größte Offenheit für Unterstützung durch das andere Geschlecht zeigten Jungen in der stereotyp weiblich konnotierten Domäne Deutsch, in der Mädchen häufig tatsächlich bessere Noten erzielten und sich besonders positiv einschätzten. Die Mädchen blieben hingegen sowohl in Mathematik als auch in Deutsch lange Zeit weitestgehend in ihrer eigenen Geschlechtsgruppe, zeigten jedoch ab Mitte der 9. Jahrgangsstufe bis zur 10. Jahrgangsstufe eine deutliche Orientierung in Richtung der Jungen. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass in Mathematik auch in dieser Jahrgangsstufe keine Notenunterschiede feststellbar waren und die Änderung der Nominierungsstrategie somit in dieser Fachdomäne nicht durch tatsächliche Leistungsunterschiede begründet sein sollte. Vielmehr wirkt dieser Befund wie der Wegfall einer vorher wahrgenommenen psychologischen Barriere. Bei Jungen zeigte sich der Bedarf nach gegengeschlechtlichem Hilfeaustausch schon deutlich früher, und zwar in der Fachdomäne Deutsch bereits ab Jahrgangsstufe 7; besonders stark war die Öffnung für gegengeschlechtliche fachliche Hilfebeziehungen in dieser Fachdomäne in Jahrgangsstufe 8. Auch dieser Befund kann möglicherweise auf traditionelle Vorstellungen von Weiblichkeit wie Verbundenheit und Fürsorge hinweisen, die die Jungen bei den Mädchen wahrnahmen (vgl. Athenstaedt & Alfermann, 2011; Prentice & Carranza, 2002). Insgesamt zeigen diese eher überraschenden Ergebnisse Potenzial für die Förderung gemischtgeschlechtlicher fachlicher Hilfebeziehungen durch Lehrpersonen auf.

9 Implikationen und Limitationen

Einige wenige Forschungsarbeiten unterstreichen die besondere Rolle, die Lehrpersonen in der Prägung von Normen zukommt. Dies gilt sowohl für die Förderung der Entstehung adaptiver Hilfebeziehungen ungeachtet der fachlichen Kompetenzstufe und Selbsteinschätzungen der Schüler*innen als auch für die Befürwortung und Förderung der Entstehung gemischtgeschlechtlicher Beziehungen (vgl. Andrews et al., 2022), jedoch ebenso für die Unterstützung des Aufbaus breitflächiger Hilfebeziehungen im Allgemeinen. Entscheidend dürfte dafür die Einstellung der Lehrperson zum Austausch fachlicher Hilfe im Allgemeinen sein: Betrachtet die Lehrperson Hilfesuche im Unterricht im Sinne exekutiver Hilfesuche als lernhinderliche, unerwünschte Abkürzung? Versteht sie die Entwicklung adaptiver Hilfenetzwerke zur Unterstützung selbst- und ko-regulierten Lernens als Ziel ihrer Unterrichtsarbeit und fördert sie deren Entstehung durch entsprechende Lernarrangements? Auch wenn die folgenden Überlegungen aufgrund der vorliegenden Daten nur spekulativer Natur sind, so ist doch anzunehmen, dass Lehrpersonen durch ihr Instruktions- und Feedbackverhalten sowie durch den Charakter ihres Unterrichts und die Art ihrer Aufgabenstellungen maßgeblich zur Etablierung von Normen – einerseits zur Legitimität des Hilfesuchverhaltens selbst, andererseits zur angenommenen Selbstverständlichkeit des Hilfeaustauschs über Geschlechtergruppen hinweg – beitragen können (vgl. auch Höhne & Niemann, 2021).

Unsere Analysen haben in Übereinstimmung mit bisherigen Befunden (z.B. Marchand & Skinner, 2007; Ryan et al., 2005) gezeigt, dass das Geschlecht ein entscheidender Faktor für den Aufbau fachlicher Hilfenetzwerke ist, auch wenn die fachlichen Leistungen berücksichtigt werden: Mädchen verfügen nicht nur über einen größeren Kreis potenzieller Helfer*innen im Klassenverband, sondern werden auch häufiger als Helferinnen um Rat gefragt. Berücksichtigt man Befunde, die die Bedeutung von Hilfebeziehungen für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Motivation sowie die Entwicklung fachlicher Kompetenzen unterstreichen (vgl. z.B. Algharaibeh, 2020; Ryan & Shin, 2011), sollte eine wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen darin bestehen, die Entwicklung adaptiver Hilfebeziehungen auch bei Jungen anzuregen. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass Lehrpersonen Schüler*innen regelmäßig Aufgabentypen geben, in denen Hilfeaustausch und Kooperation als legitime und geeignete Lösungsstrategien dargestellt werden oder sogar zur Überwindung von Schwierigkeiten notwendig sind.

Auch der Befund, dass die Nominierungen von Hilfepartner*innen über mehrere Jahre stark von Homophilie geprägt sind, zeigt Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen auf. Da die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kooperation in heterogenen Gruppen als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts verstanden wird (OECD, 2005), ist es entscheidend, geeignete Wege zu finden, um den Aufbau von Hilfebeziehungen über Geschlechtergruppen hinweg zu fördern. Dass diese Bereitschaft insbesondere bei Jungen in Deutsch besteht, zeigt sich in deren tendenziell stärkerer Orientierung hin zu Mitschülerinnen ab Mitte der Sekundarschulzeit. Für die Ausbildung von gemischtgeschlechtlichen Hilfebeziehungen dürfte von entscheidender Bedeutung sein, ob Lehrpersonen bei der Zusammenstellung von Lern- und Arbeitsgruppen das Geschlecht der Lernenden überhaupt in den Blick nehmen und systematisch bei der Bildung von Arbeitsgruppen berücksichtigen, beispielsweise indem sie bei Gruppenaufgaben regelmäßig deren Mitglieder zufällig losen. Für die Bildung von gemischtgeschlechtlichen fachlichen Netzwerken können sich aber auch außerunterrichtliche Aktivitäten als förderlich erweisen. Ein Beispiel hierfür ist die Initiative *TanzZeit*, ein Projekt, bei dem Schüler*innen gemeinsam mit ihren Schulklassen über unterschiedliche Zeiträume an einem Tanzprojekt teilnahmen und dabei mit professionellen Tänzer*innen eine Choreografie entwickelten (vgl. Zander et al., 2021). In einer wissenschaftlichen Begleitstudie, bei der wir die fach-

lichen und freundschaftlichen Netzwerke teilnehmender und nicht-teilnehmender Schulklassen vergleichend untersucht haben, zeigte sich, dass der Anteil gemischtgeschlechtlicher fachlicher (nicht aber freundschaftlicher) Beziehungen in den Klassen zunahm, die am Tanzprojekt teilnahmen (Zander et al., 2014). Dies ging, ähnlich wie in den hier dargestellten Analysen, auf die Nominierungsaktivität der Jungen zurück, die – offenbar durch die gemeinsamen Aktivitäten mit Mädchen – diese eher als Partnerinnen für fachliche Zusammenarbeit in Erwägung zogen. Auch wenn es nicht immer möglich sein wird, entsprechende externe Projekte in den schulischen Alltag zu integrieren, so ist doch zu überlegen, an welchen Stellen gemischtgeschlechtliche Zusammenarbeit sowohl innerhalb als auch außerhalb des Fachunterrichts gefördert werden kann.

Sozialpsychologische Forschungsarbeiten haben die verschiedenen Bedingungen untersucht, unter denen diese Zusammenarbeit stattfinden sollte, damit die Bildung positiver Beziehungen auch tatsächlich unterstützt werden kann. Diese gehen insbesondere auch auf die Arbeiten von Allport (1954) zurück. Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei der Herstellung des gleichen Status der Gruppenmitglieder zu: Wenn Gruppen gemischtgeschlechtlich zusammengeführt werden, sollte dabei sichergestellt werden, dass Schüler*innen Aufgaben und Verantwortlichkeiten nicht auf der Grundlage stereotyper Selbsteinschätzungen verteilen. Dass diese Gefahr besteht, ist insbesondere im Hinblick auf die stark geschlechterstereotypen Selbsteinschätzungen der eigenen fachlichen Kompetenzen plausibel (vgl. z.B. Hannover & Wolter, 2021; Jansen et al., 2018). Darüber hinaus sollte der Beitrag eines jeden Mitglieds erforderlich sein, damit die einzelnen Teilnehmenden sich mit den Zielen der Aufgabe gleichermaßen identifizieren und die entsprechende Gruppenaufgabe erfolgreich gemeinsam bewältigen können. Schließlich ist, wie oben dargestellt, entscheidend, dass Lehrpersonen selbst ein Interesse an der Förderung (gemischtgeschlechtlicher) fachlicher Hilfebeziehungen haben und deren Wert sehen (vgl. hierzu Fabes et al., 2019). Dabei geht es jedoch nicht darum, von Schüler*innen als identitätsbildend wahrgenommene Unterschiede und Merkmale von Mädchen und Jungen generell zu negieren. Vielmehr kann die Gültigkeit der stereotypen Kompetenzwahrnehmungen immer wieder kritisch hinterfragt und durch entsprechendes Feedback korrigiert werden. Entsprechend des durch die OECD formulierten und oben bereits genannten Ziels, Kooperation in heterogenen Gruppen als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts im Unterricht zu fördern (OECD, 2005), kann es also vielmehr darum gehen, den fachlichen Austausch auf eine solche Weise zu begünstigen, dass Schüler*innen die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen – darunter kompetente Peers – unabhängig von deren Geschlecht nutzen. So können diese Ressourcen in die Ko-Konstruktion von Wissen eingebracht werden, um fachliche Herausforderungen zu lösen, eigene Kompetenzen weiterzuentwickeln und möglichst breit gefächerte Optionen für die Aufnahme einer weiterführenden Qualifikation zu schaffen.

Welche Unterrichtsformen sind besonders geeignet, um den Aufbau von Hilfebeziehungen im Allgemeinen zu fördern? Die Forschung unterscheidet zwischen sogenannten Transmissions-, Akquisitions- und Engagement-Zugängen: Während ersterer Zugang insbesondere Formen des Lehrvortrags beinhaltet, werden Schüler*innen beim zweiten Zugang zur eigenständigen Suche nach Material und zum selbstständigen Kompetenzerwerb aufgefordert, während bei der dritten Form insbesondere auch die gemeinsame Arbeit von Schüler*innen unterstützt wird (vgl. Micari & Calkins, 2021). Gleichwohl im schulischen Unterricht in aller Regel nicht einer dieser Zugänge dominiert, so kann doch davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen sich darin unterscheiden, wie häufig und überzeugt sie diese unterschiedlichen Formen zur Anwendung bringen. Insbesondere die dritte Form des Unterrichtens sollte – bei kompetentem Einsatz – die Entstehung fachlicher Hilfebeziehungen fördern, beispielsweise durch „Think-Pair-Share“-Aktivitäten, bei denen Aufgaben zunächst individuell durchdacht, dann in Zweiergruppen besprochen und schließlich im Plenum geteilt werden (vgl. Smith et al., 2005; Tanner, 2013).

Wie jede wissenschaftliche Arbeit hat auch unsere Studie klar zu benennende Limitationen, von denen wir hier die wesentlichsten benennen möchten. Die größte Einschränkung ist die kleine Stichprobe, die uns einen detaillierten Einblick in die Entwicklungsprozesse ermöglicht, jedoch Generalisierungen ausschließt. Weiterhin einschränkend, wenn auch nicht zu vermeiden, sind Fluktuationen in unserer Stichprobe über die Zeit: Verschiedene Schüler*innen haben die Schule gewechselt oder kamen hinzu. Dies ist ein typisches Phänomen, das jedoch insbesondere für die Analyse der sozialen Netzwerke eine Einschränkung darstellt. Trotz zahlreicher Erkenntnisfortschritte im Bereich der Entwicklung gleich- und gegengeschlechtlicher Freundschaftsbeziehungen besteht noch ein deutlicher Mangel an Forschungsarbeiten, die die Entstehungsbedingungen gegengeschlechtlicher Hilfenetzwerke und insbesondere die Rolle der Lehrperson in unterschiedlichen Kontexten systematisch untersuchen. Im Hinblick auf die zunehmende Bedeutsamkeit kooperativer Zusammenarbeit in schulischen und beruflichen Kontexten stellt die Schließung dieser Lücke ein relevantes Ziel für die zukünftige Schul- und Bildungsforschung dar. Wir hoffen, mit unseren Darstellungen verdeutlicht zu haben, dass es sich hierbei sowohl um einen wichtigen Inhalt für pädagogisch-psychologische als auch für die fachdidaktische Forschung und die schulische Praxis handelt.

Literatur und Internetquellen

- Aboud, F.E., Mendelson, M.J. & Purdy, K.T. (2003). Cross-Race Peer Relations and Friendship Quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 165–173. <https://doi.org/10.1080%2F01650250244000164>
- Algharaibeh, S.A.S. (2020). Should I Ask for Help? The Role of Motivation and Help-Seeking in Students' Academic Achievement: A Path Analysis Model. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15 (5), 1128–1145. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5193>
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Altermatt, E.R. & Pomerantz, E.M. (2003). The Development of Competence-Related and Motivational Beliefs: An Investigation of Similarity and Influence among Friends. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 111–123. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.111>
- Andrews, N.C.Z., Cook, R.E. & Martin, C.L. (2022). Who Am I and What Do My Peers Think: How Do Gender Identity and Peer Norms Relate to Other-Gender Friendships. *Social Development*, 31 (3), 900–915. <https://doi.org/10.1111/sode.12584>
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen: Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Kohlhammer.
- Bartholomé, T., Stahl, E., Pieschl, S. & Bromme, R. (2006). What Matters in Help-Seeking? A Study of Help Effectiveness and Learner-Related Factors. *Computers in Human Behavior*, 22 (1), 113–129. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.01.007>
- Bramel, D. (1968). Dissonance, Expectation, and the Self. In R.P. Abelson, E. Aronson, W.J. McGuire, T.M. Newcomb, M.J. Rosenberg & P.H. Tannenbaum (Hrsg.), *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook* (S. 355–365). Rand McNally.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C. & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function, and Outcome. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (S. 217–231). The Guilford Press.
- Butler, R. (1998). Determinants of Help Seeking: Relations between Perceived Reasons for Classroom Help-Avoidance and Help-Seeking Behaviors in an Experimental Context. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 630–643. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.630>

- Butler, R. (2006). An Achievement Goal Perspective on Student Help Seeking and Teacher Help Giving in the Classroom: Theory, Research, and Educational Implications. In S.A. Karabenick & R.S. Newman (Hrsg.), *Help Seeking in Academic Setting: Goals, Groups, and Contexts* (S. 15–44). Lawrence Erlbaum.
- Cillessen, A.H.N. & Bukowski, W.M. (2018). Sociometric Perspectives. In W.M. Bukowski, B. Laursen & K.H. Rubin (Hrsg.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (S. 64–83). The Guilford Press.
- Cleavenger, D., Gardner, W.L. & Mhatre, K. (2007). Help-Seeking: Testing the Effects of Task Interdependence and Normativeness on Employees' Propensity to Seek Help. *Journal of Business and Psychology*, 21, 331–359. <https://doi.org/10.1007/s10869-006-9032-7>
- Dufner, M., Reitz, A.K. & Zander, L. (2015). Antecedents, Consequences, and Mechanisms: On the Longitudinal Interplay between Academic Self-Enhancement and Psychological Adjustment. *Journal of Personality*, 83 (5), 511–522. <https://doi.org/10.1111/jopy.12128>
- Eagly, A.H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203781906>
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, P. (1985). Classroom Experiences and Student Gender: Are There Differences and Do They Matter? In L.C. Wilkinson & C.B. Marrett (Hrsg.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (S. 79–114). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-752075-9.50010-6>
- Ehrtmann, L. & Wolter, I. (2018). The Impact of Students' Gender-Role Orientation on Competence Development in Mathematics and Reading in Secondary School. *Learning and Individual Differences*, 61, 256–264. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.004>
- Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. (2019). Gender Integration and the Promotion of Inclusive Classroom Climates. *Educational Psychologist*, 54 (4), 271–285. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1631826>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7 (2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Fischer, C.S. (1982). *To Dwell Among Friends: Personal Networks in Town and City*. University of Chicago Press.
- Good, T.L. (1981). Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research. *Educational Leadership*, 38 (5), 415–422.
- Graham, J.A., Cohen, R., Zbikowski, S.M. & Secrist, M.E. (1998). A Longitudinal Investigation of Race and Sex as Factors in Children's Classroom Friendship Choices. *Child Study Journal*, 28 (4), 245–266.
- Hanneman, R.A. & Riddle, M. (2011). Concepts and Measures for Basic Network Analysis. In J. Scott & P.J. Carrington (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (S. 340–369). Sage.
- Hannover, B. & Wolter, I. (2021). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_38-1
- Hannover, B., Wolter, I., Drewes, J. & Kleiber, D. (2014). Geschlechtsidentität: Selbstwahrnehmung von Geschlecht. In D. Lück & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa* (S. 143–174). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110508987-006>
- Hannover, B., Wolter, I. & Zander, L. (2017). Geschlechtergerechtigkeit im Klassenzimmer. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 201–213). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_12

- 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. <https://doi.org/10.1177/0272431602022002001>
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and Their Friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (60), 3–22. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936003>
- Höhne, E. & Niemann, T. (2021). Fachliche Hilfesuche unter Peers in analogen und digitalen Lernumwelten. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 205–216). Kohlhammer.
- IBM Corp. (International Business Machines Corporation) (Hrsg.). (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0*. IBM.
- Jansen, M., Schneider, R., Schipolowski, S. & Henschel, S. (2018). Motivationale Schülermerkmale im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 337–354). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18131>
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R.W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. & Amin, A. (2016). Understanding Factors That Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS ONE*, 11 (6):e0157805. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Karabenick, S.A. & Berger, J.-L. (2013). Help Seeking as a Self-Regulated Learning Strategy. In H. Bembenuddy, T.J. Cleary & A. Kitsantas (Hrsg.), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman* (S. 237–261). Information Age Publishing.
- Karabenick, S.A. & Knapp, J.R. (1991). Relationship of Academic Help Seeking to the Use of Learning Strategies and Other Instrumental Achievement Behavior in College Students. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 221–230. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.221>
- Kessels, U. & Steinmayr, R. (2013). Macho-Man in School: Toward the Role of Gender Role Self-Concepts and Help Seeking in School Performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234–240. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.013>
- Kiefer, S.M. & Shim, S.S. (2016). Academic Help Seeking from Peers during Adolescence: The Role of Social Goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80–88. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.12.002>
- Krackhardt, D. & Stern, R.N. (1988). Informal Networks and Organizational Crises: An Experimental Simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51 (2), 123–140. <https://doi.org/10.2307/2786835>
- Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). *Zeitschrift für Soziologie*, 8 (3), 254–266. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1979-0304>
- Lam, C.B., McHale, S.M. & Crouter, A.C. (2014). Time with Peers from Middle Childhood to Late Adolescence: Developmental Course and Adjustment Correlates. *Child Development*, 85 (4), 1677–1693. <https://doi.org/10.1111/cdev.12235>
- Maccoby, E.E. (1988). Gender as a Social Category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755–765. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755>
- Marchand, G. & Skinner, E.A. (2007). Motivational Dynamics of Children's Academic Help-Seeking and Concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 65–82. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65>
- Marsh, H.W. (1992a). *Self Description Questionnaire (SDQ) I: A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and Research Monograph*. University of Western Sydney.

- Marsh, H.W. (1992b). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Adolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and Research Monograph*. University of Western Sydney.
- Marsh, H.W. (1992c). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Late Adolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and Research Monograph*. University of Western Sydney.
- Martin, C.L., Kornienko, O., Schaefer, D.R., Hanish, L.D., Fabes, R.A. & Goble, P. (2013). The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence. *Child Development, 84* (3), 921–937. <https://doi.org/10.1111/cdev.12032>
- Mazor, M. & Fleming, S.M. (2021). The Dunning-Kruger Effect Revisited. *Nature Human Behaviour, 5* (6), 677–678. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01101-z>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J.M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology, 27* (1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Mehta, C.M. & Strough, J. (2009). Sex Segregation in Friendships and Normative Contexts across the Life Span. *Developmental Review, 29* (3), 201–220. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001>
- Micari, M. & Calkins, S. (2021). Is It OK to Ask? The Impact of Instructor Openness to Questions on Student Help-Seeking and Academic Outcomes. *Active Learning in Higher Education, 22* (2), 143–157. <https://doi.org/10.1177/1469787419846620>
- Mulvey, K.L. & Killen, M. (2015). Challenging Gender Stereotypes: Resistance and Exclusion. *Child Development, 86* (3), 681–694. <https://doi.org/10.1111/cdev.12317>
- Nadler, A. (2002). Inter-Group Helping Relations as Power Relations: Maintaining or Challenging Social Dominance between Groups Through Helping. *Journal of Social Issues, 58* (3), 487–502. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00272>
- Nadler, A. (2015). The Other Side of Helping: Seeking and Receiving Help. In D.A. Schroeder & W.G. Graziano (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (S. 307–328). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.004>
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-Seeking: An Understudied Problem-Solving Skill in Children. *Developmental Review, 1* (3), 224–246. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90019-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90019-8)
- Nelson-Le Gall, S., Kratzer, L., Jones, E. & DeCooke, P. (1990). Children's Self-Assessment of Performance and Task-Related Help Seeking. *Journal of Experimental Child Psychology, 49* (2), 245–263. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90057-F](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90057-F)
- Newman, R.S. (1991). Goals and Self-Regulated Learning: What Motivates Children to Seek Academic Help? In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Advances in Motivation and Achievement: Goals and Self-Regulatory Processes* (Vol. 7) (S. 151–183). JAI Press.
- Newman, R.S. (2002). How Self-Regulated Learners Cope with Academic Difficulty: The Role of Adaptive Help Seeking. *Theory into Practice, 41* (2), 132–138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_10
- Newman, R.S. & Goldin, L. (1990). Children's Reluctance to Seek Help with Schoolwork. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 92–100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.92>
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2019). *PISA 2018 Results, Volume II: Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

- Poulin, F. & Pedersen, S. (2007). Developmental Changes in Gender Composition of Friendship Networks in Adolescent Girls and Boys. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1484–1496. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1484>
- Prentice, D.A. & Carranza, E. (2002). What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed to Be, and Don't Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26 (4), 269–281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>
- Reinhold, F., Reiss, K., Diedrich, J., Hofer, S. & Heinze, A. (2019). Mathematische Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand und Entwicklung. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 187–209). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Reitz, A.K., Motti-Stefanidi, F. & Asendorpf, J.B. (2016). Me, Us, and Them: Testing Sociometer Theory in a Socially Diverse Real-Life Context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110 (6), 908–920. <https://dx.doi.org/10.1037/pspp0000073>
- Ryan, A.M., Gheen, M.H. & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 528–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.528>
- Ryan, A.M., Patrick, H. & Shim, S.-O. (2005). Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help-Seeking Tendencies in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 275–285. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.275>
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R. & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93–114. <https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Ryan, A.M. & Shim, S.S. (2012). Changes in Help Seeking from Peers during Early Adolescence: Associations with Changes in Achievement and Perceptions of Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1122–1134. <https://doi.org/10.1037/a0027696>
- Ryan, A.M. & Shin, H. (2011). Help-Seeking Tendencies during Early Adolescence: An Examination of Motivational Correlates and Consequences for Achievement. *Learning and Instruction*, 21 (2), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003>
- Schipolowski, S., Wittig, J., Mahler, N. & Stanat, P. (2018). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 237–263). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18131>
- Schwanzer, A.D., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51 (4), 183–194. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.183>
- Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 87–101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- Steffens, M.C. & Jelenc, P. (2011). Separating Implicit Gender Stereotypes Regarding Math and Language: Implicit Ability Stereotypes Are Self-Serving for Boys and Men, but Not for Girls and Women. *Sex Roles*, 64, 324–335. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9924-x>
- Stehlé, J., Charbonnier, F., Picard, T., Cattuto, C. & Barrat, A. (2013). Gender Homophily from Spatial Behavior in a Primary School: A Sociometric Study. *Social Networks*, 35 (4), 604–613. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2013.08.003>

- Sumter, S.R., Bokhorst, C.L., Steinberg, L. & Westenberg, P.M. (2009). The Developmental Pattern of Resistance to Peer Influence in Adolescence: Will the Teenager ever Be Able to Resist? *Journal of Adolescence*, 32 (4), 1009–1021. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.010>
- Tanner, K.D. (2013). Structure Matters: Twenty-One Teaching Strategies to Promote Student Engagement and Cultivate Classroom Equity. *CBE Life Sciences Education*, 12 (3), 322–331. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-06-0115>
- Taylor, S.E. & Brown, J.D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 193–210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Titzmann, P.F., Silbereisen, R.K. & Schmitt-Rodermund, E. (2007). Friendship Homophily among Diaspora Migrant Adolescents in Germany and Israel. *European Psychologist*, 12 (3), 181–195. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.3.181>
- 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). Juventa.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge University Press.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18315>
- Wentzel, K.R. & Muenks, K. (2016). Peer Influence on Students' Motivation, Academic Achievement, and Social Behavior. In K.R. Wentzel & G.B. Ramani (Hrsg.), *Handbook of Social Influences in School Contexts. Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (S. 13–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769929>
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. University of Chicago Press.
- Zander, L. (2010). *Perceptions of Ability and Availability of Help among Classmates – Does Having a Migration Background Matter?* Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Zander, L. (2021). Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 120–133). Kohlhammer.
- Zander, L., Chen, I.-C. & Hannover, B. (2019). Who Asks Whom for Help in Mathematics? A Sociometric Analysis of Adolescents' Help-Seeking within and beyond Clique Boundaries. *Learning and Individual Differences*, 72, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.002>
- Zander, L., Hannover, B. & Kreutzmann, M. (2021). Musisch-kreatives Tanzen im schulischen Kontext und seine Bedeutung für Peerbeziehungen im Klassenverband. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 217–229). Kohlhammer.
- Zander, L., Hannover, B., Steglich, C. & Baumert, J. (2017). Soziale Eingebundenheit in immersiven und monolingualen Klassenzimmern: Ein Index zur Messung sprachbezogener Inklusion. In J. Möller, F. Hohenstein, J. Fleckenstein, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 285–304). Waxmann.
- Zander, L., Höhne, E., Harms, S., Pfof, M. & Hornsey, M.J. (2020). When Grades Are High but Self-Efficacy Is Low: Unpacking the Confidence Gap between Girls and

- Boys in Mathematics. *Frontiers in Psychology*, *11*, Artikel 552355. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.552355>
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20* (3), 353–386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>
- Zander, L., Kreutzmann, M., West, S.G., Mettke, E. & Hannover, B. (2014). How School-Based Dancing Classes Change Affective and Collaborative Networks of Adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, *15* (4), 418–428. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.004>
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, *33* (2–3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

Anhang

Tabelle 3: Überblick der Messzeitpunkte und Teilnehmenden

MZP (Jahr- gang)	Erhebungszeitpunkt	N (weiblich/männlich)		
		Klasse I	Klasse II	Gesamt
T1 (5)	September 2013	16 (6/10)	11 (7/4)	27 (13/14)
T2 (5)	Februar 2014	16 (6/10)	10 (7/3)	26 (13/13)
T3 (5)	Juli 2014	16 (6/10)	11 (7/4)	27 (13/14)
T4 (6)	Januar 2015	15 (6/9)	11 (7/4)	26 (13/13)
T5 (6)	Juli 2015	15 (6/9)	14 (9/5)	29 (15/14)
T6 (7)	Februar 2016	16 (6/10)	13 (8/5)	29 (14/15)
T7 (7)	Juni 2016	16 (6/10)	11 (6/5)	27 (12/15)
T8 (8)	Februar 2017	16 (6/10)	15 (9/6)	31 (15/16)
T9 (9)	August 2017	17 (6/11)	15 (8/7)	32 (14/18)
T10 (9)	Januar 2018	17 (6/11)	16 (9/7)	33 (15/18)
T11 (9)	Juni 2018	15 (5/10)	11 (7/4)	26 (12/14)
T12 (10)	April 2019	15 (6/9)	11 (7/4)	26 (13/13)

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt; N = Anzahl Teilnehmende. In unseren Analysen berücksichtigen wir die Messzeitpunkte T3–T12.

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche der Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch

MZP (Jahr- gang)	Geschlecht	Mathematik			Deutsch		
		<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>p</i>
T3 (5)	Weiblich	13	2.23 (0.83)	.681	13	2.31 (0.75)	.004
	Männlich	13	2.38 (1.04)		13	3.31 (0.86)	
T4 (6)	Weiblich	13	2.38 (0.87)	.529	13	2.23 (0.60)	.025
	Männlich	11	2.64 (1.03)		12	2.92 (0.79)	
T5 (6)	Weiblich	15	2.60 (0.74)	.885	15	2.20 (0.56)	.010
	Männlich	14	2.64 (0.84)		14	2.93 (0.83)	
T6 (7)	Weiblich	14	2.64 (1.01)	.896	14	2.14 (0.86)	.157
	Männlich	15	2.60 (0.74)		15	2.60 (0.83)	
T7 (7)	Weiblich	12	2.58 (1.24)	.839	12	2.00 (0.95)	.017
	Männlich	15	2.67 (0.73)		15	2.80 (0.68)	
T8 (8)	Weiblich	13	2.69 (0.95)	.706	12	2.25 (0.97)	.211
	Männlich	16	2.81 (0.75)		15	2.67 (0.72)	
T9 (9)	Weiblich	14	2.86 (0.86)	.874	14	2.21 (0.89)	.096
	Männlich	16	2.81 (0.66)		16	2.69 (0.60)	
T10 (9)	Weiblich	13	2.77 (0.83)	.942	13	2.08 (0.76)	.023
	Männlich	16	2.75 (0.58)		16	2.69 (0.60)	
T11 (9)	Weiblich	14	3.07 (0.92)	.301	14	2.21 (0.80)	.012
	Männlich	15	2.73 (0.80)		15	3.00 (0.76)	
T12 (10)	Weiblich	13	2.38 (0.77)	.372	13	2.15 (0.69)	.330
	Männlich	13	2.69 (0.95)		13	2.46 (0.88)	

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt; *N* = Anzahl Teilnehmende; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *p* = Signifikanzwert. Fett gedruckte Zahlen kennzeichnen statistisch signifikante Ergebnisse.

Tabelle 5: Mittelwertvergleiche des E-I Index in den fachlichen Hilfenetzwerken sowie in den Freundschaftsnetzwerken

MZP (Jahrgang)	Geschlecht	N	Mathematik		Deutsch		Freundschaft	
			M (SD)	p	M (SD)	p	M (SD)	p
T3 (5)	Weiblich	13	-0.72 (0.45)	.253	-0.64 (0.48)	.130	-0.92 (0.28)	.365
	Männlich	14	-0.50 (0.52)		-0.31 (0.61)		-0.80 (0.40)	
T4 (6)	Weiblich	13	-0.62 (0.51)	.125	-0.54 (0.52)	.371	-0.86 (0.34)	.609
	Männlich	13	-0.31 (0.48)		-0.33 (0.62)		-0.78 (0.42)	
T5 (6)	Weiblich	15	-0.62 (0.49)	.111	-0.67 (0.49)	.315	-0.87 (0.29)	.696
	Männlich	14	-0.29 (0.61)		-0.45 (0.64)		-0.81 (0.55)	
T6 (7)	Weiblich	14	-0.53 (0.52)	.252	-0.64 (0.50)	.012	-0.93 (0.27)	.082
	Männlich	15	-0.31 (0.46)		-0.09 (0.60)		-0.67 (0.47)	
T7 (7)	Weiblich	12	-0.67 (0.49)	.091	-0.42 (0.51)	.144	-0.92 (0.29)	.426
	Männlich	15	-0.33 (0.49)		-0.11 (0.53)		-0.81 (0.36)	
T8 (8)	Weiblich	15	-0.44 (0.54)	.714	-0.40 (0.51)	.001	-0.44 (0.61)	.049
	Männlich	16	-0.38 (0.50)		0.21 (0.40)		-0.81 (0.34)	
T9 (9)	Weiblich	14	-0.43 (0.53)	.507	-0.48 (0.48)	.059	-0.75 (0.28)	.980
	Männlich	18	-0.30 (0.57)		-0.11 (0.55)		-0.76 (0.39)	
T10 (9)	Weiblich	15	-0.49 (0.50)	.082	-0.49 (0.50)	.001	-0.56 (0.42)	.969
	Männlich	18	-0.20 (0.38)		0.11 (0.49)		-0.55 (0.45)	
T11 (9)	Weiblich	12	-0.25 (0.62)	.630	-0.36 (0.48)	.037	-0.77 (0.58)	.081
	Männlich	14	-0.36 (0.50)		0.10 (0.56)		-0.37 (0.54)	
T12 (10)	Weiblich	13	0.00 (0.53)	.070	-0.26 (0.36)	.486	-0.71 (0.41)	.545
	Männlich	13	-0.38 (0.51)		-0.15 (0.38)		-0.62 (0.40)	

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt; N = Anzahl Teilnehmende; M = Mittelwert im Bereich zwischen -1 (Homophilie) und 1 (Heterophilie); SD = Standardabweichung; p = Signifikanzwert. Fett gedruckte Zahlen kennzeichnen statistisch signifikante Ergebnisse.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zander, L., Niemann, T., Haase, J. & Höhne, E. (2022). Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke unter Peers. Eine soziometrische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. *PFLB – Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 89–118. <https://doi.org/10.11576/pflb-5906>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Feedback unter Freund*innen

Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials

Stephan Wernke^{1,*} & Martin Joh. Meyer^{1,*}

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,

Fakultät I – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften,
Erziehungswissenschaften,

Außenstelle Burgstr. 18, 49377 Vechta

Stephan.wernke@uni-vechta.de; Martin.meyer@uni-vechta.de

Zusammenfassung: In seiner stetig wachsenden Synthese existierender Meta-Analysen untersucht John Hattie (z.B. 2009) eine Vielzahl unterschiedlichster Faktoren im Hinblick auf deren Wirkung auf Lernleistungen. Betrachtet man dabei die Faktoren, die soziale Beziehungen und das Miteinander in Schule und Unterricht betreffen, so machen die Ergebnisse deutlich, dass Faktoren wie z.B. der *Klassenzusammenhalt*, *Peer-Einflüsse* und *kooperative Lernformen* in positivem Zusammenhang mit Lernergebnissen stehen. Freundschaftliche Beziehungen innerhalb einer Klasse scheinen somit nicht nur unter dem sozialen Blickwinkel wünschenswert, sondern auch lernrelevant zu sein. Gegenteilige Effekte lassen sich hingegen für Faktoren aufzeigen, in denen Freundschaften in Gefahr geraten (*Schulwechsel*, *Nicht-Versetzung*). Der Schluss liegt nahe, diese Zusammenhänge auch didaktisch zu nutzen und sie in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen. In diesem Beitrag soll dabei insbesondere das didaktische Potenzial des von Hattie als hoch effektiv belegten Faktors *Feedback* als ein „Feedback unter Freunden“ beleuchtet werden.

Schlagwörter: Kooperation; Freundschaft; Feedback; Lernleistung; soziales Lernen



1 Einleitung

Schule ist seit jeher ein sozialer Raum, der durch zwischenmenschliche Beziehungen geprägt ist, und Untersuchungen wie z.B. solche zum Schul- und Klassenklima belegen, dass diese Beziehungen auch von Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse sind. Zudem nimmt Schule im Leben von Schüler*innen durch Weiterentwicklungen im Schulsystem, wie z.B. den Ausbau des Ganztagsangebots, zeitlich einen immer größeren Raum ein. Schul- und Freizeitangebote verschmelzen immer mehr miteinander, sodass auf der Hand liegt, dass auch Belange, die zuvor vermehrt in den Alltags- und Freizeitbereich gefallen sind, im Schulalltag an Bedeutung gewinnen. In diesem Sinne ist auch von einer gesteigerten Bedeutung von Beziehungen zu Peers, Beziehungen zwischen den Mitschüler*innen und Freundschaften für Schule und Unterricht auszugehen.

Genau diesem Aspekt möchten wir in den folgenden Ausführungen auf den Grund gehen und uns dabei der Erkenntnisse von Hatties Studie *Visible Learning* (2009, 2013) bedienen. Dazu werden wir in einem ersten Schritt kurz allgemein auf die Hattie-Studie eingehen und deren Ergebnisse mit dem Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen im Allgemeinen und Freundschaften im Besonderen in den Blick nehmen. Hierfür werden wir konkrete einzelne der von Hattie untersuchten Faktoren heranziehen und dabei ein besonderes Augenmerk auf den Faktor *Feedback* legen, weil er zum einen im Sinne Hatties eine Art „Meta-Faktor“ darstellt, wie später präziser dargelegt wird, und weil wir zum anderen das didaktische Potenzial von Feedback unter Freund*innen in den Blick nehmen möchten.

2 John Hatties *Visible Learning* und Effekte auf Lernleistungen

In seiner Publikation *Visible Learning* stellt John Hattie (2009, 2013) eine Rangliste verschiedener Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg zusammen. Aus einer Vielzahl von Meta-Analysen erstellt er dafür eine Synthese, in der er ausschließlich Effekte auf Lernleistungen von Schüler*innen in den Blick nimmt. Die identifizierten Effekte ordnet er auf einer Skala von sehr lernförderlichen ($d > 0,4$) bis zu lernhinderlichen Effekten ($d < 0$) für das Lernen in der Schule, um so einen schnellen, umfangreichen (aber natürlich inhaltlich reduzierten) Überblick über Einflussgrößen auf das Lernen zu generieren. Als sehr „prominent“ und in der Öffentlichkeit viel diskutiert gelten Faktoren wie z.B. *Hausaufgaben* ($d = 0,29$), *Klassengröße* ($d = 0,21$), *Offener Unterricht* ($d = 0,01$), *Direkte Instruktion* ($d = 0,59$), *Schulleitung* ($d = 0,29$), *finanzielle Ausstattung* ($d = 0,23$), *Sitzenbleiben* ($d = -0,16$), *Fernsehen* ($d = -0,18$) usw. Die außerordentliche Vielfalt der von ihm rezipierten Effekte unterteilte Hattie systematisierend in sechs Domänen. Die hierdurch erreichte Komplexitätsreduktion wird allerdings mit dem Abschleifen von Mikro-Informationen aufgewogen. Die sechs Domänen sind die *Lernenden*, das *Elternhaus*, die *Schule*, das *Curriculum*, die *Lehrperson* sowie das *Unterrichten*. Errechnet man auf der Grundlage der zugeordneten Faktoren eine durchschnittliche Effektgröße der übergeordneten Domänen (vgl. Zierer, 2014), so ergibt sich folgendes Bild: *Lernende* $d = 0,40$; *Elternhaus* $d = 0,31$; *Schule* $d = 0,23$; *Curriculum* $d = 0,45$; *Unterrichten* $d = 0,42$ und *Lehrperson* $d = 0,49$.

Hatties Ergebnisse finden seit Veröffentlichung große Beachtung, wurden häufig dargestellt, zitiert, diskutiert und kritisiert und sollen an dieser Stelle deshalb nicht redundant wiederholt werden. Für detaillierte Ergebnisse möchten wir uns damit begnügen, auf die Internetressourcen www.lernensichtbarmachen.ch und www.visible-learning.org zu verweisen, auf denen u.a. Hatties Rangliste und ein Faktorenglossar sehr anschaulich dargestellt sind und die zudem laufend aktualisiert werden (die ursprünglich 138 Einflussfaktoren hat Hattie mittlerweile auf 252 Faktoren erweitert).

Für unsere Zwecke reicht es an dieser Stelle aus, das Ergebnis festzuhalten, dass für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse das Handeln der Lehrpersonen und die (methodische)

Gestaltung des Unterrichts sehr viel ausschlaggebender sind als die allgemeinen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. Auch wenn natürlich be(un)günstigende Rahmenbedingungen existieren (z.B. in Bezug auf die (finanzielle) Ausstattung der Schule, die Klassengröße usw.), so kommt es doch vor allem darauf an, diese überhaupt zu operationalisieren bzw. diese sinnvoll zu füllen.

Hatties Ergebnisse werden seit Veröffentlichung in vielerlei Hinsicht rezipiert, um Ansatzpunkte für die Gestaltung von Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung abzuleiten. Hattie selbst beleuchtet die Hintergründe der gefundenen Effekte in seiner Studienpublikation und interpretiert diese dahingehend, dass Lernen dann besonders erfolgreich sei, wenn es „visible learning“, also mess- und erfahrbaren Lernerfolg für alle Beteiligten bewirkt. Er formuliert daraufhin Grundsätze für erfolgreiches Lehren und Lernen, welche er in seiner Folgepublikation *Visible Learning for Teachers* (Hattie, 2014) im Rahmen von acht so genannten Mindframes konkretisiert, deren Berücksichtigung gelingenden Unterricht von Lehrkräften begünstigt. Zusammen mit Zierer (2017) ergänzte er diese in einer deutschsprachigen Publikation zu folgenden zehn Haltungen von erfolgreichen Lehrkräften:

1. Rede über Lernen, nicht über Lehren!
2. Setze die Herausforderung!
3. Betrachte Lernen als harte Arbeit!
4. Entwickle positive Beziehungen!
5. Verwende Dialog statt Monolog!
6. Informiere alle über die Sprache der Bildung!
7. Betrachte dich als Veränderungsagent!
8. Gib und fordere Rückmeldung!
9. Erachte Schüler*innenleistungen als eine Rückmeldung für dich über dich!
10. Kooperiere mit anderen Lehrpersonen!

2.1 Hattie, Lernleistung und Freundschaften?

Unter dieser Perspektive und insbesondere mit dem Fokus auf die Einstellungen und das Handeln der Lehrkräfte werden Hatties Ergebnisse dazu herangezogen, Unterricht evidenzbasiert zu optimieren. Dabei wird vermehrt das Potenzial einzelner wirkungsstarker Faktoren wie der *indirekten Instruktion* oder der *Klarheit der Lehrperson* analysiert, um Implikationen für Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenbildung ableiten zu können, konkrete Ansatzpunkte für eine Qualitätssteigerung zu haben und im Speziellen die Lernleistung von Schüler*innen positiv zu beeinflussen.

Wir möchten in diesem Beitrag diese Perspektive beibehalten und auch am Lehrer*innenhandeln bzw. der methodischen Unterrichtsgestaltung ansetzen, aber uns dabei insbesondere der Bedeutung von sozialen Beziehungen und Freundschaften für das schulische Lernen widmen. Generell sind in der Schule positive soziale Beziehungen sowohl unter Mitschüler*innen also auch unter Lehrkräften eine erstrebenswerte Zielsetzung in Form von Faktoren wie *Klassenzusammenhalt*, *Kollegialität* usw. Die Priorisierung sozialer Beziehungen im Schulraum wird durch Forschungen zum Klassenklima und zur Unterrichtsqualität (vgl. z.B. Helmke, 2005) gestützt. Wo aber kommen diese sozialen Beziehungen (implizit) im Lehr-Lern-Prozess zum Tragen, und wie lassen sich diese vor allem didaktisch im Unterricht nutzen, um Lernprozesse erfolgreicher zu gestalten?

Im Folgenden sollen deshalb einzelne Faktoren von Hattie unter der Perspektive sozialer Beziehungen analysiert werden, um didaktische Überlegungen zur Umsetzung und Nutzbarkeit im Unterricht vorzustellen. Die Domänen *Elternhaus* und *Curriculum* blei-

ben hierbei unberücksichtigt, da sich die dort enthaltenen Einflussgrößen eher auf Rahmenbedingungen beziehen und wenig Anknüpfungspunkte in Bezug auf soziale (freundschaftliche) Beziehungen bieten.

Begonnen wird mit der Domäne *Schule*, die zwar ebenfalls hauptsächlich Informationen auf der Strukturebene liefert, aber auch Effekte zu Merkmalen auf der Klassenebene beinhaltet. Zudem möchten wir in dieser Domäne auf zwei Faktoren eingehen, anhand derer sich die Bedeutung von Freundschaften und sozialen Beziehungen im Allgemeinen gut illustrieren lässt und die somit einen guten Ausgangspunkt für weitere Darlegungen bieten.

2.1.1 Einflüsse auf der Schulebene

In Hatties Domäne *Schule* fallen in Bezug auf Freundschaften und soziale Beziehungen die zwei Faktoren *Schulwechsel* und *Nicht-Versetzung* auf, die in einem negativen Zusammenhang mit Lernleistungen stehen.

Ein Wechsel der Schule z.B. aufgrund eines Wohnortwechsels oder aber auch der Wechsel auf eine andere (weiterführende) Schulform ging in den von Hattie betrachteten Studien einher mit einem durchschnittlichen negativen Effekt von $d = -0,34$ ¹. Die Gründe für die Leistungsabnahme können insgesamt vielfältige Ursachen haben, aber sie können insbesondere auch auf Peereffekte zurückgeführt werden. Eine neue Schule bedeutet eine neue, ungewohnte Situation und neue Strukturen, die es kennenzulernen gilt. Insbesondere bedeutet es aber auch, Freund*innen an der gewohnten Schule zurückzulassen, mit neuen Mitschüler*innen vertraut werden und neue Freund*innen finden zu müssen. Betroffene Schüler*innen müssen nicht nur ein unbekanntes, komplexes Sozialfeld erschließen, sondern auch ihren jeweiligen Platz darin finden. Dies benötigt Zeit und ist nicht selten mit Anpassungsschwierigkeiten verbunden. Diese anforderungsreiche und oftmals auch belastende Situation wirkt sich nachweislich negativ auf die Lernleistung der Schüler*innen aus. Zudem haben Freundschaften, Peers und Gruppenzugehörigkeiten in der Lebenswelt eine sehr hohe Priorität, sodass das Lernen rasch zweitrangig werden kann.

Ganz ähnlich stellt sich die Situation bei der *Nicht-Versetzung* und der damit verbundenen Wiederholung einer Klassenstufe dar. Auch hier zeigt sich ein negativer Effekt von $d = -0,16$: Schüler*innen verbessern ihre Leistung nachweislich nicht, wenn sie eine Klassenstufe wiederholen. Ein zentraler Aspekt, der hierfür als Ursache gesehen werden kann, ist, dass Wiederholer*innen i.d.R. der identische Schulstoff und Unterricht angeboten wird, den sie schon im Erstversuch nicht erfolgreich bewältigen konnten. Zum anderen liegt es an den negativen Auswirkungen der Nicht-Versetzung auf das Selbstkonzept der Lernenden. Zusätzlich zu diesen Aspekten befinden sich Schüler*innen in der gleichen Situation wie die Schulwechsler*innen und stehen somit vor der Herausforderung, neue soziale Beziehungen aufzubauen. Außerdem ist diese noch von den Schwierigkeiten des selbstwertbedrohenden Stigmas eines „Sitzenbleibers“ bzw. einer „Sitzenbleiberin“ geprägt.

2.1.2 Einflüsse auf der Klassenebene

Die zwei bereits angeführten Faktoren sind erste Hinweise auf eine zentrale Bedeutung von Freundschaften im Kontext Schule. Die in diesem Fall fehlenden Freundschaften können als eine der möglichen Ursachen der negativen Auswirkungen auf Lernleistungen angesehen werden. Nun möchten wir den Blick aber weniger auf die negativen Effekte richten – diese Überlegungen sollen nur die generelle Bedeutsamkeit illustrieren –, sondern uns vielmehr auf das positive Potenzial konzentrieren. Auch hierfür finden

¹ Die im folgenden angeführten Effektgrößen stammen aus Hattie (2009); zum Teil finden sich in den unterschiedlichen Folgepublikationen leicht abweichende Werte, da Hattie seine Datenbasis kontinuierlich erweitert.

sich in der Domäne *Schule* Evidenzen, die wir beispielhaft anhand der zwei Faktoren *Klassenzusammenhalt* und *Peer-Einflüsse* darlegen möchten.

Das Klassenklima im Allgemeinen nimmt in Bezug auf Unterrichtsqualität eine einzigartige Rolle ein (vgl. z.B. Helmke, 2005; Meyer, 2004); hieran haben sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerschaft ihren Anteil. Hatties in diesem Bereich zu verortender Faktor *Klassenzusammenhalt* setzt dabei den Fokus auf die Schüler*innenschaft und betont zusätzlich noch die Bedeutung des sozialen Miteinanders. Dieser Faktor spielt somit ebenfalls in Bezug auf Freundschaften eine Rolle. Mit einer Effektgröße von $d = 0,53$ ist hier ein überdurchschnittlich hoher Effekt auf die Lernleistung zu verzeichnen. Über alle inbegriffenen Studien zum Klassenklima hinweg wird deutlich, dass interpersonelle Beziehungen, soziale Unterstützung und (Gruppen-)Zusammenhalt das Lernen von Schüler*innen optimieren.

Einen identisch hohen Einfluss beschreibt Hattie für den Faktor *Peer-Einflüsse* ($d = 0,53$), unter dem er mannigfaltige Arten zusammenfasst, wie Peers Lernprozesse beeinflussen können:

„[...] durch Hilfestellungen, durch Tutorien, durch Freundschaft, durch Feedback oder dadurch, dass sie dafür sorgen, dass die Klasse/die Schule ein Ort ist, zu dem Lernende gerne gehen [...]. Freundschaften können eine wichtige Rolle im Klassenzimmer spielen, da sie oft mit einem hohen Maß an Fürsorge, Unterstützung und Hilfe verbunden sind, bei der Konfliktlösung helfen und somit zu mehr Lernmöglichkeiten führen können, sodass die akademische Leistung verbessert wird“ (Anderman & Anderman, 1999, zit. n. Hattie, 2013, S. 126).

Insbesondere gilt dies ab der frühen Pubertät, da in dieser Entwicklungsphase die Bedeutung von Peer-Beziehungen stark ansteigt. Hier kommt zudem das natürliche menschliche Bedürfnis zum Tragen, dass wir im Allgemeinen danach bestrebt sind, uns nahestehenden Mitmenschen gegenüber positiv darzustellen, was zusätzliche Lernanreize initiiert (vgl. Festinger, 1954). Dies legt einerseits den Schluss nahe, dass je höher die Qualität einer Freundschaft ist, desto größer ist auch ihr Einfluss auf unser Lernverhalten; und andererseits, dass je vertrauter eine Freundschaft oder eine soziale Beziehung im Allgemeinen ist, desto niedriger ist wahrscheinlich unser Bedürfnis der Selbstinszenierung und desto höher die Bereitschaft, auch Schwächen einzugestehen. Auch dies hätte wiederum einen lernförderlichen Effekt, da es für den Lernprozess wichtig ist, Fehler und Probleme zu erkennen und offenzulegen, um diese beheben zu können. Dies stellt überdies eine Grundvoraussetzung dar, um Hilfe zu suchen und Unterstützung zu bekommen bzw. diese überhaupt zuzulassen.

Neben diesen positiven Wirkungszusammenhängen sind zuletzt im Bereich Peer-Einflüsse mögliche negative Effekte zu nennen. So führen bestimmte Verhaltensweisen oder Lernleistungen auch zu einem spezifischen Sozialstatus, und je nach Peergruppe können dabei durchaus andere Identitätsbilder erstrebenswert erscheinen als die eines „Leistungsträgers“ bzw. einer „Leistungsträgerin“.

2.1.3 Einflüsse auf der Ebene der Lernenden

Bei der Darlegung der Wirkungen auf der Klassenebene wurde bereits am Rande deutlich, dass in sozialen Beziehungen immer auch die Dispositionen der Einzelpersonen eine Rolle spielen. Individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Bedürfnisse korrelieren stark mit Lernleistungen. Wenn wir jedoch den Fokus auf soziale Beziehungen legen, so sind diese in diesem Kontext eher als Bedingungen der sozialen Prozesse anzusehen, und die sozialen Prozesse wiederum können sich auf diese Dispositionen auswirken.

Da Hattie sich auf individuelle Lernleistungen fokussiert, sind in der Domäne der *Lernenden* nur wenige Faktoren enthalten, die Informationen für einen detaillierten Blick auf Freundschaften und soziale Nahbeziehungen liefern. Dennoch möchten wir hier beispielhaft Faktoren wie die *Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus* ($d = 1,28$)

und das *Selbstkonzept* ($d = 0,43$) nennen, die natürlich auch als ein Ergebnis sozialer Vergleiche mit anderen und durch Rückmeldungen von anderen entstehen. Auch hier sind somit die zwischenmenschlichen Beziehungen nicht unbedeutend, da Lernende ihnen nahestehende und ihnen ähnliche Personen als Vergleichspersonen bevorzugen. Außerdem nehmen Lernende Rückmeldungen eher von diesen Personen an als von Personen, zu denen sie keine enge Sozialbeziehung haben.

Wenn man darüber hinaus Faktoren wie die *Angstreduktion* ($d = 0,40$), *Konzentration*, *Ausdauer*, *Engagement* ($d = 0,48$) oder die *Motivation* ($d = 0,48$) betrachtet, so liegen auch hier wieder Zusammenhänge mit Merkmalen auf der Klassenebene und dem Klassenklima auf der Hand. Positive zwischenmenschliche Beziehungen und Vertrautheit wirken angstreduzierend, und ein guter Klassenzusammenhalt und das inbegriffene Gemeinschaftsgefühl wirken sich positiv auf das Engagement und die Motivation des*der Einzelnen aus.

2.1.4 Einflüsse auf der Ebene der Lehrperson

Bei der Analyse der sozialen Beziehungen in der Klasse müssen natürlich auch die Lehrer*innen in den Blick genommen werden. Diese sind zwar nicht Teil einer echten Freundschaftsbeziehung, aber auch sie sollten in positiven Verhältnissen zu ihren Schüler*innen stehen. Positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sind außerdem mitverantwortlich dafür, eine gute Basis für Freundschaften innerhalb der Klassengemeinschaft zu schaffen. Diesbezüglich möchten wir zuerst den Faktor *Qualität der Lehrperson (aus Schülersicht)* ($d = 0,44$) anführen, der von der Höhe des Durchschnittseffekts auf den ersten Blick nicht besonders hervorsteht. Wenn man sich aber von der Betrachtung des Durchschnitts löst, der die Bewertungen der Lehrkräfte in Bezug auf eine Vielzahl von Merkmalen beinhaltet, und den Fokus auf soziale Beziehungen legt, gibt es interessante Ergebnisse in einigen der von Hattie betrachteten Einzelstudien. So werden für Lehrkräfte, die Schüler*innen herausfordern, sie ermuntern, Probleme zu durchdenken, die Lernenden anregen und im engen Austausch mit ihnen stehen, höhere Effekte auf die Lernleistungen berichtet (z.B. Irving, 2004). Auch wenn die Kritik besteht, dass solche Bewertungen durch Schüler*innen eher subjektiven Popularitätsmetriken gleichen, so liefert die Mehrzahl solcher Studien valide Ergebnisse, welche durch die Stärke des Faktors *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung* ($d = 0,72$) unterstrichen werden. Die Befunde zeigen deutlich, dass Klassenzimmer, in denen gegenseitiger Respekt und Empathie herrschen, die Fähigkeit des Zuhörens vertreten ist sowie Fürsorge und gegenseitige positive Einstellungen vorhanden sind, gute Grundvoraussetzungen für effektives Lernen liefern. Auch aus dieser Perspektive heraus sind somit soziale Beziehungen bedeutungsschwer. Zudem lässt sich an dieser Stelle auf den Faktor *Klarheit der Lehrperson* ($d = 0,75$) verweisen, der deutlich macht, dass klare Regeln, eine verständliche Sprache und Transparenz leistungsförderlich sind. Positive soziale Beziehungen sind hier wieder eine gute Grundvoraussetzung, da gegenseitiges Verständnis und Empathie der Klarheit zuträglich sind.

Lehrkräfte, die für ein freundschaftliches Miteinander sorgen, optimieren somit nicht nur den Unterricht und den sozialen Umgang, sondern nehmen damit auch Einfluss auf die Lernleistung der Schüler*innen. Dabei bestehen des Weiteren auch Zusammenhänge mit Faktoren wie der *Klassenführung* ($d = 0,52$), die Hattie aber auf der Klassenebene anordnet. Auch hier führt eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu einem störungsärmeren Unterricht und gesteigerten Engagement der Schüler*innen.

2.1.5 Einflüsse auf der Ebene des Unterrichts

Die dargelegten Aspekte kommen gebündelt auf der Ebene des Unterrichts zum Tragen: Unter den gegebenen Rahmenbedingungen kommen Schüler*innen und Lehrkräfte auf der Handlungsebene zusammen. Hattie beleuchtet in der Domäne *Unterrichten* zum einen unterschiedliche Lehr-Lern-Konzepte und zum anderen konkrete Lehr- und Lernmethoden. Im Folgenden möchten wir mit unserem gewählten Schwerpunkt dabei insbesondere auf Faktoren eingehen, in denen Kooperation eine Rolle spielt und somit das soziale Miteinander wieder von Bedeutung ist.

Beginnen möchten wir diesen Teil mit dem Faktor *Kooperatives Lernen*, einer Form des Lernens, bei welcher die Schüler*innen in Gruppen zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Diese Lernform beinhaltet offensichtlich einen sozialen Anteil, da die Schüler*innen kooperieren und genossenschaftlich agieren müssen. Die von Hattie ermittelte Effektstärke von $d = 0,41$ verdeutlicht, dass es sich um einen nur durchschnittlich positiven Effekt handelt. Ein detaillierterer Blick in die Befundlage illustriert hingegen, dass sich kooperative Lernformen im direkten Vergleich mit individuellen und kompetitiven Lernformen als lerneffektiver erweisen (*kooperatives vs. individuelles Lernen* $d = 0,59$; *kooperatives vs. kompetitives Lernen* $d = 0,54$). Würden Lehrkräfte bei der Gruppenbildung zudem das Potenzial von positiven Sozialbeziehungen und Freundschaften nutzen, könnte dies die Lernleistungen noch weiter optimieren, da sich Faktoren wie *Vertrautheit*, *Wohlliegen*, die *Kenntnis der Vorlieben*, *Stärken und Schwächen* usw. lerngewinnbringend auswirken.

Alternativ können durch solche Gruppenkonstellationen positive Sozialbeziehungen überhaupt erst angebahnt und gefördert werden. Roseth et al. (2006) kommen zu dem Ergebnis, dass unter kooperativen Bedingungen interpersonale Beziehungen den stärksten Einfluss auf die Lernleistung haben. Dies unterstreicht den Wert von Freundschaft in der Leistungsgleichung. Ihre Schlussfolgerung lautet: „Wenn Sie die akademische Leistung der Lernenden steigern wollen, geben Sie jeder bzw. jedem Lernenden einen Freund bzw. eine Freundin“ (Roseth et al., 2006, S. 7; Übers. aus dem Engl. S.W. & M.J.M.).

„Schulfreundschaften sind nicht nur einflussreich auf das allgemeine Wohlbefinden der Lernenden, sondern fördern auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, erzeugen ein Gefühl der Wertschätzung und sind eine wichtige Quelle positiver Gefühle gegenüber der Schule“ (Hamm & Fairclough, 2005, zit. n. Hattie, 2013, S. 252).

Das gemeinsame Lernen mit Peers offenbart ein enormes Lernpotenzial. So führt Hattie diesbezüglich die Studie von Nuthall (2007) an, die zeigt, dass Lernende das häufigste Feedback von anderen Lernenden bekommen. Diesbezüglich zeigt sich beispielsweise auch für den Faktor *Peer-Tutoring* – eine Form des Lernens, bei der Peers zeitweise in die Rolle der*des Lehrenden schlüpfen und ihre Mitschüler*innen unterstützen – eine auffallend hohe Effektstärke von $d = 0,55$. Ähnlich ist es beim Faktor *Reziprokes Lernen*, welches sich als eine besonders effektive Lehr-Lern-Methode erwiesen hat ($d = 0,74$). Auch hier wird in Gruppen gearbeitet und alternierend die Lehrer*innenrolle eingenommen. Insbesondere wird hierbei z.B. beim Lesen eines Textes nach festen Schritten vorgegangen mit dem Ziel, strategische Vorgehensweisen anzuleiten. Die Methode des reziproken Lernens folgt dabei den Grundzügen der *direkten Instruktion* ($d = 0,59$), in der die Verantwortung und Durchführung der Instruktion jedoch in die Hände der Lernenden gelegt wird. In Bezug auf die beim reziproken Lernen beinhaltete Förderung von Lernstrategien ist an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass sich diese ebenfalls als sehr zuträglich für den Lernprozess erwiesen haben (*Lerntechniken* ($d = 0,59$) und *metakognitive Strategien* ($d = 0,69$)).

3 Der Faktor *Feedback* und das Potenzial von Freundschaften

Ein Faktor, der durch Hatties Forschung an neuer Prominenz in der Wissenschaftsgemeinschaft geführt hat, ist *Feedback*. Dieser zeichnet sich zum einen durch seine Wirkungsstärke, zum anderen durch eine breite Datenbasis und sehr umfangreiche Befunde aus. Auf der Grundlage dieses breiten Wissens im Bereich Feedback entwickelt Hattie ein eigenes Feedbackmodell, und macht mit diesem den Forschungsstand überschaubar und effektives Feedback (für die Praxis) greifbar.

Zudem ist der Faktor *Feedback* von besonderer Bedeutung, da er für Hattie eine Art „Meta-Faktor“ darstellt, weil die Umsetzung eines effektiven Feedbacks gleichzeitig dazu führt, dass viele der Faktoren, die sich in Hatties Datensynthese als lernwirkungsstark erwiesen haben, im selben Zuge ebenfalls Berücksichtigung finden. Ein effektives Feedback nach Hattie sorgt somit automatisch für die Umsetzung weiterer effektiver Maßnahmen, wie die Darlegungen der folgenden Ergebnisse aus der Feedbackforschung verdeutlichen sollen.

3.1 Ergebnisse aus der Feedbackforschung

Im Forschungsbereich Feedback existiert eine Fülle von theoretischen Ansätzen und empirischen Studien, die für die schulische Praxis hohe Relevanz besitzen. Diese Vielfalt und auch Heterogenität der Ansätze und Ergebnisse kann für Lehrer*innen die Suche nach verbindlichen Regeln für Feedback im Unterricht jedoch erschweren oder gar abschreckend wirken. Um diese Vielfalt und Heterogenität in den Blick nehmen und auswerten zu können, ist Hatties Herangehensweise der Synthese von Meta-Analysen ein geeignetes Mittel. Der Faktor *Feedback* steht dabei weit oben auf Hatties Rangliste, jedoch wird auch deutlich, dass es unter den gefundenen Effekten im Bereich Feedback durchaus große Unterschiede gibt. Dies liegt nicht zuletzt am Facettenreichtum des Forschungsfeldes, und so illustrieren Hatties Ergebnisse, dass Feedback nicht generell eine hohe Effektivität zugesprochen werden kann, sondern dass es effektive und ineffektive Feedbackvarianten gibt.

Hattie ermittelt für den Faktor *Feedback* insgesamt eine hohe Effektstärke von $d = 0,73$, betont aber dennoch, dass eine differenzierte Betrachtung notwendig sei. Die Effektstärke von Feedback auf die Lernleistung ist abhängig von verschiedenen Variablen und kann stark variieren (Hattie & Timperley, 2007). Daher werden in den folgenden Unterpunkten die Ergebnisse zum Informationsinhalt und -umfang, zum Timing, zur Motivation und zu formativem vs. summativem Feedback dargestellt und Implikationen für die Praxis abgeleitet. Unser Augenmerk liegt dabei insbesondere immer auch auf den sozialen Beziehungen und Kooperationsprozessen.

3.2 Ergebnisse zum Informationsinhalt und -umfang

Hatties Verständnis von Feedback zufolge soll dieses Lernprozessdaten zurückspiegeln. Eine wesentliche Stellung nimmt dabei die Lernzielerreichung ein. Ziele zu haben und diese für alle Beteiligten transparent zu machen, ist eine wichtige Voraussetzung für gelingendes Feedback. So sind auf Hatties Rangliste auch die feedbackbedingenden Faktoren *Klarheit der Lehrperson* und *Ziele* mit Effektstärken von $d = 0,75$ und $d = 0,56$ in den oberen Rängen vertreten.

Effektives Feedback sollte Hatties Ergebnissen zufolge also Informationen über die Zielsetzung und -erreicherung liefern, und bereits alleiniges Feedback zur Aufgabe bzw. zum Produkt ist effektiv. Insgesamt reicht es allerdings nicht aus, lediglich über die Korrektheit beispielsweise einer Aufgabenbearbeitung zu informieren (vgl. Kulhavy, 1977), sondern vielmehr sollte es darum gehen, „die Lücke zu füllen zwischen dem, was verstanden wurde und was verstanden werden soll“ (Hattie, 2013, S. 207). Feedback zur

Aufgabe ist noch einmal lernwirksamer, wenn die gegebenen Informationen helfen, falsche Annahmen zu erkennen, und Hinweise zur Lösung der jeweiligen Problemstellungen geben. Kommentierungen der bearbeiteten Aufgaben oder der erstellten Produkte sind für den Lernprozess deshalb effektiver als die schlichte Notenvergabe (vgl. Hattie & Timperley, 2007).

Inhaltlich sollte dementsprechend nicht nur die Frage eine Rolle spielen, ob ein Ziel (am Ende eines Lernprozesses) erreicht wurde oder nicht. Wirksames Feedback muss Informationen beinhalten, warum dies der Fall ist, was genau zur Erreichung des Zieles fehlt und wie Maßnahmen aussehen könnten, die zur Zielerreichung führen. Hattie und Timperley (2007) ergänzen, dass Feedback auf einer Prozess-Ebene für den Lernfortschritt effektiver ist als Feedback auf der Ebene der Aufgabe. Dies liegt daran, dass die Feedbacknehmer*innen dank der Rückmeldungen zu ihrem Handlungs- und Lernprozess ihre Handlungs- und Lösungsstrategien optimieren können. Während Aufgaben-Feedback besonders effektiv beim Oberflächen-Lernen ist, ist Prozess-Feedback geeigneter „zur Verbesserung des tieferen Lernens“ (Hattie, 2014, S. 136).

Rückmeldungen auf der Prozess-Ebene können sich beziehen auf affektive (Motivation, Anstrengung, Engagement) und kognitive Prozesse (Anregungen-Geben, Denkanstöße, Perspektivenwechsel, Verständnis- und Transferfragen, alternative Strategien und Herangehensweisen). Auch bei Kluger und DeNisi (1996) wird diesbezüglich deutlich, dass Feedback effektiver ist, wenn erläuternde Informationen zu korrekten Antworten und Vorgehensweisen gegeben werden und Alternativen angeboten werden, statt nur dichotome Kommentare zur (Un-)Korrektheit von Lösungen abzugeben.

Eine weitere Steigerung der Effektivität von Feedback identifiziert Hattie in Hinweisen zur Selbstregulation. Feedback, das Informationen zur Überwachung, Steuerung, Kontrolle und Regulation des Lernprozesses liefert, fördert die metakognitiven Fähigkeiten der*des Feedbacknehmenden. Diese*r bekommt Hinweise, welche Strategien er*sie zur effektiveren Zielerreichung einsetzen kann. Durch Feedback zur Selbstregulation können zudem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden gesteigert werden, so dass diese größere Anstrengungen zum Lösen der Aufgaben und zur Optimierung der Lernstrategien unternehmen (vgl. Hattie & Timperley, 2007).

Auf den Ebenen der Aufgabe, des Prozesses und der Selbstregulation steigert Feedback zusammengefasst besonders dann die Lernleistung, wenn den Lernenden Rückmeldungen zu ihren Lernprozessen, den Resultaten und den Steuerungsoptionen gegeben werden ($d = 1,10$) und erwünschtes Verhalten verstärkt wird ($d = 0,94$) (vgl. Hattie & Timperley, 2007).

Ein diesbezüglicher Blick in die Unterrichtspraxis scheint ernüchternd: In einer Studie von Carless (2006) gaben 70 Prozent der befragten Lehrpersonen an, dass sie häufig detailliertes Feedback gäben, das den Lernenden helfe, nachfolgende Lernprozesse zu optimieren. Die befragten Schüler*innen dieser Lehrkräfte bestätigten dies aber nur zu 45 Prozent. Vielmehr stellt Nuthall (2005) fest, dass das meiste Feedback, das Lernende erhalten, von anderen Lernenden kommt und zumeist fehlerhaft ist. Dieses Ergebnis sollte jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, dass Schüler*innen-Schüler*innen-Feedback zu vermeiden sei. Vielmehr macht es deutlich, dass qualitatives Feedback geben gelernt werden muss. Insofern ist die häufig zu findende Forderung nach schlicht mehr Feedback zu kurz gegriffen, denn entscheidend ist seine Qualität (vgl. Hattie, 2014).

Bei Überlegungen, wie man die Befunde zum Informationsgehalt von Feedback in der Praxis umsetzen könnte, erscheinen kooperative Arbeitsphasen als eine geeignete methodische Herangehensweise. Während die Startphase einer Aufgabenerteilung noch in der Hand der Lehrkräfte liegt, wird die Arbeitsphase selbst von den Schüler*innen verantwortet. In einer kooperativen Form ist es dazu zuerst notwendig, das Verständnis der Aufgabe und die Zielsetzung auf Seiten aller Beteiligten zu klären, um anschließend das

Vorgehen zu besprechen. Im Prozess während der Aufgabenbearbeitung findet ein ständiger Austausch statt. Ideen, Ansätze, Lösungen werden schrittweise besprochen, durchgeführt, kontrolliert und ggf. ausgebessert oder modifiziert. Zwischen- und Endergebnisse werden thematisiert, um gemeinsam zu überlegen, ob eine Bearbeitung erfolgreich abgeschlossen ist oder nicht. Der gesamte Prozess ist also automatisch von gegenseitigem Feedback geprägt, sodass Selbstregulationen in Form von metakognitiven Steuerungsprozessen und der Einsatz von Lerntechniken implizit gefördert werden. Ein abschließendes Feedback zur Aufgabe liegt dann wieder in der Verantwortung der Lehrkraft. Eine freundschaftliche Sozialbeziehung zwischen den Kooperationspartner*innen bietet dabei zusätzlich den Vorteil der Vertrautheit, die beispielsweise die Kenntnis von Stärken und Schwächen der anderen beinhaltet und eine gewisse Routinisierung mit sich führt. Die Beteiligten befinden sich auf der gleichen Hierarchieebene, sodass es einfacher fällt, Verständnisprobleme zu äußern. Der Austausch ist niedrigschwellig und angstfrei, da der Prozess frei von gegenseitiger Bewertung und Benotung ist. Wie oben in Bezugnahme auf die Ergebnisse von Nuthall (2005) bereits erwähnt wurde, bedürfen diese Schüler*innen-Schüler*innen-Feedbackphasen jedoch des Trainings.

3.3 Ergebnisse zum Timing

Dass effektives Feedback schon während des Prozesses erfolgen sollte, wurde in den angeführten Ergebnissen bereits deutlich und soll hier nicht noch einmal dargelegt werden. Hattie widmet sich in einem seiner 138 Faktoren aber speziell der *Unmittelbarkeit der Rückmeldungen*. Mit dem Blick auf Leistung ermittelt Hattie für diesen Faktor eine Effektgröße von $d = 0,16$, stellt aber klar, dass Effekte der Unmittelbarkeit viel stärker auf das affektive Lernen als auf die Lernleistung wirken. Unmittelbares Feedback wird von Lernenden als Anerkennung wahrgenommen und steigert deren Engagement, Enthusiasmus und Selbstverpflichtung. Außerdem reduziert es die Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden und beeinflusst somit andere effektive Faktoren wie z.B. die schon erwähnte *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung* oder die *Motivation* positiv. Feedback kann somit einerseits soziale Beziehungen verbessern; andererseits gilt dieser positive Effekt auch für bereits bestehende Sozialbeziehungen zwischen den Schüler*innen und insbesondere für Freundschaften, denn dem Feedback von uns (emotional) nahestehenden Personen kommt eine gesteigerte Beachtung zu.

3.4 Ergebnisse zur Motivation

Feedback in Form von Lob, Bestrafung und Gratifizierung zählt nach Hattie zu den am wenigsten effektiven Formen, wenn es um die Leistungsverbesserung geht. Es wird ersichtlich, dass es bei Feedback nicht darum geht, Belohnungen, sondern Informationen zu geben. So ist ein Lob für die Fertigstellung einer Aufgabe wenig lerneffektiv, weil es keine lernbezogene Information enthält. Wilkinsons (1981) Meta-Analyse ergibt für Lob durch die Lehrperson eine Effektstärke von nur $d = 0,12$, und Kluger und DeNisi (1998) kommen auf einen Wert von lediglich $d = 0,09$. Lob führt nicht zu einer Verbesserung der Lernleistung. Hattie macht hingegen sogar deutlich, dass Lob „die Wirkung des Feedbacks verwässert“ (Hattie, 2014, S. 138). Durch die Verbindung von Lob mit anderen Formen des Feedbacks wird die Lerninformation abgeschwächt. Das Anbieten von Feedback ohne Lob verglichen mit Feedback mit Lob hat einen größeren Effekt auf die Lernleistung ($d = 0,34$).

In der Studie von Kessels et al. (2008) wurde Lernenden Feedback mit und ohne Lob gegeben; dabei führte Lob anschließend zu weniger Engagement und Anstrengung. Besonders hoch ist dieser Effekt, wenn Lob an falscher Stelle gegeben wird, nämlich dann, wenn Lernende etwas nicht verstanden haben oder sie selbst nicht zufrieden sind.

Wenn sich Feedback allgemein auf das Selbst, d.h. die eigene Person, bezieht, „versuchen Lernende, die Risiken zu vermeiden, die mit dem Angehen einer anspruchsvollen

Aufgabe verbunden sind“ (Hattie, 2013, S. 210). Die persönliche Leistungsbereitschaft wird minimiert und somit der Angst vor einem Versagen vorgebeugt. Bei einer starken Bedrohung des Selbstwertgefühls hat Feedback eine Effektstärke von nur $d = 0,08$ (vgl. Hattie & Timperley, 2007). Feedback ist effektiver, wenn es keine Selbstwertbedrohung darstellt. In einer nicht bedrohlichen Umgebung ist mehr Raum dafür, sich auf das inhaltliche Feedback zu konzentrieren. Wirft man an dieser Stelle einen Blick auf den einzelnen Faktor *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung*, so findet man diesen, wie bereits erwähnt, auf Hatties Rangliste mit einem Wirkmaß von $d = 0,72$ weit oben. Eine positive Beziehung scheint eine grundlegende Basis für gute Lernleistungen zu sein, sodass an dieser Stelle das große Potenzial von Schüler*innen-Schüler*innen-Feedback deutlich wird. Dies gilt insbesondere für Freundschaften. Wenn wir also Hatties engen Blick auf Lernleistungen erweitern und auch positive soziale Beziehungen zum Ziel erklären, dann ist an dieser Stelle durchaus von positiven Effekten von Feedback zum Selbst in Form von Lob auszugehen, zwar nicht in Hinblick auf Lerneffektivität, aber auf die soziale Harmonie der Lerngemeinschaft.

Alleiniges positives Feedback in Form von Lob auf der Ebene des Selbst hat aber nur geringe Effekte auf die Lernleistung. Ohne einen Bezug zum Lernprozess wird Lernenden nicht deutlich, was die Zielsetzung ihres Lernens ist (Soll-Zustand), wo sie gerade stehen (Ist-Zustand) und welche Möglichkeiten es zur Minderung einer möglichen Diskrepanz zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand gibt. Es gilt somit, solches Feedback zum Selbst nicht alleine stehen zu lassen, sondern dies immer mit Feedback zu den anderen Ebenen zu verknüpfen.

In der Meta-Analyse von Deci et al. (1999) werden in Bezug auf extrinsische Belohnungen sogar negative Korrelationen mit Leistungsvariablen ausfindig gemacht, und es werden ungünstige Wirkungszusammenhänge zwischen Belohnungen und bestehender intrinsischer Motivation erkennbar. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Belohnungen kontrollierenden Charakter haben, der Eigenverantwortung, Selbstmotivierung und Selbstregulation verringert (Deci & Ryan, 1985).

3.5 Ergebnisse zu formativem vs. summativem Feedback

Zusammenfassend gesagt betont Hattie nicht nur, dass Feedback Informationen enthalten muss, sondern dass insbesondere Feedback, das kontinuierlich ist und prozessual begleitend erfolgt, lerneffektiv ist. Wenn Ziele und Informationen zur Zielerreichung einen wichtigen Aspekt von Feedback darstellen, so liegt auf der Hand, dass bereits während des Lernprozesses und nicht nur zu dessen Evaluation Feedback erfolgen sollte. So wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass ein summatives Feedback, mit dem alleinigen Inhalt „Aufgabe korrekt/nicht korrekt gelöst“, kaum Potenzial bietet, sondern Feedback vielmehr mit dem Unterricht und den Lernprozessen verwoben sein sollte. Dies ist für die Lehrperson alleine faktisch kaum möglich, da sie sich nicht allen Lernenden gleichzeitig widmen kann. Auch hier wird wieder ersichtlich, dass Peer-Kooperation notwendig ist. In Lerngemeinschaften, Arbeitsgruppen, Partnerschaften können Schüler*innen diesen Part übernehmen und sich gegenseitig Feedback geben. Sinnvollerweise sollte bei der Teambildung u.a. auf positive soziale Beziehungen geachtet werden, um sich diese zunutze zu machen.

Formatives Feedback stellt in Hatties Studie einen eigenen Faktor dar (*Formative Evaluation des Unterrichts*; vgl. Hattie, 2013, S. 215), und mit einem Wert von $d = 0,90$ schafft dieser es sogar unter die Top 3 der effektivsten Maßnahmen zur Verbesserung der Lernleistung. Den eigenen Unterricht, das eigene Tun und Handeln zu hinterfragen, kritisch in den Blick zu nehmen und zu bewerten, scheint einen entscheidenden und effektiven Faktor darzustellen. Die Meta-Analyse von Fuchs und Fuchs (1986) legt zudem nahe, dass formative Evaluation unabhängig vom Alter der Lernenden und von der Dauer und Häufigkeit der Maßnahmen (hoch-)effektiv ist. Hattie betont dabei, dass es das an die Lehrkraft gerichtete Feedback ist, welches hier den Ausschlag gibt. Belege zu

sammeln, ob Unterricht funktioniert, und dabei offen zu sein, auch darauf zu achten, was nicht lerneffektiv ist, stellt eine bedeutende Eigenschaft von Lehrpersonen dar. Diese öffnet das Tor auf dem Weg zur Verbesserung von Unterricht.

Ergänzend zu positiven Zusammenhängen von formativen Feedbacks und Lernleistungen konnten auch positive Wirkungen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gefunden werden. Chan (2006) führte eine Studie zu Feedback in Versagenssituationen durch und kam zu dem Ergebnis, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erhöhen, wenn Lernenden formatives anstelle von summativem Feedback gegeben wird.

Hatties Faktor *Taktung von Leistungstests* kann in Bezug auf ein summatives Feedback in den Blick genommen werden. Dieser erreicht in den betrachteten Meta-Analysen einen durchschnittlichen Effektwert von $d = 0,34$ und bleibt damit unter Hatties Grenze bedeutender Effekte von $d = 0,4$. Er macht an dieser Stelle deutlich, dass wiederholtes Testen nur dann effektiv sein kann, wenn diese Tests auch von den Beteiligten, insbesondere der Lehrkraft, als Feedback herangezogen werden, um auf Stärken und Schwächen eingehen zu können.

Die Ergebnisse der einzelnen Meta-Analysen fallen auch in diesem Bereich unterschiedlich aus. Bei Gocmen (2003) beispielsweise hat das regelmäßige Testen einen Effekt von $d = 0,41$; in Kombination mit begleitendem Feedback steigt der Wert auf $d = 0,62$. Insgesamt scheint der Effekt der Taktung von Leistungstests jedoch nicht mit der Häufigkeit des Testens selbst zu korrelieren, sondern das häufige Testen führt dazu, dass für die Lernenden die Lernerfolgskriterien spezifischer und transparenter werden.

4 Das Feedback im Sinne von Hattie und Timperley

In ihrem Aufsatz „The Power of Feedback“ fassen Hattie und Timperley (2007) den Forschungsstand zu einem Rahmenmodell für Feedback zusammen. Dieses Modell nimmt auch bei Hattie (2009) eine zentrale Rolle ein. Grundsätzlich ist dabei Hatties und Timperleys Verständnis von Feedback ein sehr breites, wie bereits die eingangs angeführte Vielzahl der berücksichtigten Effekte in Hatties Studie (2009) vermuten lässt. Als eine seiner grundlegenden Erkenntnisse beschreibt Hattie, verstanden zu haben, dass Feedback nicht nur etwas ist, „was Lehrpersonen den Lernenden geben“, sondern Feedback dann besonders wirksam ist, „wenn es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird“ (Hattie, 2013, S. 206). So definiert er sehr allgemein, „dass Feedback eine Information ist, die von einem Akteur (z.B. Lehrperson, Peer, Buch, Eltern oder die eigene Erfahrung) über Aspekte der eigenen Leistung oder das eigene Verstehen gegeben wird“ (Hattie, 2013, S. 206). Dieses Geben von Feedback ist dabei aber nicht zwangsläufig als aktiver Prozess zu verstehen, sondern kann auch in Form eines Einholens von Feedback ablaufen. So fallen z.B. alle Informationen, die sich eine Lehrkraft über den Wissens- und Leistungsstand ihrer Schüler*innen einholt – z.B. auch der Blick in ein Schüler*innenheft –, unter den Feedbackbegriff. An dieser Stelle wird deutlich, was Hattie unter seinem „Visible Learning“ versteht, denn sichtbares Lernen bedeutet für ihn, dass die Lehrkraft sensibel für den Blickwinkel der Lernenden ist, sie den Lernprozess mit den Augen ihrer Schüler*innen sieht und sich auf diese Weise Feedback „geben“ lässt.

Weiterhin hervorzuheben ist, dass Feedback nach Hatties und Timperleys Verständnis auch durch die eigene Person erfolgen kann, beispielsweise indem sie eine Metaposition einnimmt und ihr Lernhandeln reflektiert.

Die Rückmeldung zur Leistung oder zum Verhalten ist der Kern des Feedbackgebens. Der Zweck des schulischen Feedbacks besteht darin, „die Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Verständnis und der Leistung auf der einen Seite und einer Lernintention oder einem Ziel auf der anderen Seite zu verringern.“ (Hattie, 2013, S. 208–209)

Ausgangspunkt dieses Feedbackmodells ist das grundsätzliche Ziel von Feedback: die Verringerung der Abweichung zwischen aktuellem Verständnis und/oder der aktuellen Leistung (Ist-Zustand) und dem intendierten Ziel (Soll-Zustand). Was kann ich bereits

und was möchte ich können? Diese Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand auf Seiten der Lernenden kann sowohl von den Lernenden selbst als auch von der Lehrperson oder etwaigen Lernpartner*innen reduziert werden: zum einen dadurch, dass die Lernenden – im positiven Fall – ihre Anstrengung steigern, den Einsatz von Strategien ändern und ihre Ziele modifizieren oder – im negativen Fall – aufgeben; zum anderen dadurch, dass die Lehrkraft oder andere Kooperationspartner*innen geeignete Herausforderungen und Ziele anbieten und durch Feedback unterstützen. Feedback ist laut Hatties und Timperleys Modell dann effektiv, wenn durch das Feedback Informationen zu folgenden drei Bereichen/Fragen gegeben werden:

- **Feed Up:** „Wohin geht es?“
Diese Frage hat Lernintentionen und Ziele zum Gegenstand und ist von großer Relevanz. Nur wenn Ziele klar formuliert sind, erkennen Lernende die Diskrepanz zwischen ihrem aktuellen Verständnis und den jeweiligen Zielsetzungen und können Maßnahmen zur Reduzierung dieser Diskrepanz ergreifen.
- **Feed Back:** „Wie geht es voran?“
Durch Antworten auf diese Frage werden Informationen zum Ist-Zustand der Zielerreichung gegeben. Es soll deutlich werden, welche Fortschritte beim Erreichen des jeweiligen Ziels erreicht wurden.
- **Feed Forward:** „Wohin geht es als nächstes?“
In dieser Frage wird der erfasste Ist-Zustand aufgegriffen. Ist die Diskrepanz zwischen diesem Ist-Zustand und dem gesetzten Ziel, dem Soll-Zustand, durch die Aktivität des Lernenden kaum gemindert worden, kann es notwendig sein, alternative Strategien für ein effektiveres Vorankommen zu entwickeln.

Durch die Feedback-Fragen werden somit folgende Dimensionen angesprochen: die Zielsetzung, die Rückmeldungen zum Prozess der Zielerreichung und gegebenenfalls die Suche nach alternativen Handlungsmustern, Strategien und neuen Zielen. Ihre Beantwortung kann laut des Modells zudem auf vier verschiedenen Ebenen erfolgen:

- **Aufgabe:** Diese Ebene rückt die Aufgabe oder das Produkt in den Fokus des Feedbacks. Auf dieser Ebene kann Feedback „die Anleitung beinhalten, weitere, unterschiedliche oder korrekte Informationen zu beschaffen“ (Hattie, 2013, S. 210).
- **Prozess:** Auf dieser Ebene ist der Prozess der Aufgabebearbeitung Gegenstand des Feedbacks. Das Feedback zielt auf die Informationsverarbeitung und den Lernprozess bei der Bewältigung der jeweiligen Aufgabe ab.
- **Selbstregulation:** Feedback auf der Ebene der Selbstregulation gibt dem*der Lernenden die Verantwortung, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Verständnis und dem intendierten Ziel zu schließen. Dem*der Lernenden wird hier zugetraut, mit seinen*ihren Kompetenzen und metakognitiven Strategien die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand eigenständig erkennen und mindern zu können.
- **Selbst:** Auf dieser Ebene ist das Selbst, die eigene Person (ohne Bezug auf Aufgabe und Prozess), Gegenstand des Feedbacks.

Feedback im Sinn von Hattie und Timperley sollte sich nicht ausschließlich von der Lehrperson an die Lernenden richten – auch wenn sie es in ihrem Feedbackmodell nur auf dieser Ebene explizit machen. Lernende können gleichermaßen die Rolle der Feedbackgeber*innen einnehmen, und für den Unterrichtserfolg ist dies sogar eine äußerst wirksame und wichtige Komponente. Wenn Lehrpersonen erfahren, „was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt – dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden“ (Hattie, 2013, S. 206). Lehrende können ausgehend von diesem Schüler*innen-Feedback ihre didaktischen Entscheidungen modifizieren und somit zu einem effektiveren Lernprozess beitragen.

Hattie warnt allerdings davor, Feedback aufgrund seiner Lernwirksamkeit als Allheilmittel für einen erfolgreichen Lernprozess anzusehen. Gerade „bei Lernenden in der Erarbeitungs- (und nicht in der Könnens-) Phase ist es besser, wenn die Lehrperson das Thema im Unterricht vertieft, statt Feedback zu noch nicht ganz verstandenen Konzepten gibt“ (Hattie, 2013, S. 211). Feedback baut folglich immer auf Erarbeitungs- und Handlungsphasen auf und ist, mit Hattie gesprochen, immer das, „was als Zweites passiert“ (Hattie, 2013, S. 211).

5 Fazit

Die von Hatties dargelegten Ergebnisse zum erfolgreichen Lernen und die dargestellten Einzelergebnisse der Feedbackforschung zeigen die Breite dieses erziehungswissenschaftlichen Themenfelds auf. Meta-Analysen leisten dementsprechend eine wichtige Hilfestellung: Ihr Ziel ist es, eine Vielzahl an Forschungsergebnissen zu systematisieren und Kernaussagen herauszufiltern. Wir haben in diesem Beitrag dabei versucht, Hatties vielfältige Ergebnisse insbesondere mit dem Blick auf die Rolle von sozialen Beziehungen und Freundschaften zu betrachten, um deren Potenzial im Hinblick auf die Steigerung der Lernleistung der Schüler*innen zu verdeutlichen.

In Bezug auf die Frage „Was ist gutes Feedback?“ lassen sich zusammenfassend folgende Punkte festhalten:

1. Gutes Feedback *informiert*, und zwar nicht nur über den Ist-Zustand oder die Korrektheit der Arbeit, sondern es macht deutlich, welche Fortschritte bereits erzielt wurden und was noch zu leisten ist.
2. Gutes Feedback bezieht sich *nicht auf die Person*.
3. Gutes Feedback richtet sich besonders auf den *Arbeitsprozess*, nicht nur auf das Endprodukt einer Arbeit.
4. Gutes Feedback erfolgt in der Regel *zeitnah*.

Hattie und Timperley fassen diese Ergebnisse in drei Leitfragen zusammen: Wohin geht es? Wie geht es voran? Wohin geht es als nächstes? Diese können Lehrkräften als Leitfaden dienen, denn im Bereich Schule ist gerade hier der Bedarf noch groß, da Feedback oft nur zum Endprodukt gegeben wird. Das Modell liefert durch seine Bündelung wichtige Hilfestellung, und es gelingt in besonderer Art und Weise, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen.

Insbesondere die Erkenntnis, dass Feedback zeitnah und im Prozess erfolgen sollte, scheint zentral zu sein und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen für Lehrkräfte darzustellen. Sie können nicht überall gleichzeitig sein, so dass die Notwendigkeit der Mitwirkung anderer deutlich wird. Kooperative Lernformen bieten hier großes Potenzial, welche geprägt sein sollten von positiven sozialen Beziehungen. Ein Feedback unter Freund*innen scheint somit vielversprechend.

Und dennoch ist darauf hinzuweisen, dass im Allgemeinen mit dem Modell die Forschung zum Feedback in der Schule nicht abgeschlossen ist. Die Rolle der sozialen Beziehungen, insbesondere die von Freundschaften beim Feedback, ist noch relativ unerforscht, und es bleibt eine Reihe von Fragen unbeantwortet, was in diesem konkreten Bezug auch mit den allgemeinen Begrenzungen von quantitativen Studien und Meta-Analysen zu tun hat. Insofern erscheinen weitere Studien, insbesondere qualitative Zugänge, die tiefere Einblicke in Feedbackprozesse im Unterrichtsgeschehen geben, wichtig. Ebenfalls werden individuelle Lernvoraussetzungen und kontextuelle Faktoren bislang in der Forschung zu wenig berücksichtigt, obwohl diese eine entscheidende Rolle dabei spielen können, ob Feedback effektiv ist (Busse, 2013; Schoormann & Schlak, 2012). Die Quintessenz kann insofern lauten: Feedback ist wichtig, aber Feedback ist nicht gleich Feedback. Entscheidend ist die Qualität des Feedbacks, und diese zeigt sich mannigfaltig.

Literatur und Internetquellen

- Anderman, L.H. & Anderman, E.M. (1999). Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (1), 21–37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Busse, V. (2013). How Do Students of German Perceive Feedback Practices at University? A Motivational Analysis. *Journal of Second Language Writing*, 22 (4), 406–424. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.09.005>
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Chan, C.Y.J. (2006). *The Effects of Different Evaluative Feedback on Student's Self-Efficacy in Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1986). Test Procedure Bias: A Meta-Analysis of Examiner Familiarity Effects. *Review of Educational Research*, 56 (2), 243–262. <https://doi.org/10.3102/00346543056002243>
- Gocmen, G.B. (2003). *Effectiveness of Frequent Testing over Academic Achievement: A Meta-Analysis Study*. Unpublished Ph.D. Dissertation.
- Hamm, J.V. & Faircloth, B.S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 35 (107), 61–78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarb. dt.-sprachige Ausg. von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl & K. Zierer (1. Nachdr.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Dt.-sprachige Ausg. übers. u. überarb. von W. Beywl & K. Zierer. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (2. Aufl.) Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (4. Aufl.). Kallmeyer.
- Irving, S.E. (2004). *The Development and Validation of a Student Evaluation Instrument to Identify Highly Accomplished Mathematics Teachers*. Unveröff. Ph.D. Dissertation.
- Kessels, U., Warner, L.M., Holle, J. & Hannover, B. (2008). Threat to Identity through Positive Feedback about Academic Performance. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (1), 22–31. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.1.22>
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1998). Feedback Interventions. Towards the Understanding of a Double-Edge Sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7 (3), 67–72. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989>
- Kulhavy, R.W. (1977). Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research*, 47 (1), 211–232. <https://doi.org/10.3102/00346543047002211>
- Kulhavy, R.W. & Wager, W. (1993). Feedback in Programmed Instruction: Historical Context and Implications for Practice. In J.V. Dempsey & G.C. Sales (Hrsg.), *Interactive Instruction and Feedback* (S. 3–20). Educational Technology.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Nuthall, G.A. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record*, 107 (5), 895–934. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>
- Nuthall, G.A. (2007). *The Hidden Lives of Learners*. New Zealand Council for Educational Research.
- Roseth, C.J., Fang, F., Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2006, April). *Effects of Cooperative Learning on Middle School Students: A Meta-Analysis*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17 (2), 172–190.
- Wilkinson, S.S. (1981). *The Relationship of Teacher Praise and Student Achievement: A Meta-Analysis of Selected Research*. Dissertation.
- Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Schneider Verlag Hohengehren.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wernke, S. & Meyer, M. (2022). Feedback unter Freund*innen. Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 119–134. <https://doi.org/10.11576/pflb-5734>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften

Ein Vergleich zwischen jungen Menschen
mit und ohne Migrationshintergrund
in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften

Veronika Zimmer^{1,*} & Margit Stein²

¹ IU Internationale Hochschule, Standort Essen

² Universität Vechta

* Kontakt: IU Internationale Hochschule, Standort Essen,
Hatzper Str. 34, 45149 Essen
veronika.zimmer@iu.org

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird auf Basis einer quantitativen Untersuchung an jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zwischen 18 und 24 Jahren ($n=1090$) das subjektive Befinden in der Schule insbesondere in Abhängigkeit der Freundschaften diskutiert. Eine Besonderheit dieser Untersuchung ist die detaillierte Analyse des Migrationshintergrundes, der im Hinblick auf drei Generationen (selbst zugewandert, selbst in Deutschland geboren, aber Eltern bzw. Großelterngeneration zugewandert) untersucht werden kann. Die einzelnen Gruppen werden für genauere Aussagen zum schulischen Wohlbefinden kombiniert und weitere Untergruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Religion, des Herkunftslandes, der identitären Selbstverortung, der eigenen Bildung oder der Bildung der Eltern sowie vor allem mono- und interethnischer Freundschaften betrachtet. Junge Menschen mit Migrationshintergrund fühlen sich in der Schule insgesamt weniger wohl als junge Einheimisch-Deutsche. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass es jedoch eher die subjektive Selbstverortung etwa als Person, die sich stärker einem anderen Land zugehörig fühlt, ist als die tatsächliche Gruppenzugehörigkeit, die das schulische Wohlbefinden beeinflusst. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass sich das schulische Wohlbefinden bei jungen Migrant*innen signifikant verbessert, wenn sie interethnische Freundschaften mit Personen anderer ethnischer Hintergründe pflegen.

Schlagwörter: Freund; Peer-Beziehungen; Jugendlicher; interethnische Freundschaft; Wohlbefinden



1 Einleitung

Das Wohlbefinden wird allgemein gemäß Eder (1995, S. 15; 2007) definitorisch als „Gesamtheit relativ überdauernder Stimmungen und Empfindungen“ gefasst. Das Konzept des Wohlbefindens ist multidimensional (Mayring, 1991; Hascher, 2004), beinhaltet jedoch wesentlich in fast allen Definitionsversuchen „Freude und Glück als Kernelemente [...], subjektive Gefühle und Situationsbewertungen [...] positive und negative Facetten [...] und sowohl mentale als auch physische Komponenten“ (Hascher, Morinaj & Waber, 2018, S. 68).

Schulisches Wohlbefinden wird oftmals als eigenständiges Bildungsziel schulischen Lebens und Lernens gefasst (Hascher & Hagenauer, 2018) und als ein

„Gefühlszustand definiert, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren [... Das Wohlbefinden bezieht sich hierbei speziell] auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse“ (Hascher, 2004, S. 150).

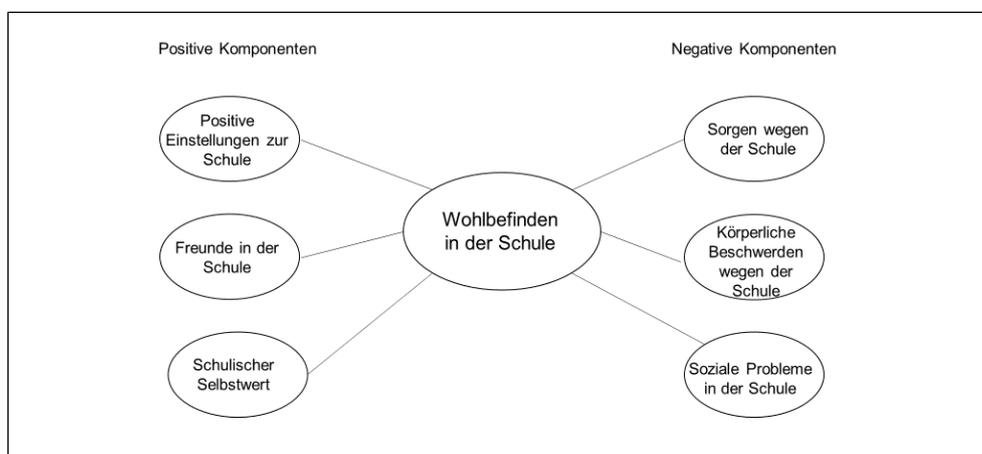


Abbildung 1: Sechs-Komponenten-Modell des schulischen Wohlbefindens (Hascher & Hagenauer, 2018, S. 72)

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zu den Einflussfaktoren auf schulisches Wohlbefinden

Zu den Einflussfaktoren, die (schulisches) Wohlbefinden wesentlich determinieren, werden persönliche Lebensbedingungen (etwa soziale Integration, sozio-ökonomischer Status), Personenfaktoren (etwa Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale) (Jiang et al., 2016), familiäre Faktoren (etwa Erziehung, Bildungshintergrund) (Dubow et al., 2009) sowie subjektive Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung und Evaluation von Situationen und Lebensereignissen gezählt (Diener et al., 1999; Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004; Vittersø & Nilsen, 2002).

Zudem bestimmen auch schulspezifische Faktoren, die in drei Kategorien unterteilt werden können, darüber, wie wohl sich die Schüler*innen konkret in der Schule fühlen, nämlich Schulorganisation, Unterrichtsplanung und soziales Klima (Wirthwein et al., 2018). Letzteres spielt eine besonders wichtige Rolle beim schulischen Wohlbefinden und ist nach Eder (1996, 2014) definiert als

„die subjektiv wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, des Verhältnisses der Schüler/innen untereinander sowie kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrer/innen und Schüler/innen innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S. 26).

Förderlich ist hierbei ein freundliches, unterstützendes Klassenklima (Eder, 2007), das durch wertschätzende und unterstützende Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen und Peerbeziehungen gekennzeichnet ist. Schüler*innen berichten etwa über ein höheres Wohlbefinden, wenn sie den Unterricht als weniger leistungsorientiert erfahren (Finsterwald et al., 2009) oder ein fehlerfreundliches Klima im Unterricht erleben (positive Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen) (Eder, 2007; Hascher, 2004). Schüler*innen, die in der Klasse beliebt sind (positive Peerbeziehungen), weisen ebenfalls ein höheres schulisches Wohlbefinden auf (Hascher & Baillod, 2004).

Als Prädiktoren des Wohlbefindens in der Schule sind gelingende soziale Beziehungen und Freundschaften in der Schule gut untersucht (Hascher & Hagenauer, 2010; Hascher et al., 2018); dennoch zeigen sich etliche Forschungsdesiderate in diesem Zusammenhang. Bisher wurde etwa der Einfluss von interethnischen Freundschaften und Kontakten in der Schule auf das schulische Wohlbefinden noch wenig erfasst. Insbesondere durch den steigenden Anteil an jungen Menschen mit Migrationshintergrund werden Schulklassen zunehmend ethnisch diverser und heterogener. Während der Einfluss sozioökonomischer Bedingungen – etwa eines bildungsfernen Elternhauses – schon untersucht ist (Dubow et al., 2009), wurde das Wohlbefinden in Abhängigkeit soziokultureller Faktoren, etwa im Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, wenig beachtet. Auch die Rolle der subjektiven Selbstverortung als „Migrant*in“ bzw. „Deutsche*r“ ist in diesem Zusammenhang ungeklärt. Interethnisch gemischte Klassen würden die Chance bieten, durch interethnische Kontakte Vorurteile abzubauen und Mobbing zu reduzieren sowie das Wohlbefinden zu heben (vgl. Stein & Zimmer, 2019, 2022; Zimmer & Stein, 2019). Theoretische Grundlage dieser empirischen Ergebnisse ist die sogenannte Kontakthypothese, die im Verständnis nach Allport (1954) besagt, dass häufiger Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen vorurteilsreduzierend wirkt, insbesondere

- in Kontaktsituation beim Verfolgen kooperativer Ziele (1),
- bei Statusgleichheit (2),
- bei verpflichtenden Interaktionen zur gemeinsamen Zielerreichung (3),
- bei Unterstützung des Kontaktes seitens der Autoritäten (4) und
- durch Nutzung des Freundschaftspotenzials (5) (Stein, 2012, 2018).

Die positiven Ergebnisse der meisten gruppenübergreifenden Kontakte zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen sind inzwischen durch eine Reihe von Metaanalysen bestätigt worden (Davies et al., 2011; Lemmer & Wagner, 2015; Pettigrew & Tropp, 2011; Pettigrew et al., 2011), wurden jedoch bisher noch nicht in ihrem Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule bei jungen Einheimischen und jungen Migrant*innen – auch in Abhängigkeit der subjektiven Selbstverortung – untersucht.

3 Studie zum Wohlbefinden in der Schule in Abhängigkeit interethnischer Freundschaften

In der Studie „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“¹ wird insbesondere der Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft, dem Bildungshintergrund, monoethnischen und interethnischen (Freundschafts-)Beziehungen sowie der identitären Selbstverortung und dem Befinden junger Erwachsener u.a. in der Schule untersucht.

¹ Die Studie wird im Projekt „BRIDGES – Brücken bauen“ der Universität Vechta bearbeitet und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die ersten Ergebnisse sind bereits veröffentlicht: Stein und Zimmer (2019, 2020); Zimmer und Stein (2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

3.1 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

In dem vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zum Wohlbefinden junger Menschen in der Schule in Abhängigkeit demographischer, sozioökonomischer, soziokultureller und sozialer Faktoren vorgestellt.

Die quantitative Befragung erfolgte schriftlich und online; dabei wurden die Schulen im Nordwesten Niedersachsens von den Forscherinnen persönlich aufgesucht. Es wurden 1.090 junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren befragt, weil davon ausgegangen wird, dass sich während der Jugendzeit Einstellungen noch stark ändern und erst im frühen Erwachsenenalter eine Konsolidierung stattfindet. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 01.09.2017 bis zum 14.01.2018. Die Stichprobe erhebt als Convenience-Sample keinen Anspruch auf Repräsentativität, kann jedoch gut Zusammenhänge illustrieren.

Soziokulturelle Situation: 68,3 Prozent der Befragten gehören dem Christentum an, 15,5 Prozent haben keine Religionszugehörigkeit; 12,5 Prozent sind Angehörige des Islams. 35,1 Prozent der Befragten haben einen Migrationshintergrund. Insgesamt wurden von den Befragten mehr als zwanzig verschiedene Geburtsländer für sich und die Eltern angegeben. Bei den jungen Migrant*innen sowohl der 1. als auch der 2. Generation liegt die Türkei als eigenes oder elterliches Herkunftsland mit 29,5 Prozent (eigenes Geburtsland), 25,6 Prozent (ein Elternteil im Ausland geboren), 37,4 Prozent (beide Eltern im Ausland geboren) an der Spitze der Nennungen, gefolgt von Russland, Polen und Kasachstan.

Sozioökonomische Situation: Die meisten Mütter bzw. Väter haben als höchsten Abschluss einen Realschulabschluss. Dahinter folgen bei den Müttern das Abitur und der Hauptschulabschluss. Bei den Vätern folgt der Hauptschulabschluss als zweithäufigster Abschluss nach dem Abitur. Einen Hochschulabschluss weisen nur 9 Prozent der Väter und 6,3 Prozent der Mütter auf. Von den Befragten selbst besuchten 50,1 Prozent berufsbildende Schulen und 49,9 Prozent den Sekundarbereich II (Real-, Ober- und Sonderschulen sowie Gymnasien).

3.2 Fragestellung

Es wird im Rahmen der Studie postuliert, dass sich das schulische Befinden nicht nur zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet, sondern auch in Abhängigkeit der sozioökonomischen und -kulturellen Lebenslagen. Zudem variiert – so die Hypothesen – das Wohlbefinden in der Schule in Abhängigkeit der identitären Selbstverortung sowie der Art der gepflegten Kontakte und Freundschaften (mono- bzw. interethnisch).

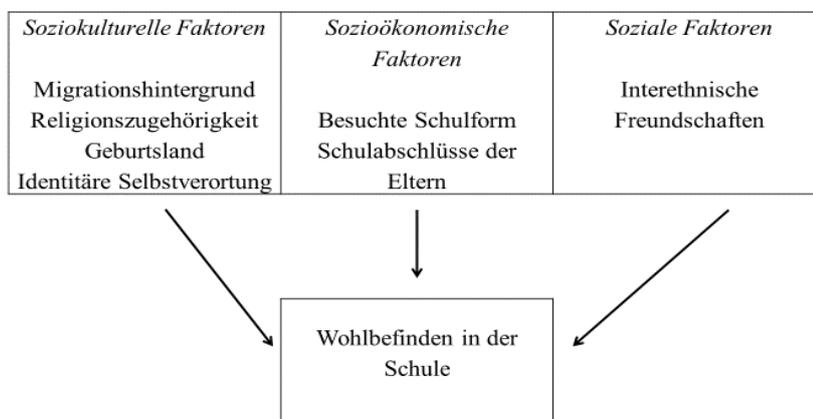


Abbildung 2: Untersuchte Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden junger Erwachsener

Es werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und Migrationshintergrund: Junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Angaben zum Wohlbefinden in der Schule, da junge Migrant*innen öfters diskriminierende Erfahrungen machen, die mit einem geminderten Wohlbefinden in der Schule einhergehen.

Hypothese 2: Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit intermittierender Variablen: Das Wohlbefinden divergiert in Abhängigkeit soziokultureller (etwa ethnisch-religiöser Zugehörigkeit, Einwanderergeneration) und sozioökonomischer (etwa eigenem und Bildungshintergrund der Eltern) sowie sozialer Faktoren (etwa mono- bzw. interethnischer Kontakte). Angenommen wird, dass die in Hypothese 1 vermuteten Zusammenhänge insbesondere auf selbst zugewanderte junge Menschen (1. Einwanderergeneration) und auf Muslim*innen sowie Personen mit türkischen und außereuropäischen Wurzeln zutreffen. Zudem ist das schulische Wohlbefinden bei jungen bildungsfernen Menschen weniger stark ausgeprägt. Es wird postuliert, dass interethnische Kontakte sowohl bei Einheimisch-Deutschen als auch bei Migrant*innen das Wohlbefinden in der Schule durch die positiv erlebten Intergruppenkontakte steigern.

Hypothese 3: Vermittelnde Rolle der identitären Verortung in Bezug auf schulisches Wohlbefinden: Die identitäre Verortung als Deutsche*r hängt positiv mit dem Wohlbefinden in der Schule zusammen. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Kriteriumsvariable (Wohlbefinden in der Schule) wird über die identitäre Selbstverortung vermittelt, d.h., der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Kriterium nimmt signifikant ab, wenn die identitäre Verortung berücksichtigt wird (siehe Abb. 3). Die Religion, die ethnische Herkunft und der elterliche Bildungshintergrund nehmen keine so zentrale intermittierende Rolle ein.

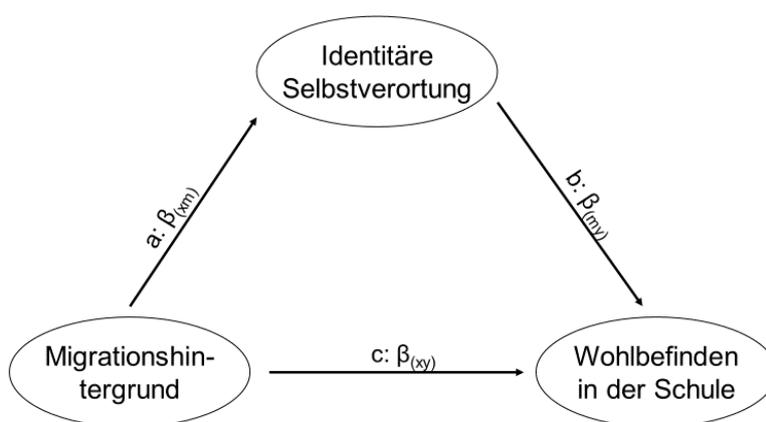


Abbildung 3: Schematische Darstellung des Mediationsmodells zwischen Migrationshintergrund (Prädiktor, X) und dem Wohlbefinden (Kriteriumsvariablen, Y) mit der identitären Verortung (Mediator, M)

3.3 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen der quantitativen Erhebung beinhaltet u.a. Items zur demographischen, sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialen Situation sowie zum Wohlbefinden in der Schule (siehe Tab. 1 auf der folgenden Seite), die aus bestehenden Studien übernommen und angeglichen wurden. Bei der Befragung handelt es um geschlossen Fragen, bei denen die Antwortmöglichkeiten als uni- und bipolare Ratingskalen vorgegeben wurden.

Zur Erhöhung der Validität wurden der Fragebogen mit Expert*innen diskutiert sowie ein Pretest ($n=200$) durchgeführt. Nach der Auswertung des Pretests wurde der Fragebogen modifiziert, indem einige Fragen ergänzt bzw. umformuliert oder entfernt wurden.

Tabelle 1: Items aus dem Fragebogen zu den berücksichtigten Faktoren

<i>Demographische Faktoren</i>	Erfasst werden die Variablen Alter und Geschlecht.
<i>Sozioökonomische Faktoren</i>	Es werden Angaben zur besuchten Schulform sowie zum höchsten Abschluss der Mutter/des Vaters erhoben.
<i>Soziokulturelle Faktoren</i>	Der Migrationshintergrund wird detailliert analysiert anhand von Fragen zum eigenen bzw. (groß)elterlichen Geburtsland. Zudem werden auch Fragen nach der religiösen Zugehörigkeit sowie der identitären Selbstverortung als Deutsche*r oder Angehörige*r eines anderen Landes gestellt. Zur detaillierten Betrachtung wird die Variable „Migrationshintergrund“ in fünf Kategorien aufgeschlüsselt und in je eine Dummy-Variable mit folgenden Ausprägungen (Dummy jeweils 1) umgewandelt: <ul style="list-style-type: none"> • ohne Migrationshintergrund • mit Migrationshintergrund 1. Generation (selbst im Ausland geboren) • mit Migrationshintergrund 2. Generation (nur beide Eltern im Ausland geboren) • mit Migrationshintergrund 2. Generation (nur ein Elternteil im Ausland geboren) • mit Migrationshintergrund 3. Generation (nur Großeltern im Ausland geboren)
<i>Soziale Faktoren</i>	Hierbei wird der ethnische Hintergrund der besten Freundin bzw. des besten Freundes erfasst.
<i>Schulisches Wohlbefinden</i>	Die Items zum „Wohlbefinden in der Schule“ orientieren sich am Fragebogen der Studie <i>Viele Welten leben</i> von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2006), angepasst anhand weiterer Konzepte (Eder, 1998). Die Aussagen beziehen sich auf das schulische Wohlbefinden insgesamt sowie auf die Beziehungen zwischen den Schüler*innen und zu den Lehrkräften.

4 Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit der identitären Selbstverortung und interethnischer Freundschaften

4.1 Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und Migrationshintergrund

Insgesamt zeigen die deskriptiven Auswertungen (siehe Tab. 2 auf der folgenden Seite), dass Migrant*innen, vor allem der 1. Generation, öfters angeben, sich in der Schule unwohl zu fühlen. Tendenziell fühlen sich selbst Zugewanderte in der Schule seltener wohl (46,8 %) als Einheimisch-Deutsche (68,5 %). Dies dürfte vor allem auf diskriminierende Erfahrungen aufgrund des möglicherweise ausländisch gelesenen Aussehens und Namens zurückzuführen sein. Während nur etwa eine Minderheit von 2,8 bzw. 3,9 Prozent der Einheimischen über diesbezügliche negative Diskriminierung berichtet, wurde etwa ein Fünftel (21,1 %) der Migrant*innen schon wegen ihres Aussehens verspottet und etwa ein Drittel (29,8 %) wegen ihres Namens.

Tabelle 2: Anzahl an Zustimmung in %

	1 (64,9 %)	2 (8,1 %)	3 (12,5 %)	4 (7,3 %)	5 (7,2 %)	p im Chi2-Test
Ich bin in der Schule beliebt.	55,1	45,5	56,5	52,6	56,6	.016*
Ich gehe gerade gerne zur Schule.	50,4	45,1	41,4	46,8	52,6	n.s.
Ich fühle mich in der Schule als Außenseiter*in.	4,9	9,0	2,3	3,8	5,2	n.s.
Ich finde in der Schule leicht Freund*innen.	63,3	46,8	66,2	62,3	60,5	n.s.
Ich fühle mich in der Schule oft unwohl, als ob ich da nicht hingehöre.	7,2	15,0	6,7	7,7	5,3	n.s.
Ich fühle mich in der Schule wohl.	68,5	46,8	60,4	57,7	62,7	.011**
Ich fühle mich einsam in der Schule.	5,2	16,3	2,3	5,1	6,8	.001**
Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstanden habe, haben mir meine Mitschüler*innen geholfen.	77,4	64,1	71,9	71,4	63,9	.042*
Mitschüler*innen haben sich schon mal über mein Aussehen lustig gemacht.	2,8	21,1	15,9	18,2	5,5	.000***
Mitschüler*innen haben sich über meinen Namen lustig gemacht.	3,9	23,4	29,8	16,9	16,9	.001***
In meiner Jahrgangsstufe habe ich mindestens eine*n gute*n Freund*in.	86,8	72,4	85,0	89,7	81,6	.030*
Meine schulischen Bemühungen sind den Lehrer*innen egal.	9,4	13,3	16,4	15,4	16,2	n.s.
Die Lehrer*innen unterstützen mich, wenn ich fachliche Hilfe benötige.	66,4	55,1	51,9	56,4	69,3	.005*

Anmerkungen: 1 = ohne Migrationshintergrund; 2 = Migrationshintergrund 1. Generation (selbst zugewandert); 3 = Migrationshintergrund 2. Generation (beide Eltern zugewandert); 4 = Migrationshintergrund 2. Generation (mindestens eine*r der Eltern zugewandert); 5 = Migrationshintergrund 3. Generation (Großeltern zugewandert).

Auch die bivariaten Korrelationen zwischen dem Migrationshintergrund und den Items in Tabelle 3 auf der folgenden Seite zeigen, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund der 1. Generation signifikant häufiger angeben, sich in der Schule einsam zu fühlen, und auch insgesamt über mehr diskriminierende Erfahrungen berichten. Insgesamt sind diese Unterschiede zwischen Einheimisch-Deutschen und Migrant*innen nicht mehr signifikant sichtbar, wenn es sich um einen Migrationshintergrund der 3. Generation handelt, der deshalb in der Tabelle nicht mehr aufgelistet wird. Somit bestätigt sich

die Hypothese 1, wonach sich junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihres schulischen Wohlbefindens unterscheiden, was auch wesentlich auf ausgrenzende Erfahrungen zurückzuführen sein dürfte.

Tabelle 3: Signifikante Korrelationen r zwischen dem Migrationshintergrund und den Items zum Wohlbefinden in der Schule

	ohne MH (64,9 %)	MH 1. Gen. (8,1 %)	MH 2. Gen. (beide Eltern) (12,5 %)	MH 2. Gen. (ein Elternteil) (7,3 %)
Ich fühle mich in der Schule als Außenseiter*in.		,082**		
Ich finde in der Schule leicht Freund*innen.		-,096**		
Ich fühle mich in der Schule wohl.	,087**	-,089**		
Ich fühle mich einsam in der Schule.	-,063*	,139**		
Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstanden habe, haben mir meine Mitschüler*innen geholfen.	,082**	-,078*		
Mitschüler*innen haben sich über mein Aussehen lustig gemacht.	-,268**	,207**	,140**	,116**
Mitschüler*innen haben sich über meinen Namen lustig gemacht.	-,339**	,143**	,257**	,102**
In meiner Jahrgangsstufe habe ich mindestens eine*n gute*n Freund*in.	,067*	-,098**		
Meine schulischen Bemühungen sind den Lehrer*innen egal.	-,112**		,077*	
Die Lehrer*innen unterstützen mich, wenn ich fachliche Hilfe benötige.	,080**		-,108**	

Anmerkungen: MH = Migrationshintergrund; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. = nicht signifikant.

4.2 Schulisches Wohlbefinden in Abhängigkeit intermittierender Variablen

Das schulische Wohlbefinden divergiert nicht nur zwischen Einheimischen und Migrant*innen, sondern wird vermittelt über weitere interagierende Faktoren soziokultureller (Einwanderergeneration, Religion, Geburtsland), sozioökonomischer (besuchte Schulform, Schulabschlüsse der Eltern) sowie sozialer Art (mono- bzw. interethnische

Kontakte). Um diese Zusammenhänge zu prüfen, werden die Items zum schulischen Wohlbefinden zu einem Index „Wohlbefinden in der Schule“ zusammengefasst, der jeweils in korrelative Beziehung zu den geprüften Interaktionsfaktoren gesetzt wird. Überblickartig werden die Ergebnisse in Tabelle 4 dargestellt. Der Einfluss der Freundschaften und der identitären Verortung wird nachfolgend genauer geprüft.

Tabelle 4: Korrelationen mit dem Index „Schulisches Wohlbefinden“

<i>Faktoren</i>	<i>Index</i>
Geschlecht	n.s.
<i>Soziokulturelle Faktoren</i>	
ohne Migrationshintergrund	,187**
mit Migrationshintergrund (allgemein)	-,187**
Migrationshintergrund 1. Generation	-,168**
Migrationshintergrund 2. Generation (beide Eltern)	n.s.
Migrationshintergrund 2. Generation (ein Elternteil)	n.s.
Migrationshintergrund 3. Generation	n.s.
Christ*innen	,198**
Muslim*innen	-,200**
Konfessionslose	n.s.
Religionszugehörigkeit (allgemein)	-,126**
Geburtsland Deutschland	,186**
Geburtsland ehemalige Sowjetunion	n.s.
Geburtsland Türkei	-,181**
Geburtsland anderes EU-Land als Deutschland	n.s.
Geburtsland andere außereuropäische Staaten	-,103**
Geburtsland allgemein	-,171**
Ich fühle mich als Mitglied eines anderen Landes.	-,211**
Ich fühle mich als Deutsche*Deutscher.	,310**
<i>Sozioökonomische Faktoren</i>	
besuchte Schulform	n.s.
Mutter ohne Schulabschluss	-,214**
Mutter mit Haupt- und Realschulabschluss	n.s.
Mutter mit Fachhochschulreife*Abitur	,073*
Mutter mit Hochschulabschluss	n.s.
Schulabschluss der Mutter (allgemein)	,135**
Vater ohne Schulabschluss	-,117**
Vater mit Haupt- und Realschulabschluss	-,079*
Vater mit Fachhochschulreife/Abitur	,121**
Vater mit Hochschulabschluss	n.s.
Schulabschluss des Vaters allgemein	,106**

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. = nicht signifikant.

Die bivariaten Korrelationen belegen (siehe Tab. 4 auf der vorhergehenden Seite) wie angenommen die Divergenz des Wohlbefindens dergestalt, dass sich insbesondere junge Menschen mit Migrationshintergrund der 1. Generation, Muslim*innen, junge Menschen mit dem Geburtsland Türkei oder einem außereuropäischen Geburtsland, aus einem Nicht-EU- oder Nicht-GUS-Staat sowie junge Menschen, die sich als Angehörige eines anderen Landes bezeichnen, signifikant weniger in der Schule wohlfühlen. Zudem steht das Wohlbefinden erwartungskonform, wie auch in der Literatur schon gut dokumentiert, mit dem Bildungshintergrund in Zusammenhang, da junge Menschen mit Eltern ohne Schulabschluss ebenfalls weniger zufrieden sind, was etwa bereits die Shell Jugendstudie belegt (Shell Deutschland Holding, 2019).

Bei der Betrachtung der mono- bzw. interethnischen Freundschaften zeigen die bivariaten Korrelationen, dass die ethnische Zugehörigkeit der Freund*innen alleine keinen Zusammenhang mit dem Wohlbefindensindex aufweist ($r = .045$, $p = .186$, $n = 883$). Bei der Verbindung mit dem Migrationshintergrund und der ethnischen Zugehörigkeit der Freund*innen ergibt sich etwas anderes Bild (siehe Tab. 5). So fühlen sich junge Menschen mit Migrationshintergrund zwar in der Schule unwohler als junge Menschen ohne Migrationshintergrund, jedoch verringert sich dieses Gefühl deutlich, wenn sie interethnische Freundschaften ($r = -.078^*$; ohne Einbezug der interethnischen Freundschaften $r = -.187^{**}$) pflegen.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen mono- bzw. interethnischen Freundschaften und dem Index „Schulisches Wohlbefinden“

<i>Soziale Faktoren</i>	<i>Index</i>
Monoethnische Freundschaften junger Migrant*innen	-,173**
Interethnische Freundschaften junger Einheimisch-Deutscher	n.s.
Monoethnische Freundschaften junger Einheimisch-Deutscher	,177**
Interethnische Freundschaften junger Migrant*innen	-,078*

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. = nicht signifikant.

Somit kann die Hypothese 2 nur zum Teil angenommen werden, denn die Korrelationen zeigen vor allem, dass sich interethnische Kontakte in der Schule in erster Linie positiv auf das schulische Wohlbefinden von jungen Menschen mit Migrationshintergrund auswirken.

4.3 Vermittelnde Rolle der identitären Verortung

Aufgrund der in Tabelle 4 angeführten Korrelationen werden an dieser Stelle entsprechende Variablen kontrolliert, d.h., es wird mit Hilfe der partiellen Korrelation der Einfluss der einzelnen einflussnehmenden Variablen („Schulabschluss der Mutter/des Vaters“, „Religionszugehörigkeit“, „Geburtsland“ und „mono- bzw. interethnische Freundschaften“) im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und identitärer Selbstverortung sowie dem Index „Schulisches Wohlbefinden“ herausgerechnet, um genau den Einfluss der Identität auf das Wohlbefinden zu untersuchen. Die in Tabelle 6 auf der folgenden Seite dargestellten Ergebnisse belegen, dass sich besonders junge Menschen ohne Migrationshintergrund sowie mit Migrationshintergrund der 2. Generation (ein Elternteil zugewandert) und der 3. Generation öfters als Deutsche fühlen. Signifikante Korrelationen bestehen zwischen dem fehlenden Migrationshintergrund und einem Migrationshintergrund der 1. und der 2. Generation.

Tabelle 6: Kreuztabelle Migrationshintergrund und identitäre Selbstverortung als Deutsche*r in % von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu)

Ich fühle mich als Deutsche*r.						
	1	2	3	4	5	Korrelation
ohne Migrationshintergrund	1,9	3,2	10,4	24,6	59,8	,434**
Migrationshintergrund 1. Gen.	19,8	22,2	27,2	22,2	8,6	-,290**
Migrationshintergrund 2. Gen. (beide Eltern im Ausland geb.)	18,5	14,8	33,3	16,3	17,0	-,320**
Migrationshintergrund 2. Gen. (ein Elternteil im Ausland geb.)	2,6	5,3	17,1	25,0	50,0	-,123**
Migrationshintergrund 3. Gen.	5,9	7,1	16,2	23,8	46,9	n.s.

Die in Tabelle 7 dargelegten Korrelationen bei Kontrolle der Störvariablen belegen vor allem bei den Variablen Migrationshintergrund sowie Schulabschluss der Mutter eine starke Veränderung der Ausgangskorrelationen. Bei den Variablen Schulabschluss des Vaters, Geburtsland sowie Religionszugehörigkeit sind bei der Kontrolle der Störvariablen keine signifikanten Korrelationen feststellbar. Dennoch zeigen die Berechnungen (siehe Tab. 7) signifikante Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund bzw. der identitären Selbstverortung und dem Index „Wohlbefinden in der Schule“ auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen. Um von einer vermittelnden Rolle der Variable identitäre Selbstverortung ausgehen zu können, muss es einen Zusammenhang zwischen dieser und der Kriteriumsvariable geben. Die korrelativen Analysen zeigen, dass eine stärker ausgeprägte identitäre Selbstverortung als Deutsche*r mit erhöhtem Wohlbefinden in der Schule zusammenhängt.

Tabelle 7: Angabe Korrelationskoeffizienten r zwischen den untersuchten Variablen bei Kontrolle von Störvariablen

		Ausgangskorrelation	Kontrolle der Störvariablen
Migrationshintergrund	ohne	,187**	,080*
	1. Generation	-,168**	-,095*
Religionszugehörigkeit (allgemein)		-,126**	n.s.
Geburtsland (allgemein)		-,171**	n.s.
Identitäre Selbstverortung	Ich fühle mich als Deutsche*r.	,310**	,244**
	Ich fühle mich als Mitglied eines anderen Landes.	-,211**	-,123**
Schulabschluss der Mutter (allgemein)		,135**	,077*
Schulabschluss des Vaters (allgemein)		,106**	n.s.

Aufgrund der starken Veränderungen durch die Kontrolle von Störvariablen ist eine der Voraussetzungen für eine Mediation oder einen vermittelnden Effekt gegeben (Baron &

Kenny, 1986). Die Mediationsanalysen wurden mit PROCESS von Hayes (2018) durchgeführt; dabei wurde eine lineare Regression nach der Methode der kleinsten Quadrate verwendet; somit wurden unstandardisierte Pfadkoeffizienten des totalen, direkten und in-direkten Effekts ermittelt. Die Mediationsanalyse (siehe Abb. 3) prüft, ob der Migrationshintergrund den Wohlbefindensindex vorhersagt und ob der direkte Pfad durch die identitäre Selbstverortung als Deutsche*r mediiert wird. Ein Effekt des Migrationshintergrunds auf das schulische Wohlbefinden konnte festgestellt werden ($B = 2.9394$, $p < .000$). Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen worden ist, sagt der Migrationshintergrund den Mediator Identität signifikant vorher ($B = 1.0531$, $p < .000$), welcher wiederum das schulische Wohlbefinden signifikant vorhersagt ($B = 1.8063$, $p < .000$). Der Effekt ist somit *ein indirekter, kein direkter Effekt*. Es kann damit festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen Migrationshintergrund und dem Wohlbefinden in der Schule *vollständig* durch die identitäre Selbstverortung mediiert wird mit einem indirekten Effekt $ab = 1.9022$, 95%-KI[1.3087, 2.5604].

Da die bisherigen Berechnungen eine signifikante Korrelation insbesondere bei jungen Menschen der 1. Generation ergaben, wird an dieser Stelle eine weitere Mediationsanalyse (siehe Abb. 4) durchgeführt, um zu prüfen, ob die Tatsache, selbst zugewandert zu sein, den Wohlbefindensindex vorhersagt und ob der direkte Pfad durch die identitäre Selbstverortung („Ich fühle mich als Deutsche*r.“) mediiert wird. Beim *Migrationshintergrund der 1. Generation* kann ein *direkter Effekt* auf das schulische Wohlbefinden festgestellt werden (siehe Abb. 4; $B = -4.8044$, $p < .000$). Nachdem der Mediator in das Modell aufgenommen worden ist, sagt der Migrationshintergrund der 1. Generation den Mediator signifikant vorher ($B = -1.3591$, $p < .000$), welcher wiederum das Wohlbefinden in der Schule signifikant vorhersagt ($B = 1.8276$, $p < .000$). Es kann damit festgestellt werden, dass das Verhältnis zwischen dem Migrationshintergrund der 1. Generation und dem Wohlbefinden in der Schule *partiell* durch die identitäre Selbstverortung mediiert wird mit einem indirekten Effekt $ab = -2.3204$, 95%-KI[-3.3580, -1.7078]. Zudem ist der Migrationshintergrund der 1. Generation aber auch in einem direkten Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Schule verbunden ($B = -2.304$, $p < .05$). Unter dem Begriff des indirekten Effekts ist zu verstehen, in welchem Maße der Zusammenhang zwischen dem Prädiktor einerseits und dem Kriterium andererseits durch den Mediator erklärt werden kann.

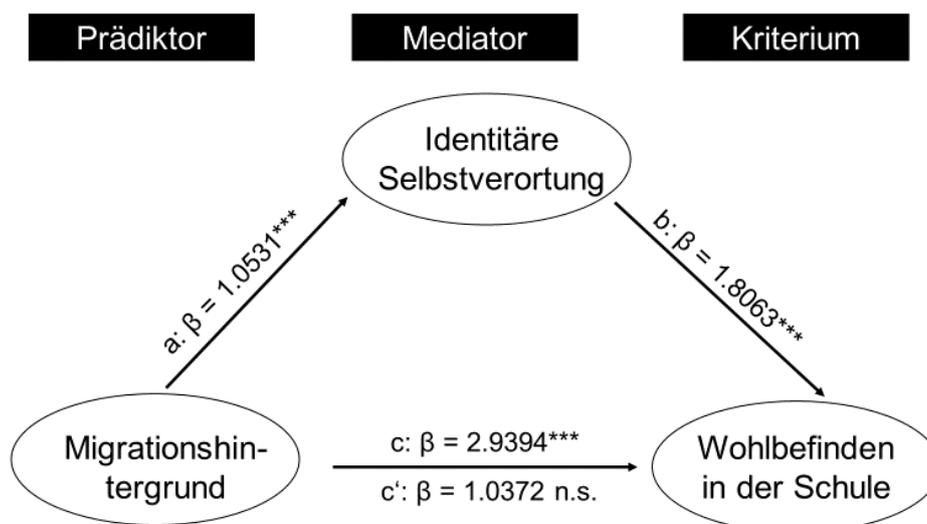


Abbildung 4: Mediationsmodell zwischen Migrationshintergrund (Prädiktor) und dem Wohlbefindensindex (Kriteriumsvariable) unter Berücksichtigung der identitären Selbstverortung (Mediator)

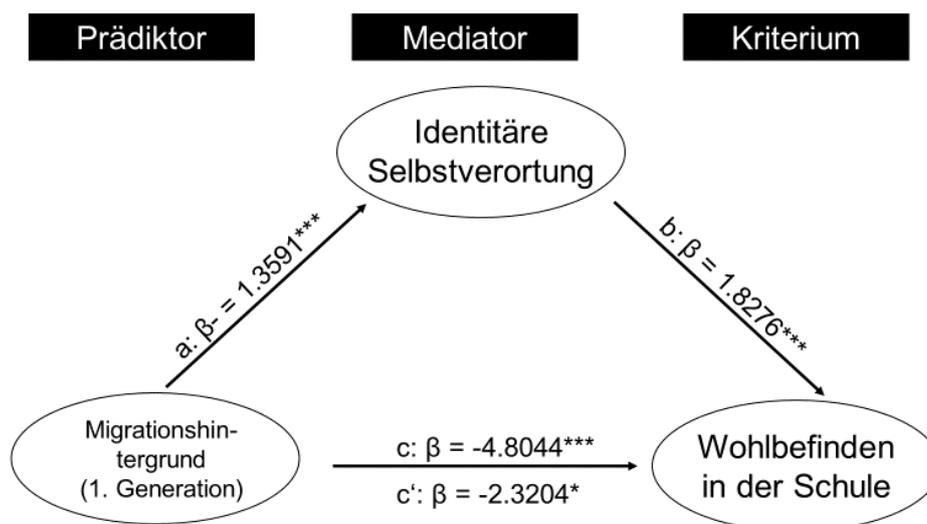


Abbildung 5: Mediationsmodell zwischen Migrationshintergrund 1. Generation (Prädiktor) und dem Wohlbefindensindex (Kriteriumsvariable) unter Berücksichtigung der identitären Selbstverortung (Mediator)

Die für die identitäre Verortung festgestellten intermittierenden Zusammenhänge ließen sich in Bezug auf die anderen Variablen nicht aufzeigen: Das Verhältnis zwischen Migrationshintergrund und dem schulischen Wohlbefinden wird also nicht durch die Religion (95%-KI[-0.5270, -0.0810]), das Geburtsland (95%-KI[-0.1782, 0.0942]) oder den Bildungshintergrund der Mutter (95%-KI[-0.4894, -0.0754]) bzw. des Vaters (95%-KI[-0.3206, -0.0232]) mediiert.

Bei der Hypothese 3 deuten die Ergebnisse also darauf hin, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Tat über ein gemindertes Wohlempfinden in der Schule verfügen. Diese Unterschiede sind jedoch nicht nur auf den Migrationshintergrund zurückzuführen, sondern auch auf die identitäre Selbstverortung als Deutsche*r. Die identitäre Selbstverortung steht in einem stärkeren Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden als der eigentliche Migrationshintergrund. Ungeklärt ist allerdings die Wirkrichtung. Möglich wäre zum einen, dass junge Menschen, die sich eher als Angehörige*r eines anderen Landes fühlen, öfters Zielscheibe von Diskriminierung werden und unter Einheimisch-Deutschen seltener Freundschaften suchen. Zum anderen wäre es aber auch denkbar, dass Personen, die durch Diskriminierungen als nicht zugehörig im Sinne eines Otherings ausgegrenzt werden, entsprechend weniger Möglichkeiten sehen, sich mit der deutschen Kultur und Lebensweise zu identifizieren.

4 Fazit

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund das schulische Wohlbefinden höher ausgeprägt ist als bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Denn junge Menschen mit Migrationshintergrund geben signifikant häufiger an, sich in der Schule nicht wohlfühlen. Sie machen signifikant häufiger diskriminierende Erfahrungen, was einer der Gründe für das niedrigere Wohlbefinden in der Schule sein könnte. Unterschiedliche Studien zeigen auf, dass sich Mobbing negativ auf die Schulzufriedenheit auswirkt (Olweus, 2002, 2008; Verkuyten & Thijs, 2002). Mobbing mindert auch die Schulzufriedenheit von außenstehenden Schüler*innen (Wachs, 2012).

Interessant ist, dass das Verhältnis zwischen Migrationshintergrund (allgemein) und dem Wohlbefinden in der Schule *vollständig* und zwischen Migrationshintergrund der 1. Generation und dem Wohlbefinden in der Schule *partiell* durch die identitäre Selbstverortung mediiert wird.

Durch interethnische Freundschaften können Vorurteile junger Menschen gegenüber Personen mit anderem ethnischen Hintergrund gemindert bzw. in ihrem Auftreten verhindert (Reinders, 2010) und somit auch die diskriminierenden Äußerungen minimiert werden. Je mehr interethnische Kontakte Jugendliche haben und je mehr anhaltende interethnische Freundschaften, die als positiv erlebt werden, desto größer wird die Ablehnung fremdenfeindlicher oder vorurteilsbehafteter Stereotypen, was auch zu einer wachsenden kulturellen Offenheit führt (Reinders et al., 2006; Worresch, 2011). So zeigen die Ergebnisse, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund und interethnischen Freundschaften ein im Vergleich zu Menschen mit Migrationshintergrund mit monoethnischen Freundschaften höheres Wohlbefinden in der Schule aufweisen. Interethnisch gemischte Schulklassen führen jedoch dennoch nicht automatisch zu einem höheren Kontakt zwischen Kindern und jungen Menschen unterschiedlicher Ethnien. Allgemein werden interethnische Freundschaften auch eher dann geschlossen und aufrechterhalten, wenn dies durch die kulturelle Offenheit des Umfelds mitgetragen wird, „wenn diese Freundschaft von ihren Netzwerkpersonen akzeptiert und unterstützt wird“ (Gansbergen, 2016, S. 37) und wenn Schule interethnisch gemischte Kontakte unterstützt, etwa durch eine Kooperation zur gemeinsamen Zielerreichung (Stein, 2012, 2018). Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass der fehlende Schulabschluss der Mutter oder des Vaters ebenfalls ein potenzieller Einflussfaktor ist und das schulische Wohlbefinden reduziert. So zeigen auch andere Studien, dass ein bildungsnahes Elternhaus junge Menschen bei schulischen Anliegen besser unterstützen kann (Dubow et al., 2009; Helsper, 2015) und mehr zum schulischen Wohlbefinden beiträgt (Martin, 2005).

Ein weiterer wichtiger Faktor für das schulische Wohlbefinden ist die Beziehung zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen. Die positiven Einstellungen zur Schule können durch unterstützende und wertschätzende Interaktionen und Beziehungen, insbesondere von Lehrpersonen, gefördert werden (Aldridge et al., 2016). In der vorgestellten Studie geben junge Menschen mit Migrationshintergrund häufiger an, weniger Freund*innen in der Schule zu haben, diskriminierende Erfahrungen gemacht zu haben und weniger Unterstützung von Lehrkräften zu bekommen. Zudem wird in einigen Studien auch ein Einfluss von individuellen Merkmalen auf das schulische Wohlbefinden festgestellt. So sind z.B. die Befunde hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede heterogen (Eder, 1995, 2007; van Petegem et al., 2008). Wenn diese Unterschiede herausgearbeitet werden, so berichten Mädchen höhere Werte im Bereich der positiven Wohlbefindensdimensionen (Hascher et al., 2011). In der vorgestellten Studie sind jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede sichtbar. So berichten auch andere Studien, dass beide Geschlechter unter Leistungsdruck, unzureichender Unterrichtsqualität oder mangelnder Passung zwischen ihren Bedürfnissen und den schulischen Merkmalen leiden (Hagenauer & Hascher, 2011; Hascher & Hagenauer, 2018).

Es ist von enormer Bedeutung, Wohlbefinden als eigenständiges Bildungsziel (Hascher et al., 2018) zu fördern und es als eine wichtige Priorität in der Bildung zu betrachten (OECD, 2017). So eignen sich unterschiedliche Programme zur Förderung des schulischen Wohlbefindens (Brandenberger et al., 2017), etwa zur Förderung positiver Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie positiver Peer-Beziehungen, und zur Prävention von Mobbing.

Literatur und Internetquellen

- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, 19 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). *Viele Welten leben*. Waxmann.
- Brandenberger, C., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Promoting Students' Selfdetermined Motivation in Maths. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 295–317. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0336-y>
- Davies, K., Tropp, L., Aron, A., Pettigrew, T.F. & Wright, S.C. (2011). Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 332–351. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Diener, E. & Lucas, R. (2000). Subjective Emotional Well-Being. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 325–337). Guilford. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302.
- Dubow, E., Boxer, P. & Huesmann, R. (2009). Long-Term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. StudienVerlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. – 13. Klasse (LFSK 8 – 13)*. Hogrefe.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Österreichischen Schule*. StudienVerlag.
- Eder, F. (2014). Schul- und Unterrichtsklima – Definition, Merkmale, Diagnose und Möglichkeiten der Klimaverbesserung in der Schule. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 76–88). Kronach: Link.
- Finsterwald, M., Ziegler, A. & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 143–152. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.143>
- Gansbergen, A. (2016). *Freundschaften und Bildungserfolg*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845273976>
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2010* (S. 15–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–158). Haupt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Learning Enjoyment in Early Adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16 (6), 495–516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.550499>

- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 103–120). Waxmann.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161 (3–4), 381–392.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz.
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (Methodology in the Social Sciences). Guilford Press.
- Helsper, W. (2015). Denkanstoß zur (In-)Kompatibilität von Familie und Schule. *SCHÜLER. Wissen für Lehrer*, 106–107.
- Jiang, H., Sun, P., Liu, Y. & Pan, M. (2016). Gratitude and Late Adolescents' School Well-Being: The Mediating Role of Materialism. *Social Indicators Research*, 127 (3), 1363–1376. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1007-5>
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can We Really Reduce Ethnic Prejudice Outside the Lab? *European Journal of Social Psychology*, 45, 152–168. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2079>
- Martin, P. (2005). *Making People Happy. The Nature of Happiness and Its Origins in Childhood*. Fourth Estate.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Kohlhammer.
- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S. & Rowling, L. (2008). *Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing*. Department of Education, Canberra.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results, Volume III: Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Huber.
- Olweus, D. (2008). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule* (S. 247–266). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90820-5_16
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L. (2011). *When Groups Meet*. Psychology Press.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent Advances in Intergroup Contact Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und intraethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7
- Reinders, H., Greb, D. & Grimm, C. (2006). Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 39–57.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Fischer.
- Stein, M. (2012). Jugend und Migration. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit*, 60 (12), 511–518.
- Stein, M. (2018). Auswirkungen interethnischer Freundschaften auf die Werteentwicklung Jugendlicher. *Migration und Soziale Arbeit*, 40 (4), 362–370.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Ver-

- gleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022, im Erscheinen). Mobbing und Konflikte in interethnischen Schulklassen – eine qualitative Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern. *Migration und Soziale Arbeit*.
- van Petegem, K., Aelterman, A., van Keer H. & Rosseel, Y. (2008). The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children. *Social Indicators Research*, 59 (2), 203–228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vittersø, J. & Nilsen, F. (2002). The Conceptual and Relational Structure of Subjective Well-Being, Neuroticism, and Extraversion. *Social Indicators Research*, 57 (1), 89–118. <https://doi.org/10.1023/A:1013831602280>
- Wachs, S. (2012). Moral Disengagement and Emotional and Social Difficulties in Bullying and Cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3–4), 347–360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>
- Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 105–120). Beltz.
- Worresch, V. (2011). *Interethnische Freundschaften als Ressource*. Univ. Würzburg.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019a). Ethnische Heterogenität in Schulklassen. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen?* (S. 226–244). Klinkhardt.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019b). Religiöse Orientierungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit interreligiöser Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18, 176–198. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/16.pdf
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020a). Einstellungen und Werte von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung – ein Vergleich. *conflict & communication online*, 19 (1+2). <http://www.cco.regener-online.de/2020/pdf/zimmer-stein2020.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020b). Heterogenität in Erziehung und Unterricht – Werteorientierungen und Freundschaften junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 223–242). Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zimmer, V. & Stein, M. (2022). Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften. Ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 135–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5983>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte

Margit Stein^{1,*} & Veronika Zimmer²

¹ Universität Vechta

² IU Internationale Hochschule, Standort Essen

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
margit.stein@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Die Studie „Ethnische Heterogenität in der Erziehung“ untersucht den Zusammenhang zwischen sozialen Milieus, der ethnischen Herkunft, monoethnischen und interethnischen Freundschaftsbeziehungen sowie Einstellungen und Wertorientierungen von Jugendlichen sowie den Einstellungen von Lehrkräften zu (interethnischen) Freundschaften im schulischen Kontext. Insbesondere werden deren Auswirkungen auf ein ethnisch inklusives Lernen und Leben im Schulkontext erfasst. Im Rahmen dieser komplexen Studie, die unterschiedliche Bereiche thematisiert, wird für den vorliegenden Beitrag der Fokus auf die interethnischen Freundschaftsbeziehungen im Schul- und Klassenkontext aus Sicht der Lehrkräfte gesetzt. Das Ziel des Beitrages ist es zu analysieren, durch welche Maßnahmen das Eingehen und die Aufrechterhaltung interethnischer Freundschaften durch Lehrkräfte gefördert werden und aus welchen Gründen der Auf- und Ausbau interethnischer Freundschaften aus Sicht der Lehrkräfte wichtig ist. Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurden qualitative Leitfadeninterviews mit über 100 Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund aller Schularten geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analyse zeigt, dass im schulischen Kontext unterschiedliche Maßnahmen wirksam werden können, um die Förderung interethnischer Freundschaften zu gewährleisten. Bei der Frage zur Bedeutung von interethnischen Freundschaften weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass nicht nur ein positiver Effekt für die befreundeten Schüler*innen, sondern – vor dem Hintergrund der Diskussion um die gesellschaftliche Kohäsion – auf die gesamte Gesellschaft erwartet werden kann.

Schlagwörter: Freundschaft; Peer-Beziehungen; Jugendlicher; interethnische Freundschaft; Lehrer; Schule; Migrationshintergrund



1 Einleitung: Bedeutung der Schule für die Entstehung (interethnischer) Freundschaften

Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche nicht nur fachliche Kompetenzen erwerben und einen großen und auch zunehmenden Teil ihrer Lebenszeit verbringen, sondern in welchem sie auch in Kontakt mit Gleichaltrigen treten und stehen (Teltemann, 2014). Schule als Sozialisationsinstanz unterstützt beim Prozess der Freundschaftsfindung, d.h., die Schule stellt einen wichtigen Sozialraum für die Freundschaftsbildung dar (Baier, 2014a).

„Die Schule dürfte insofern direkt die Freundschaften der Schüler formen, weil sie Gleichaltrige hier zusammenbringt; zugleich dürfte sie auch indirekt die Freundschaften formen, weil sie Einfluss u.a. auf die freundschaftsbezogenen Einstellungen nimmt, welche die Schüler dann außerhalb der Schule bei der Wahl von Freunden beeinflussen“ (Windzio & Zenterra, 2014, S. 146).

Durch anhaltende Migrationsbewegungen, die junge Demographie von Migrant*innen und damit die ethnisch zunehmend heterogene Komposition von Schulen werden mittlerweile vermehrt Freundschaften zu andersethnischen Jugendlichen im Schulkontext aufgebaut (Reinders, 2003; Windzio & Zenterra, 2014) und zwar umso mehr, je stärker ethnisch heterogen die Klassen oder Schulen sind (Stein & Zimmer, 2019). Das heißt, „je höher der Migrantanteil in der jeweiligen Schule, desto häufiger werden Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beobachtet“ (Reinders et al., 2006, S. 31). Hierbei zeigte sich eine direkte Korrelation für den deutschen Raum, was auch für Österreich bestätigt wurde. Eine Studie aus Wien von Lehnert und Scanferla (2007) geht der Frage nach, inwiefern Wiener Schüler*innen interethnischen Kontakten mit Offenheit gegenüberstehen. Festgestellt werden konnte, dass es Unterschiede zwischen dem schulischen und außerschulischen Kontext gibt, d.h., dass die jugendlichen Heranwachsenden in ihrer Freizeit primär Kontakte mit Personen derselben Kultur führen und in der Schule die Integration verschiedener Ethnien besser gelingt (Lehnert & Scanferla, 2007, S. 37).

Insgesamt bestätigte sich auch für interethnische Freundschaften im schulischen Kontext die Suche nach Ähnlichkeit bei der Freundschaftswahl, aber auch bei der Wahl von Arbeits- und Hilfepartner*innen für schulische Aufgaben, was Zander (2022) für ethnisch diverse Schulklassen beschreibt. Zunächst erfolgt oftmals im schulischen Kontext eine Selektion von Freund*innen sowie Hilfe- und Arbeitspartner*innen primär basierend auf Oberflächenmerkmalen, etwa in neu zusammengesetzten Schulklassen zu Schuljahresbeginn auf Basis des gleichen ethnischen Hintergrundes (Leszczensky et al., 2019; Titzmann & Jugert, 2022), während dann im Fortgang des weiteren Kennenlernens im Schuljahresverlauf für die Bildung von Freundschaften Tiefenmerkmale, wie geteilte Interessen, stärker in den Fokus rücken. Dies belegt u.a. eine Studie von Jugert et al. (2011) an insgesamt 151 Kindern von neun bis zwölf Jahren einheimisch-deutschen ($n=106$) und türkeistämmigen Hintergrundes ($n=45$), die zu Schuljahresbeginn, zur Schuljahresmitte und zu Schuljahresende einen Fragebogen ausfüllten. In beiden Gruppen manifestierte sich die vor allem anfänglich sehr hohe Präferenz für monoethnische Freundschaften und Sitznachbarschaften: „this bias decreased over the school year as children move from unfamiliar to familiar groups and thus other dimensions (e.g., activity preferences) become important for friendship decisions“ (Jugert et al., 2011, S. 20).

Interethnisch gemischte Klassen führen jedoch nicht automatisch im Schuljahresverlauf zur Bildung von Freundschaften über ethnisch-kulturelle Grenzen hinweg und entlang geteilter Interessen. So zeigte Stark (2011) in einer Studie in den Niederlanden, dass in ethnisch diversen Schulen nicht automatisch interethnische Freundschaften geknüpft werden. Eine hohe ethnische Segregation im schulischen Kontext manifestierte sich insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit ethnisch gleichem Migrationshintergrund, was offenbar die Präferenzwahl für Freund*innen der eigenen

ethnischen Herkunft nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip nach Esser (1990) erleichterte. Somit gibt es „also keinen klaren positiven Zusammenhang zwischen der ethnischen Diversität bzw. dem Migrantenanteil in der Schulklasse und interethnischen Freundschaften“ (Stark, 2011, S. 34).

2 Forschungsstand: Rolle der Lehrkräfte für interethnische Freundschaften

„Schulklassen werden zunehmend heterogener in Bezug auf ihre sprachliche und ethnische Zusammensetzung. [...] Die selbstgewählten Freundschaften [...] spiegeln die Heterogenität der Zusammensetzung von Schulklassen jedoch in der Regel nicht wider. [...] Ob solche Beziehungen zustande kommen, ist maßgeblich von den Lehrpersonen und Schulen mit ihren Programmen abhängig, denn sie vermitteln durch die Art, wie sie mit Schülerinnen und Schülern kommunizieren, und über die Wahl verschiedener Unterrichtsformen Normen darüber, wie das soziale Miteinander der Lernenden aussehen sollte.“ (Zander, 2022, S. 120)

Somit spielen also die Schule bzw. die Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Förderung von Freundschaften und Arbeitsbeziehungen.

Als wichtiger Punkt ist hier zunächst die Rolle von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in ihrer Brückenbauer- und Vorbildfunktion zu nennen:

„Gesellschaftspolitisch werden mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund hohe Erwartungen verknüpft, da u.a. postuliert wird, dass sie auf Grund geteilter sprachlicher Kompetenzen und Werteüberzeugungen als Brückenbauer zur migrantischen Schülerschaft [fungieren]“ (Ova et al., 2020, S. 110).

Sie dienen dabei als Modell einer verstärkten interethnischen Vernetzung und könnten diese auch in den Schulen und Klassen zwischen den Schüler*innen ankurbeln (Baier, 2014a). Eine stärkere soziale Kohäsion in Schulen sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen über ethnisch-kulturelle Barrieren hinweg sowie die Förderung der Vernetzung von Lehrkräften und Schüler*innen könnte dazu führen, dass häufiger interethnische Freundschaften geknüpft werden (Baier, 2014b).

Es gibt nur wenige empirische Analysen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Lehrer*innen mit interkulturellen Begegnungen in der Schule umgehen. Durchgeführte Untersuchungen zeigen auf, dass stereotypisierende und vorurteilsbehaftete Sichtweisen der Lehrkräfte mit Blick auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund zumindest teilweise bestätigt werden können (Lüddecke, 2004). Wenn an Schulen Lehrkräfte Migrant*innen diskriminieren, „hat dies für die Schüler die Signalwirkung, dass eine solche Abwertung legitim ist“ (Baier, 2014b, S. 222). Diese Benachteiligungen werden von den Lehrkräften oftmals unbewusst vollzogen. Zur Reduzierung der kognitiven Komplexität werden etwa nach der Selbstkategorisierungstheorie die Schüler*innen einer Klasse durch die Lehrkraft bewusst oder unbewusst nach sozialen Kategorien klassifiziert, etwa nach sozialer Schicht oder nach ethnischem Hintergrund gemäß des „comparative fit“ (Zander, 2022, S. 123). Nach dem „normative fit“ (Zander, 2022, S. 123) tritt dann zudem eine bestimmte normative Aufladung dieser Gruppen hinzu, etwa gemäß positiver oder negativer Kompetenzstereotype:

„Lehrpersonen haben an vielen Stellen die Möglichkeit, die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit [...] zu bestimmten sozialen Kategorien [...] zu unterstreichen [...]. Beispiele hierfür sind Aufforderungen von Lehrpersonen [...], zu bestimmten Themen ihre Meinung aus der Sicht eines Türken oder einer Türkin darzustellen. Ursächlich dafür ist nicht selten die Absicht, kulturelle und ethnische Vielfalt sichtbar zu machen. Aus der Sicht der angesprochenen Schülerinnen und Schüler kann dies allerdings als eine Stigmatisierung und Reduktion der eigenen Person als Repräsentant ihrer eigenen sozialen Gruppe erlebt werden.“ (Zander, 2022, S. 123)

Es ist von Bedeutung, dass in Schulen Kontakte und Interaktionen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft ermöglicht werden, um Vorurteile zu reduzieren. Das heißt auch, dass die Schulen rechtzeitig Vorurteilen entgegenwirken sollten (Fritzsche & Wiezorek, 2006). Hierzu gehört auch die in Studien nachgewiesene höhere Bereitschaft zum Eingehen einer interethnischen Freundschaft, wenn sie vom sozialen Umfeld, etwa den Lehrkräften in der Schule, wertgeschätzt und entsprechend durch Normen nach kultureller Offenheit unterstützt wird (Titzmann et al., 2015). Es werden Lehrkräfte gebraucht, die solche Normen nach kultureller Offenheit stützen und entwickeln.

Zwei Prozesse sind für Lehrkräfte von Bedeutung: Sie müssen erstens „ein präzises Wissen über die Peerbeziehungen im Klassenzimmer“ aufweisen, welches „für Lehrkräfte bedeutsam [ist], um zielgerichtete Maßnahmen abzuleiten und durchführen zu können, die die soziale Eingebundenheit [...] stärken.“ (Harks, 2022, S. 164) Dies ist dann die Voraussetzung für die positive Einflussnahme auf die Stärkung (interethnischer) Peerbeziehungen und Freundschaften im Klassenzimmer (Bianchi & Jurkowski, 2022; Zander, 2022).

Wahrnehmung (interethnischer) Freundschaften durch Lehrkräfte: Oftmals wissen Lehrkräfte nur rudimentär über die sozialen Situationen ihrer Schüler*innen Bescheid, etwa über Freundschaften oder auch Mobbing-situationen im Klassenraum (Harks, 2022; Harks & Hannover, 2020). Studien belegen, dass Lehrpersonen umso eher präzise Beschreibungen der Freundschaftssituationen der Schüler*innen – auch in interethnischer Hinsicht – geben können, je stärker sie sich auch für das Wohlfühlen in der Klasse verantwortlich fühlen und sich über ihren Erziehungsauftrag definieren (Harks, 2022; Harks & Hannover, 2020). Lehrkräfte, die sich stark auch für die positive Gestaltung von Beziehungen und Freundschaften sowie die positive Sozialentwicklung der Schüler*innen verantwortlich sehen, intervenieren auch eher bei Mobbing-situationen und fördern aktiver positive prosoziale Verhaltensweisen (Troop-Gordon & Ladd, 2015) als Lehrkräfte, die sich primär als fachliche Begleiter*innen ihrer Schüler*innen definieren.

Förderung (interethnischer) Freundschaften durch Lehrkräfte: Ähnlich wie die Bildungsprozesse in Schulen müssen auch die Erziehungsprozesse durch Lehrkräfte angeleitet werden. Interethnisch gemischte Schulklassen führen noch nicht automatisch zum Vorurteilsabbau (Stein & Zimmer, 2021; Zimmer & Stein, 2020a), sondern erst, wenn in den heterogenen Klassenverbänden positive interethnische Kontakte im freundschaftlichen Sinne aufgebaut werden können. Lehrkräfte können durch die gezielte Förderung von Begegnungen von Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft den Abbau von Ängsten und die Aufnahme positiver sozialer Beziehungen und damit eines (inter)kulturellen Austausches anregen. Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen wirkt nur unter bestimmten, bereits von Allport (1954) in seiner Kontakthypothese formulierten, Voraussetzungen angst- und vorurteilsreduzierend, nämlich

- „– in Kontaktsituation beim Verfolgen kooperativer Ziele, etwa wenn gemeinsam eine Problemkonstellation in der Klasse bearbeitet wird (1),
- bei Statusgleichheit der Beteiligten (2),
- bei verpflichtenden Interaktionen zur gemeinsamen Zielerreichung, etwa wenn die Lehrkraft interethnisch gemischte Gruppen bildet, um gemeinsam ein Referat auszuarbeiten (3),
- bei Unterstützung des Kontaktes seitens der Autoritäten (4) und
- durch Nutzung des Freundschaftspotentials (5)“ (Stein & Zimmer, 2021, S. 223).

Insbesondere muss es Lehrkräften gelingen, die sozialen Kategorisierungen entlang der ethnischen Zugehörigkeit aufzubrechen und sie durch geteilte Normen zu ersetzen, etwa positive Klassenregeln oder die gemeinsame Zugehörigkeit zur größeren Schulfamilie. Vermieden werden sollte dabei jedoch eine „Colorblindness (zu Deutsch etwa Gleichmacherei), d.h. die Annahme, dass die kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit nicht berücksichtigt oder erwähnt werden sollte“ (Pevac & Schachner, 2020, S. 7).

Das Konzept der Wertschätzung für kulturelle Vielfalt und das Konzept des Empowerments durch Inklusion sollten gleichberechtigt Hand in Hand gehen. Schüler*innen sollten also die Möglichkeit erhalten, sich ihrer eigenen personalen, sozialen und kulturellen Identität bewusst zu werden, sich aber gleichzeitig als Teil einer übergreifenden Gemeinschaft verstehen. Von Lehrkräften wird hierbei ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber kultureller Heterogenität (Kulturrelativismus) erwartet, im Gegensatz zum Kulturethnozentrismus, bei dem Lehrkräfte entweder polarisieren oder kulturelle Heterogenität im Sinne einer Colorblindness leugnen (Busse & Göbel, 2017; Busse et al., 2017; Mahon, 2006, 2009).

Bedeutsam für die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls ist die Zusammenarbeit in interethnischen Gruppen. Einen gewichtigen Aspekt stellen hierbei die Sitznachbarschaften der Schüler*innen dar. Hier können Lehrkräfte bewusst interagieren, indem etwa Kinder mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen zusammensitzen und -arbeiten oder ein Rotationsprinzip bei der Zusammenstellung der Sitznachbarschaften eingeführt wird. Zudem bieten sich kooperative Lernformen an, bei denen nur durch das gemeinschaftliche Zusammenarbeiten das Ziel erreicht werden kann, wenn jedes Gruppenmitglied einen wesentlichen Teil beisteuert. Wichtig ist hierbei allerdings, „dass die Gruppen [von Schüler*innen mit den unterschiedlichen ethnischen Hintergründen] ähnlich große Anteile einnehmen oder zumindest aus gemischten Gruppen bestehen sollten“ (Pevac & Schachner, 2020, S. 6). Studien belegen, dass eine interethnische Komposition von Arbeitsgruppen einen positiven Effekt für das Gemeinschaftsgefühl und das schulische Zugehörigkeitsgefühl sowie positive Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen wie Empathiefähigkeit oder die Perspektivenübernahme hat (Kreutzmann, 2022; van Ryzin & Roseth, 2018).

3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Forschungsdesiderat: Insgesamt ist, wie der Forschungsstand zeigt, noch wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte die Peerbeziehungen in der Klasse wahrnehmen. Insbesondere gibt es bisher kaum Forschungserkenntnisse zu der Frage, wie insbesondere interethnische Beziehungen wahrgenommen werden und ob sich Lehrkräfte und Schulen hier in der Verantwortung sehen, zu interethnischer Verständigung und schulischer Kohäsion zwischen Personen unterschiedlicher ethnischer Hintergründe beizutragen. Auch ist nicht untersucht, welche Maßnahmen Lehrkräfte ergreifen, um interethnische Verständigung und Kooperation zu fördern.

Im Rahmen der Studie wird untersucht, wie Freundschaften von jungen Menschen in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommen werden. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf den interethnischen Freundschaften zwischen den Schüler*innen. Es soll erforscht werden, ob die interethnischen Freundschaften im schulischen Kontext sichtbar sind und ob bzw. wie diese aus Lehrkräftesicht gefördert werden könnten bzw. sollten.

Forschungsfragen: Folgende Forschungsfragen werden dabei bearbeitet und waren für die Studie lenkend:

Frage 1: Wie werden Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte beschrieben und charakterisiert? Wie werden die Bedingungen des Entstehens von Freundschaften wahrgenommen und welche Gründe werden hierbei ausgemacht? Werden differenzielle Aspekte, wie die Besonderheit von Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen oder Besonderheiten je nach Alterskohorte, beschrieben?

Frage 2: Nehmen Lehrkräfte interethnische Freundschaften in den Klassen wahr und wie werden diese hinsichtlich des Ausmaßes, der Entstehungsbedingungen und ihrer Besonderheiten von den Lehrkräften beschrieben?

Frage 3: Welche Sicht haben Lehrkräfte auf die Auswirkungen interethnischer Freundschaften, etwa hinsichtlich der Leistungsentwicklung, des Sozialverhaltens, interkultureller Kompetenzen oder der wertebezogenen Sozialisation?

Frage 4: Welche Rolle sprechen Lehrkräfte der Schule für die Entstehung und die Förderung (interethnischer) Freundschaften in der Schule zu? Welche Rolle nehmen sie selbst bei der Förderung interethnischer Freundschaften und Begegnungen ein?

Frage 5: Bewerten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (interethnische) Freundschaften in der Schule sowie die Rolle der Schule bzw. der Lehrkräfte bei der Förderung dieser Freundschaften anders als ihre Kolleg*innen ohne Migrationshintergrund?

4 Studie zur Förderung interethnischer Freundschaften in der Schule – Perspektive und Rolle der Lehrkräfte

In der Studie¹ „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“ werden u.a. der Einfluss interethnischer Beziehungen zwischen den Schüler*innen auf die wertebezogene Sozialisation und die Gestaltung sozialen Lernens in Schule sowie die Einstellungen der Lehrkräfte zu interethnischen Freundschaften und deren Förderungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte diskutiert. In dem vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zu interethnischen Freundschaften in der Schule sowie den Förderungsmöglichkeiten dieser Freundschaften aus Sicht der Lehrkräfte vorgestellt.

Erhebungsmethodik: Bei der qualitativen Interviewstudie wurden 105 Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund in Niedersachsen qualitativ vertiefend befragt. Hierbei handelt es sich um Face-to-Face-Interviews.

Bei der Erhebung wird ein qualitatives, leitfadengestütztes Experteninterview angewandt. Dabei handelt es sich um eine „verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen. Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden“ (Helfferich, 2021, S. 669). Der Leitfaden besteht aus den offenen Fragen sowie aus mehreren „Erzählaufforderungen“ (Helfferich, 2021, S. 670). Die Fragen sind ausformuliert, jedoch hatten die Interviewer*innen die Möglichkeiten, zusätzliche relevante Aspekte flexibel anzusprechen. Die im Leitfaden ausformulierten Nachfragen dienten an einigen Stellen lediglich als Erinnerungshilfe für die Interviewer*innen. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens wurden die Anforderungen an einen Leitfaden (Offenheit als Priorität, Übersichtlichkeit sowie Anschmiegen an den Erzählfluss nach Helfferich, 2021) sowie die vier Schritte der Formel SPSS (Sammeln von Fragen, Prüfen, Sortieren und Subsumieren der Fragen; Helfferich, 2021) berücksichtigt. Mit Hilfe des Leitfadens können im Anschluss die Ergebnisse zwischen den einzelnen Interviewpartner*innen bei der für qualitative Interviews relativ großen Stichprobe von über 100 Befragten besonders gut verglichen werden (Mayring, 2015, S. 54ff.).

Folgende Fragen werden im Interviewleitfaden dem Themenbereich „Soziales Lernen und (interethnische) Freundschaften in der Schule“ zugeordnet.

¹ Die Studie wird im Projekt „BRIDGES – Brücken bauen“ der Universität Vechta bearbeitet und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die ersten Ergebnisse sind bereits veröffentlicht: Stein & Zimmer (2019, 2020, 2021); Zimmer & Stein (2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2022a, 2022b).

Tabelle 1: Ausgewählte Fragen aus dem Interviewleitfaden

<i>Standort und Zusammensetzung der Schülerschaft</i>
Wie würden Sie den Standort Ihrer Schule beschreiben? Wie groß ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Ihrer Schule?
<i>Soziales Lernen und (interethnische) Freundschaften</i>
Wie würden Sie Beziehungen (Freundschaften) der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Ihrer Schule beschreiben? Gibt es hierbei Altersunterschiede oder Geschlechtsunterschiede? Bestehen in den Klassen vielfältige interethnische Freundschaften? Halten Sie die Förderung von interethnischen Freundschaften für wichtig? Wie können interethnische Freundschaften ausgebaut werden? Wie kann soziales Lernen im Unterricht gefördert werden? Unternehmen Sie im Bereich soziales Lernen, interkulturelles Lernen etc. bereits Schritte, machen Sie Projekte, sprechen Sie mit den Schülerinnen und Schülern darüber?

Auswertungsmethode: Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das Verfahren erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. Deduktiv werden die Variablen oder Kategorien zur Beantwortung der Forschungsfragen aus der Theorie und dem Forschungsstand gewonnen. Da die Ausprägungen dieser Variablen oder Kategorien nicht vollständig zur Verfügung stehen, ist eine Ergänzung (induktiv) erforderlich. Diese Kombination (deduktive und induktive Kategorienbildung) ist charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse und gleichzeitig eine Herausforderung für die Datenerhebung. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich an drei Grundverfahren. Zu diesen Verfahrensweisen gehören Strukturierung, Explikation und Zusammenfassung. Bei der Strukturierung werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert oder das Material wird nach bestimmten Kriterien eingeschätzt (deduktive Kategorienanwendung) (Mayring, 2015, S. 65ff.). Die Strukturierung kann z.B. tabellarisch erfolgen (Fürst et al., 2016, S. 220). Die Explikation verfolgt das Ziel, bei undeutlichen Textstellen zusätzliches Material für ein besseres Verständnis zu verwenden (Mayring, 2015, S. 65ff.). Die Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung zielt auf die Reduktion bzw. das „Eindicken“ des Materials auf seine wesentlichen Inhalte (induktive Kategorienbildung), d.h., es geht um die Zusammenfassung der strukturiert erfassten Textstellen (Mayring, 2015).

„So wird zum einen beschreibbar, welche Ausprägungen zu den verschiedenen Variablen existieren. Zum anderen werden erst so Muster und Regelmäßigkeiten sichtbar, etwa das gleichzeitige Auftreten bestimmter Merkmale in bestimmten Fällen, die dann zu Typen zusammengefasst werden können“ (Kuckartz, 2010, S. 92ff.),

um einen überschaubaren Corpus zu schaffen (Fürst et al., 2016, S. 221).

Stichprobe: Bei der Stichprobe handelt es sich um 105 Lehrkräfte; darunter sind 43 Personen mit und 62 Personen ohne Migrationshintergrund, so dass somit 40,9 Prozent der Befragten einen Migrationshintergrund haben. Da es insbesondere für die Studie von Interesse ist, die besondere Sichtweise von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf (interethnische) Freundschaften zu erfassen, ist der Anteil dieser Gruppe im Vergleich zur Grundgesamtheit aller Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, der laut Schätzungen bei nur etwa fünf Prozent liegt, bewusst deutlich erhöht gewählt worden (Ova et al., 2020). Es wurde eine besondere Sorgfalt darauf verwandt, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Teilnahme aufzufordern bzw. diese dafür zu gewinnen. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 39 Jahre. 78,1 Prozent der Interviewten geben an

weiblich und 21,9 Prozent männlich zu sein. Die Mehrheit der interviewten Lehrkräfte arbeitet an Grundschulen (25,7 %), knapp gefolgt von Oberschulen (24,7 %); auf Platz drei ist die Schulform Gymnasium (15,2 %) vorzufinden.

Tabelle 2: Stichprobe der befragten Lehrkräfte (n=105)

<i>Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (n=43)</i>	
<i>Geschlecht:</i> n=33 weiblich n=10 männlich	<i>Schularten (nach Geschlecht):</i> Grundschule 12 (davon 10 weiblich und 2 männlich) Förderschule 2 (2 männlich) Gesamtschule 5 (2 weiblich, 3 männlich)
<i>Durchschnittsalter (nach Geschlecht):</i> 36 Jahre (35 Jahre: weiblich; 39 Jahre: männlich)	Grund- und Oberschule 1 (1 weiblich) Oberschule 8 (7 weiblich, 1 männlich) Hauptschule 3 (3 weiblich) Realschule 5 (3 weiblich, 2 männlich) Gymnasium 7 (6 weiblich, 1 männlich)
<i>Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund (n=62)</i>	
<i>Geschlecht:</i> n=49 weiblich n=13 männlich	<i>Schularten (nach Geschlecht):</i> Grundschule 15 (davon 14 weiblich und 1 männlich) Förderschule 2 (2 männlich) Berufsschule 3 (2 männlich, 1 weiblich) Gesamtschule 4 (3 weiblich, 1 männlich)
<i>Durchschnittsalter (nach Geschlecht):</i> 41 Jahre (41 Jahre: weiblich; 41 Jahre: männlich)	Oberschule 18 (16 weiblich, 2 männlich) Hauptschule 4 (2 weiblich, 2 männlich) Realschule 7 (6 weiblich, 1 männlich) Gymnasium 9 (7 weiblich, 2 männlich)
<i>Lehrkräfte insgesamt (n=105)</i>	
<i>Geschlecht:</i> n=82 weiblich n=23 männlich	<i>Schularten:</i> Grundschule 27 Förderschule 4 Grund- und Oberschule 1
<i>Durchschnittsalter:</i> 39 Jahre	Berufsschule 3 Gesamtschule 9 Oberschule 26 Hauptschule 7 Realschule 12 Gymnasium 16

5 Entstehungsbedingungen und Fördermöglichkeiten interethnischer Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte

Gemäß der „Zusammenfassung“ nach Mayring (2015) sind die aus dem Datenmaterial relevanten Textstellen hervorgehoben worden. In der Tabelle 3 werden ausgewählte Kategorien mit den dazugehörigen Zitaten aufgeführt.

Tabelle 3: Vorstellung ausgewählter Kategorien

<i>Kategorie</i>	<i>Zitat</i>
Förderung interethnischer Freundschaften mit dem Ziel der Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Anhebung von deren kultureller Adaptionsleistung	„Ja, schon ist die Förderung von interethnischen Freundschaften wichtig, gerade für die Schüler mit Migrationshintergrund ist es eine sehr große Hilfe, sich in der deutschen Gesellschaft und Kultur zurechtzufinden.“ (I9_w_o.M.) ²
Förderung interethnischer Freundschaft mit dem Ziel des Vorurteilsabbaus und der Förderung der interkulturellen Kompetenz	„Je selbstverständlicher man damit umgeht, desto normaler wird das dann ja auch. Bevor Kinder überhaupt anfangen, diese Vorurteile zu entwickeln, sollten wir sie in ihren interethnischen Freundschaften bestärken.“ (I6_w_m.M.)

Es konnten aus dem Datenmaterial vier Oberkategorien mit jeweils zwei Unterkategorien für die Beantwortung der Forschungsfragen abgeleitet werden. Diese Kategorien fassen die wichtigen Kernaussagen zusammen. Sie stellen somit Schlüsselkategorien dar. Um die Kernaussagen herausarbeiten zu können, wird das Material mehrfach in Bezug auf die Fragestellung untersucht. Tabelle 4 zeigt die erarbeiteten Schlüsselkategorien für die Beantwortung der Forschungsfragen auf. Die Kategorien werden im Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem konkreten Material als deduktive und induktive Kategorien entwickelt. Die erzielten Ergebnisse werden dann im Hinblick auf die Hauptfragestellung interpretiert (Mayring, 2015, S. 61).

Tabelle 4: Überblick über die herausgearbeiteten Kategorien

<p><i>Kategorie 1</i></p> <p><i>Oberkategorie:</i> Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Interethnische Freundschaften in der Schule</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Monoethnische Freundschaften in der Schule</p>
<p><i>Kategorie 2</i></p> <p><i>Oberkategorie:</i> Bedeutung von interethnischen Freundschaften in der Schule</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Mehrheitsgesellschaft</p> <p><i>Unterkategorie:</i> Gegenseitiger Abbau von Vorurteilen</p>

² Folgende Abkürzungen werden bei den Zitaten genutzt: I=Interviews; Ziffer=Nummer des Interviews; w=weiblich, m=männlich; m.M.=mit Migrationshintergrund, o.M.=ohne Migrationshintergrund.

<p><i>Kategorie 3</i></p> <p><i>Oberkategorie: Notwendigkeit der Förderung von interethnischen Freundschaften</i></p> <p><i>Unterkategorie: Förderung von interethnischen Freundschaften als Aufgabe der Schule</i></p> <p><i>Unterkategorie: Schule als neutraler Ort</i></p>
<p><i>Kategorie 4</i></p> <p><i>Oberkategorie: Förderungsmöglichkeiten von (interethnischen) Freundschaften</i></p> <p><i>Unterkategorie: Förderung geteilter Interessen und der gegenseitigen Sympathie</i></p> <p><i>Unterkategorie: Schaffung interkultureller Begegnungen und gemeinsamer Aktivitäten</i></p>

5.1 Entstehungsbedingungen interethnischer Freundschaften in der Schule

Lehrkräfte beobachten in der Schule sowohl mono- als auch interethnische Freundschaften. 22 (21 %) (davon 20 ohne Migrationshintergrund und zwei mit Migrationshintergrund) von 105 interviewten Personen thematisieren, dass es bei ihnen an der Schule rein monoethnische Freundschaften gebe; interethnische Freundschaften werden von 83 (79 %) Personen (41 m.M. und 42 o.M.) beschrieben. Von den meisten Lehrkräften wird betont, dass Freundschaften in den Klassen auf der Grundlage geteilter Interessen entstünden und der ethnische Hintergrund hierbei kaum eine Rolle spiele – „*die Kinder bei uns kennen da keine Unterschiede. Die spielen alle gleichermaßen zusammen*“ (I20_w_m.M.) – was sich auch etwa mit der Studie von Jugert et al. (2011) belegen lässt, in welcher mit dem besseren Kennenlernen im Schuljahresverlauf ethnische Oberflächenmerkmale für Freundschaftswahlen gegenüber Tiefenmerkmalen wie geteilten Interessen zurücktraten: „*Über mögliches Wissen, Interessen und Fähigkeiten haben sich Freundschaften gebildet. Somit waren türkische mit deutschen Kindern befreundet oder auch syrische mit polnischen.*“ (I19_w_o.M.) Bei der ethnischen Zusammensetzung in den Freundschaftsgruppen wird eine Geschlechter- und Alterskonfundierung festgestellt, da „*vor allem bei den Mädchen [...] interethnische Freundschaften zu anderen Mädchen zu beobachten*“ seien (I76_m_m.M.), während „*die Jungen sich eher untereinander finden*“ (I12_w_o.M.). Vor allem in der Grundschule würden die Freundschaften ohne Vorurteile und unabhängig von der ethnischen Zuordnung aufgenommen, während später in der weiterführenden Schule stärker monoethnische Freundschaften beobachtet würden: „*Gerade bei den Kleinen, [...] bestehen ganz viele Freundschaften. Das hat mit der Herkunft so gar nichts zu tun, sondern eher mit dem Charakter. Und da sind sich eigentlich alle einig, sie spielen mit dem, der nett ist.*“ (I56_w_o.M.)

Oftmals werden Vorbehalte oder Vorurteile gegen interethnische Freundschaften auf Seiten der Erwachsenen, etwa der „*Eltern [, gesehen], die da vielleicht Vorurteile oder Probleme haben, aber die Kinder eher nicht*“ (I56_w_o.M.). „*Ich glaube, die Kinder merken diese Unterschiede gar nicht so. Die kennen da diese Hemmungen wie wir Erwachsenen einfach nicht so.*“ (I20_w_m.M.), was für die Kinder die Wichtigkeit „*förderliche[r] Normen für den Kontakt in ihrem sozialen Umfeld*“ (Zander, 2022, S. 127) unterstreicht. Wenn monoethnische Freundschaften und Gruppenbildungen beschrieben werden, werden hierfür als Grund ebenfalls die Eltern angeführt, da „*sich viele Familien bereits kennen oder sogar miteinander verwandt oder verschwägert sind.*“ (I7_w_o.M.)

Ich glaube, da gibt es auf jeden Fall Gruppierung nach Migrationshintergrund [...]. Also es gibt einfach oft Kinder, bei denen, glaube ich, die Eltern auch befreundet sind, die so ein bisschen in ihren Gruppierungen bleibt, sich privat treffen und dann die Kinder auch zusammen spielen. (I82_w_o.M.)

Zudem wird betont, dass „*Alteingesessene*“ eher Freundschaften mit „*Alteingesessenen*“ schließen und zugezogene Kinder vor allem „*daher noch immer schwer Anschluss im Freizeitbereich [finden]. In der Schule ist es eigentlich in Ordnung.*“ (I22_w_o.M.)

Für die in der Jugend später stärkere monoethnische Ausrichtung der Freundschaften machen die Lehrkräfte die Separierung in unterschiedliche Schulzweige verantwortlich, die stark die ethnische Segregation begünstigt. Dabei beobachten die Lehrkräfte, dass die türkeistämmigen Schüler*innen oftmals primär in die Hauptschulen einmünden, was sich auch in der Bildungsberichterstattung zeigt und was vor allem für männliche Schüler zutrefte, die dann untereinander „ihre Freundschaften“ finden, „weil sie alle das gleiche Problem hatten – dass sie in der Schule nicht klar kamen“ (I19_w_o.M.). Diese Segregation wird auch von anderen Autor*innen stark kritisiert vor dem Hintergrund, dass dies einer gesellschaftlichen Kohäsion über ethnisch-kulturell-religiöse Schranken hinweg nicht zuträglich sei und dass eine gleichmäßige ethnische Komposition in den Schulen angestrebt werden solle (vgl. etwa Morris-Lange, 2018; Pevec & Schachner, 2020; Schachner et al., 2016).

Was ich dazu sagen muss, ist, dass aber ein Großteil der türkischen Kinder den Hauptschulzweig wählen musste, obwohl sie hier geboren [sind ...] Ich glaube, wenn es weiterhin so läuft, dass muslimische Kinder auf der Hauptschule oder auf dem unteren Zweig der Oberschule landen [...], dann werden [sich] die Freundschaften zwangsläufig in den Jahrgängen trennen. (I19_w_o.M.)

5.2 Bedeutung von interethnischen Freundschaften

Alle interviewten Lehrkräfte betonen die hohe Bedeutung interethnischer Freundschaften für das „Verständnis der vielschichtigen sozialen Welt“ (Krappmann, 1991, S. 123) sowohl für Schüler*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund, da „durch diese Freundschaften viel von dem jeweils anderen erlernt werden kann.“ (I2_w_o.M.) Der Ausbau interethnischer Freundschaften stärkt die Kohäsion und den Zusammenhalt der interethnischen Gesellschaft; hierbei sei vor allem „die Förderung von interethnischen Freundschaften wichtig, weil die heutigen Schüler*innen die Erwachsenen von morgen sind und so bereits in der Schule der Grundstein für eine gelungene Integration gelegt werden sollte.“ (I24_w_o.M.)

Einige Lehrkräfte unterstreichen, dass interethnische Freundschaften eine besondere Bedeutung für die schulischen und kulturellen Adaptionsleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellen, vor allem für die Integration in die Mehrheitsgesellschaft. So sehen acht Personen (7,6 %; sieben o.M. und eine Person m.M.) einen Mehrwert von interethnischen Freundschaften darin, dass diese

gerade für die Schüler mit Migrationshintergrund [...] eine große Hilfe [sind], sich in der deutschen Gesellschaft und Kultur zurechtzufinden. Außerdem ist das Sprechen und Schreiben einer der wichtigsten Punkte, um in einer Sprache besser zu werden. Und wie sollte das besser funktionieren als mit Freunden? (I9_w_o.M.)

Betont werden also in Übereinstimmung mit den Ergebnissen anderer Studien sowohl die große Rolle interethnischer Freundschaften für die interkulturellen Kompetenzen (Schwarzenthal et al., 2019, 2020, 2022) als auch für die Sprachkenntnisse von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Auer & Dirim, 2000).

Andererseits sehen die Lehrkräfte aber auch einen Mehrwert interethnischer Freundschaften sowohl für Kinder und Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. auch Eisenberg & Eggum, 2009; Lease & Blake, 2005). 97 Personen (92 %; 55 o.M. und 42 m.M.) betonen, dass interethnische Freundschaften zum gegenseitigen Abbau von Vorurteilen führen und im freundschaftlichen Austausch nicht nur Wissen über andere Kulturen und Lebensweisen, sondern auch ein affektives Bewusstsein für die Wichtigkeit von Diversität grundgelegt wird.

Die Kinder lernen so nicht nur andere Kulturen kennen, sondern auch, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und diese als wertschätzend zu verstehen. Empathie ist einfach eine sehr wichtige Kompetenz, die durch interethnische Freundschaften gefördert wird. (I75_w_o.M.).

5.3 Notwendigkeit der Förderung von interethnischen Freundschaften aus Sicht der Lehrkräfte

Bei der Frage nach der Notwendigkeit der Förderung von interethnischen Freundschaften als Aufgabe der Schule oder der Lehrkräfte zeigt sich ein differenziertes Meinungsbild. Viele Lehrkräfte (76 Personen; 72 %; 45 o.M. und 31 m.M.) unterstreichen, dass eine Förderung von Freundschaften in der Schule nicht nur notwendig, sondern im Sinne des Erziehungsauftrags elementar „eine Aufgabe der Schule“ (I55_w_o.M.) sei (vgl. hierzu auch Harks & Hannover, 2020), um etwa Freundschaften in ihrem integrierenden Potenzial zu nutzen:

Bevor Kinder überhaupt anfangen, diese Vorurteile zu entwickeln, sollten wir sie in ihren interethnischen Freundschaften bestärken, damit das gar nicht erst aufbricht. [...] irgendwann kommt halt der Punkt, wo sie Vorurteile entwickeln, und deswegen müssen wir versuchen, diesen Punkt so weit wie möglich hinauszuzögern mit solchen Aktionen, damit sie keine Vorurteile bilden. (I6_w_m.M.)

Die Schule wird zu einer wichtigen „Einrichtung, wo Kinder und Jugendliche richtige Freundschaften bilden.“ (I97_w_o.M.) So betonen die Lehrkräfte, dass der Freizeitbereich zwar ebenfalls eine wichtige Rolle zur Stärkung der Freundschaften einnehme, jedoch die Schule hierbei

eine Grundlage für eine Freundschaft [...]bilde]. Klar ist es auch wichtig, in der Freizeit Kontakt zueinander zu haben, aber einige Freundschaften bestehen in der Schule und andere entstehen und bestehen während Freizeitaktivitäten der Kinder. (I95_w_m.M.)

Es wird betont, dass „Schule einen großen Anstoß dazu gibt. Also die Schule bietet die Anknüpfungspunkte und im Privaten werden Freundschaften gefestigt.“ (I91_m_o.M.) Für die Freundschaften insgesamt und auch das soziale Miteinander im Schulkontext nehmen dabei Projekte und Maßnahmen eine wichtige Funktion ein, die soziale Kompetenzen unter Zuhilfenahme des Freundschaftspotenzials aufbauen. Konkret werden hier etwa „Gewalt-Präventions-Projekte“ wie „Faustlos“, das Projekt „Giraffensprache“, die „Streitschlichter“ und das Projekt „Starke Klasse“ (I55_w_o.M.; I46_w_o.M.) genannt. Insbesondere in den fünften Klassen nach dem Schulwechsel werden oft teambildende Projekte durchgeführt, da es „ganz wichtig [ist], dass die Klasse sich auch als Team versteht.“ (I46_w_o.M.) Zudem erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Kräften.

*Das, was sie [die Schüler*innen] so umtreibt, wird einfach einmal die Woche auch nochmal ganz gezielt mit dem Sozialpädagogen aufgearbeitet, und das nimmt natürlich ganz viele Sachen auch schon irgendwie weg, die sonst immer Konflikte irgendwie mit sich bringen. (I46_w_o.M.)*

Die Auswertung der Interviews zeigt zudem, dass nicht nur die Schule im Allgemeinen, sondern auch der Unterricht und die Lehrkraft im Besonderen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Stärkung der Freundschaften spielen. Die Lehrkräfte versuchen aktiv, „dass im Unterricht alle zusammenarbeiten, und das ist wichtig, dass die Lehrer das auch unterstützen. Also man spielt schon eine sehr große Rolle.“ (I68_w_m.M.)

Es gibt jedoch auch Stimmen von Lehrkräften, die betonen, dass „jetzt [...der] spezielle[.] Auftrag der Schule, interethnische Beziehungen zu fördern, [...] weniger in der Pflicht der Schule“ liege (I72_m_o.M.). So verweisen 29 Personen (28 %; 17 o.M. und 12 m.M.) auf die Stärkung und Förderung interethnischer Freundschaften als Aufgabe für außerschulische Einrichtungen, etwa Vereine und die Offene Jugendarbeit, oder aber

auch als Aufgabe der Vereine und Sozialarbeiter*innen, die die Schulen im offenen Ganztage unterstützen.

Soziales Lernen machen wir ja alles gar nicht. [...], da sind unsere Sozialpädagogen aktiv – das man die eben – bei uns ist nun – läuft eben vieles über dieses Vereins-Leben. [...] wir haben ja auch den Nachmittagsbereich da – dass man da die AGs mitnehmen können. (I27_w_o.M.)

Die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Schule zwar als Ort genutzt wird, um Freundschaften zu bilden, jedoch eine Unterstützung zur Bildung von Freundschaften „*nicht die Aufgabe von Schule, sondern vor allem ein Grundstein in der Erziehung im Elternhaus [... ist.] Ich würde mich nicht speziell dort einmischen, welche Freundschaften sie finden*“ (I23_w_o.M.). Zudem unterstreichen die Lehrkräfte, dass Kinder und Jugendliche eigenständig Freundschaften ohne Unterstützung entwickeln sollen. „*Das müssen die Schüler doch selber. Das will ich doch nicht forcieren oder fördern. Das müssen die doch selber wissen.*“ (I28_w_o.M.)

5.4 Möglichkeiten der Förderung von Freundschaften in der Schule

Bei den Lehrkräften, die die Förderung von Freundschaften als eine Aufgabe der Schule sehen, werden unterschiedliche Möglichkeiten hierzu diskutiert. So betonen fünf Personen von 76 (7 %; 3 o.M. und 2 m.M.), dass die Freundschaften vor allem durch Hervorhebung und Stärkung der gleichen Interessen in der Schule und eine entsprechende Förderung von Kontaktmöglichkeiten zwischen Schüler*innen mit ähnlichen Interessen erfolgen sollten.

Ich finde schon, dass man da helfen kann, wenn man z.B. sieht, Mensch, da ist ein Schüler, der hat ähnliche Interessen wie unser syrischer Flüchtlingsschüler, man kann dann schon anfangen, die zusammen in Gruppen zu nehmen. [...] Das habe ich in einer zweiten Klasse gemacht mit zwei Kindern und die vertragen sich. Die wollten erst gar nicht miteinander lernen. (I5_w_o.M.)

71 Personen von 76 (93 %; 42 o.M. und 29 m.M.), die angaben, dass Förderung der interethnischen Freundschaften zu den Aufgaben der Schule gehöre, betonen, dass diese Förderung durch unterschiedliche Aktivitäten in der Schule sowie im Unterricht erfolgen könne. Die Lehrkräfte benennen hierbei viele unterschiedliche Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts, die, wie von van Ryzin und Roseth (2018) oder Kreutzmann (2022) vorgeschlagen, die sozialen Kategorisierungen entlang ethnischer oder sonstiger Zugehörigkeiten aufbrechen und neue – übergreifende – Kategorien des Zusammenarbeitens begründen: „*Ich denke, dies kann erreicht werden durch Gruppenarbeiten, Übungen und durch Arbeiten, die weg gehen von dem starren Arbeiten an der Tafel.*“ (I7_w_o.M.) Zudem betonen die Lehrkräfte, dass kooperatives Lernen, Sitzordnung, unterschiedliche Projekte zur Förderung von sozialen Kompetenzen, gemeinsame Ausflüge und Klassenfahrten ebenfalls eine wichtige Funktion bei der Förderung der Freundschaften einnehmen könnten. Die Lehrkräfte betonen hier erneut die Rolle der Lehrkraft sowie die Gestaltung der Unterrichtsstunden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit anderen Kulturen bzw. anderen Personen kann bei den Schüler*innen erfolgen, „*indem man den Unterricht so anlegt, eben nicht autoritär, sondern den Schülern sehr viel Freiheiten, auch nicht immer dieselben Schüler zusammenarbeiten lässt, sondern ruhig mal durchmischt, damit sie andere kennenlernen*“. Dabei sei wichtig, dass die Lehrperson „*einfach einen offenen Unterricht*“ mache und „*nicht selber zu sehr autoritär agiert und eben selber offen und sozial ist.*“ (Alles I35_w_o.M.) Interviewte Lehrkräfte fordern zudem, dass soziales Lernen „*immer wieder, in jeder Unterrichtsstunde*“ vorkommen solle (I33_w_o.M.) und dass Weiterbildungen zu dieser Thematik für die Lehrkräfte ebenfalls relevant seien. In einigen Schulen wird der Klassenleitung eine eigene Schulstunde für soziales Lernen zur Verfügung gestellt (I30_m_o.M.).

Insbesondere strukturelle Barrieren werden für das mangelnde Umsetzen dieser Maßnahmen verantwortlich gemacht. Die Lehrkräfte kritisieren hier zum einen, dass man „soziales Lernen [...] bei diesen Klassenstärken“ mit bis zu 30 Schüler*innen nicht leisten könne (I44_w_o.M.); zum anderen kritisieren sie erneut die Teilung der Schüler*innen nach der Grundschule und sehen darin eher einen entgegenwirkenden Effekt.

Also eine Förderung ist schon sinnvoll, da eine Trennung in einzelne Gruppen nach ethnischer Herkunft, nach Leistungsstand, wie es ja gewissermaßen auch die dreigeteilte Schule – Hauptschule, Realschule und Gymnasium – vorsieht, dem eher entgegenwirkt meines Erachtens, also auch wieder die gute Durchmischung, die Heterogenität, wie ich finde. (I10_w_o.M.)

6 Fazit

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte sowohl mono- als auch interethnische Freundschaften in den Schulen beobachten. Dabei betonen die Interviewten, dass die Kinder und Jugendlichen deutlich offener als Erwachsene gegenüber anderen Personen seien. Einige Lehrkräfte zählen die Unterstützung bei der Freundschaftsentwicklung nicht zu den Aufgaben der Schule. Andere dagegen verweisen auf die enorme Bedeutung der Schule sowie der Lehrkräfte für die Entstehung und Förderung der Freundschaften.

Tabelle 5: Zusammenfassende Darstellung der Interviewauswertung zum Themenbereich „Interethnische Freundschaften in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte“

	ohne MHG	mit MHG	Gesamt
beobachtete monoethnische Freundschaften	20 von 62	2 von 43	22 (21 %) von 105
beobachtete interethnische Freundschaften	42 von 62	41 von 43	83 (79 %) von 105
interethnische Freundschaft als Hilfe zur Integration der Personen mit MHG	7 von 62	1 von 43	8 (7,6 %) von 105
interethnische Freundschaft zum gegenseitigen Abbau von Vorurteilen und als Förderung sozialer Kompetenzen	55 von 62	42 von 43	97 (92 %) von 105
Förderung interethnischer Freundschaften als Aufgabe im außerschulischen Bereich	17 von 62	12 von 43	29 (28 %) von 105
Förderung interethnischer Freundschaften als Aufgabe der Schule	45 von 62	31 von 62	76 (72 %) von 105
Förderung in der Schule über Stärkung gemeinsamer Interessen	3 von 45	2 von 31	5 (7 %) von 76
Förderung in der Schule durch schulische Aktivitäten	42 von 45	29 von 31	71 (93 %) von 76

Interethnische Freundschaften werden überwiegend als wichtig und fördernd für den Ausbau der sozialen und interkulturellen Kompetenzen angesehen. Die Lehrkräfte betonen, dass es viele Möglichkeiten gebe, interethnische Freundschaften in der Schule zu

unterstützen, z.B. durch Sitzordnung, Gruppenaufgaben u.Ä. Dabei weisen die Lehrkräfte jedoch auch darauf hin, dass das soziale Lernen einen größeren Raum in der Schule einnehmen sollte, was in der aktuellen Situation kaum möglich ist. Zudem sind auch Fortbildungen für die Lehrkräfte in diesem Bereich notwendig.

Die Auswertung der Interviews zeigt zudem, dass die Lehrkräfte sich selbst ebenfalls als einen wichtiger Faktor für die Förderung der interethnischen Freundschaften sehen; dabei sollen die Lehrkräfte selbst „*offen und sozial*“ sein.

Literatur und Internetquellen

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Auer, P. & Dirim, I. (2000). Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In I. Gogolin & N. Bernhard (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 97–112). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_5
- Baier, D. (2014a). Die Schule als Einflussfaktor der Vernetzung deutscher und türkischer Jugendlicher. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 135–156). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_6
- Baier, D. (2014b). Freundschaften zwischen deutschen und russischen Jugendlichen. Befunde einer Befragung in einer ländlichen Region. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 209–232). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_9
- Bianchi, K. & Jurkowski, S. (2022). Der Beitrag von Erziehungs- und Lehrpersonen für die Gestaltung von Peerbeziehungen und die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 153–163). Kohlhammer.
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 1–13.
- Busse, V., Riedesel, L. & Krause, U.-M. (2017). Anregungen von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz: Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), 362–386.
- Eisenberg, N. & Eggum, N.D. (2009). Empathic Responding Sympathy and Personal Distress. In J. Decety & W. Ickes (Hrsg.), *The Social Neuroscience of Empathy* (S. 71–83). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007>
- Esser, H. (1990). Interethnische Freundschaften. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität* (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 97) (S. 185–205). Vieweg + Teubner. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_8
- Fritzsche, S. & Wiezorek, C. (2006). Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 59–74. <https://doi.org/10.25656/01:986>
- Fürst, S., Jecker, C. & Schönhagen, P. (2016). Die qualitative Inhaltsanalyse in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 209–226). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01656-2_13
- Harks, M. (2022). Wissen und Einstellungen von Lehrkräften zu Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 164–175). Kohlhammer.

- Harks, M. & Hannover, B. (2020). Wie gut kennen Lehrkräfte die Peerbeziehungen der Schülerinnen und Schüler? Eine Untersuchung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester und erfahrenen Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 199–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00060-9>
- Helffferich, C. (2021). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer VS.
- Jugert, P., Noack, P. & Rutland, A. (2011). Friendship Preferences among German and Turkish Preadolescents. *Child Development*, 82 (3), 812–829. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01528.x>
- Krappmann, L. (1991). Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. *Gruppendynamik*, 24 (2), 119–129.
- Kreutzmann, M. (2022). Ansätze und Programme zur Förderung des Erlebens sozialer Zugehörigkeit im Schulkontext. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 190–204). Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Lease, A.M. & Blake, J.J. (2005). A Comparison of Majority-Race Children with and without a Minority-Race Friend. *Social Development*, 14 (1), 20–41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00289.x>
- Lehnert, R. & Scanferla, J. (2007). *Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern* (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Bd. 4). LIT.
- Leszczensky, L., Jugert, P. & Pink, S. (2019). The Interplay of Group Identifications and Friendships: Evidence from Longitudinal Social Network Studies. *Social Development*, 75 (2: Special Issue: To Be Both (and More): Immigration and Identity Multiplicity), 460–485. <https://doi.org/10.1111/josi.12321>
- Lüddecke, J. (2004). *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik*. Universität Duisburg-Essen.
- Mahon, J. (2006). Under the Invisibility Cloak? Teacher Understanding of Cultural Difference. *Intercultural Education*, 17 (4), 391–405. <https://doi.org/10.1080/14675980600971426>
- Mahon, J. (2009). Conflict Style and Cultural Understanding among Teachers in the Western United States: Exploring Relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.002>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Morris-Lange, S. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Hrsg. vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
- Ova, A., Stein, M. & Zimmer, M. (2020). Wertorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 110–125. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3947/3922>
- Pevce, S. & Schachner, M.K. (2020). Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis. *ZEIF*, 7, 1–14. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/PevceSchachner_2020_Kulturelle_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf
- Reinders, H. (2003). *Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern*. Kovač.

- Reinders, H., Greb, K. & Grimm, C. (2006). Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 39–58.
- Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R., Noack, P. & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School – Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87 (4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2019). “When Birds of a Different Feather Flock together” – Intercultural Socialization in Adolescents’ Friendships. *International Journal of Intercultural Relation*, 72, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.001>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2020). Reaping the Benefits of Cultural Diversity: Classroom Cultural Diversity Climate and Students’ Intercultural Competence. *European Journal of Social Psychology*, 50 (2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M.K. & Juang, L. (2022). Für ein besseres Miteinander: Chancen interkultureller Freundschaften und wie Schulen diese fördern können. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 176–189). Kohlhammer.
- Stark, T.H. (2011). *Integration in Schools. A Process Perspective on Students’ Interethnic Attitudes and Interpersonal Relationships*. Rijks-Universiteit Groningen.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2020). Freundschaftskonzepte junger Christ:innen und Muslim:innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (2), 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2021). Interethnische Freundschaften und deren Einfluss auf die Einstellungen zur Zuwanderung – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In A. Regenbogen, E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Was hält die Migrationsgesellschaft zusammen? Werte – Normen – Rechtsansprüche* (S. 197–226). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737012683.199>
- Teltemann, J. (2014). Der Einfluss des Migrantenanteils an Schulen auf die Leseleistungen von Migranten – Ein internationaler Vergleich. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 235–267). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_10
- Titzmann, P.F., Brenick, A. & Silbereisen, R.K. (2015). Friendships Fighting Prejudice: A Longitudinal Perspective on Adolescents’ Cross-Group Friendships with Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (6), 1318–1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Titzmann, P.T. & Jugert, P. (2022). Peerbeziehungen: Sozialökologische und entwicklungspsychologische Aspekte. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 13–23). Kohlhammer.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2015). Teachers’ Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students’ Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>

- van Ryzin, M.J. & Roseth, G.J. (2018). Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Windzio, M. & Zenterra, A. (2014). Die kleine Welt der starken und schwachen Bindungen. Der Beitrag der Sozialkapital- und Netzwerktheorie zur Integrationsforschung. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 49–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_3
- Zander, L. (2022). Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 120–133). Kohlhammer.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019a). Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schülerinnen und Schülern. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 224–242). Klinkhardt.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019b). Religiöse Orientierungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit interreligiöser Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 176–198. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/16.pdf
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020a). Einstellungen und Werte von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung – ein Vergleich. *conflict & communication online*, 19 (1+2). <http://www.cco.regener-online.de/2020/pdf/zimmer-stein-2020.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020b). Parenting Experienced by Young Adults with and without Migration Background and Their Satisfaction with Said Parental Upbringing – Results of a Quantitative Survey. *International Journal of Education and Research*, 8 (12), 175–196. <https://www.ijern.com/journal/2020/December-2020/15.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022a). Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität durch junge Muslim:innen und Christ:innen in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Kontakte. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00111-6>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022b). Einstellungen junger Erwachsener gegenüber Familien anderer ethnischer Herkunft – Zusammenhänge mit interethnischen Kontakten und Freundschaften. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1–29. <https://doi.org/10.48439/zmf.164>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 152–169. <https://doi.org/10.11576/pflb-5984>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende

Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention
„Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“

Cécile Tschopp^{1,*}, Carmen Barth² & Jeanine Grütter^{1,2}

¹ Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

² Universität Konstanz, Deutschland

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Luzern,
Institut für Schule und Heterogenität,
Sentimatt 1, 6003 Luzern, Schweiz
cecile.tschopp@phlu.ch

Zusammenfassung: Wie Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Schulklassen sozial integriert werden, hängt unter anderem auch davon ab, wie ihre Lehrpersonen im Umgang mit diesen Schüler*innen von der Klasse wahrgenommen werden. Da bisher wenig darüber bekannt ist, wie (angehende) Lehrpersonen auf sozialen Ausschluss von Schüler*innen mit SPF reagieren, fokussiert diese Studie auf Bewertung und emotionale Reaktion bei sozialem Ausschluss. Die Daten von 128 (angehenden) Lehrpersonen zeigten, dass ein hypothetisches Ausschlusszenario eines Kindes mit SPF Schwerpunkt Lernen negativ bewertet wurde und dabei stärkere negative Emotionen antizipiert wurden als bei einem Kind mit SPF Schwerpunkt Verhalten. Die Auswertung der Begründungen für die antizipierten Reaktionen zeigte, dass den Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten mehr Selbstverschuldung für den Ausschluss zugeschrieben wurde als den Kindern mit SPF Schwerpunkt Lernen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Thematik sozialer Ausschluss insbesondere im Bereich Verhalten Aufklärungsarbeit bei den Lehrpersonen benötigt. Zusätzlich zu den oben beschriebenen Fragestellungen wurde das eigens konzipierte Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ auf Ebene der Lehrpersonen evaluiert. Dabei zeigte sich bei den (angehenden) Lehrpersonen, welche mit ihrer Schul- oder Praktikumsklasse an dem Programm teilnahmen, im Vergleich zu der Kontrollgruppe ein Anstieg des Mitgefühls für das Kind mit SPF. Somit könnten mit spezifischen Interventionen positive Effekte erreicht werden. Implikationen für die Lehrer*innenbildung werden diskutiert.

Schlagerwörter: sozialer Ausschluss; Haltung; Inklusion; Intervention; Freundschaft; Verhaltensauffälligkeiten; Lernschwierigkeit



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) haben ein höheres Risiko, in Schulklassen eine Außenseiterposition einzunehmen (Grütter et al., 2015), und erleben häufiger sozialen Ausschluss als ihre Peers ohne SPF (Bossart et al., 2015; Garrote, 2016; Krull et al., 2018). Die Forschung konnte nachweisen, dass sowohl Kinder mit SPF mit Schwerpunkt Verhalten als auch Kinder mit SPF mit Schwerpunkt Lernen stärker von sozialem Ausschluss betroffen sind sowie häufiger Opfer von Mobbing oder Viktimisierung werden (z.B. Bossart et al., 2015; Estell et al., 2008; Hoza et al., 2005; Krull et al., 2018). Um die soziale Eingliederung dieser Kinder zu fördern, ist es wichtig, sich nicht nur auf die ausgegrenzten Kinder zu konzentrieren, sondern die Rolle der Peers und der Lehrperson zu berücksichtigen. Ob Schüler*innen ihre Peers ausgrenzen, hängt unter anderem auch davon ab, wie sie ihre Lehrperson im Umgang mit den ausgeschlossenen Schüler*innen wahrnehmen (Farmer et al., 2019). Trotz der zentralen Rolle der Lehrpersonen für Peerprozesse in der Klasse (Craig et al., 2000; Evans, 1992; Troop-Gordon & Ladd, 2015) ist bis anhin wenig über ihre Reaktion auf sozialen Ausschluss innerhalb ihrer Klasse bekannt.

In dieser Studie untersuchten wir die Bewertungen und emotionalen Reaktionen von Primarlehrpersonen sowie Lehramtsstudierenden auf Ausschluss Szenarien, wobei die Teilnehmenden gezielt nach ihren Gründen für ihre antizipierten Reaktionen gefragt wurden. Dabei interessierte uns, ob sich die emotionalen Reaktionen der (angehenden) Lehrpersonen bei SPF mit Schwerpunkt Lernen von den emotionalen Reaktionen bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten unterscheiden. Zudem untersuchten wir, ob eine vierwöchige Intervention zur Förderung von Freundschaftsbeziehungen in heterogenen Schulklassen die emotionalen Reaktionen der Lehrpersonen beeinflussen kann.

Folglich trägt diese Studie dazu bei, die Haltung der (angehenden) Lehrpersonen gegenüber sozialem Ausschluss aufzuzeigen. Diese Erkenntnisse können in der Lehrer*innenbildung genutzt werden, um Haltungen der (angehenden) Lehrpersonen zu reflektieren. Des Weiteren liefern die Erkenntnisse Hinweise darauf, was bei spezifischen Interventionsprogrammen zur Förderung von Peer-Freundschaften auf der Ebene der Lehrpersonen zu beachten ist. Aus bisheriger Forschung ist bekannt, dass entsprechende Interventionsprogramme nicht nur auf der Ebene der betroffenen Kinder ansetzen, sondern zusätzlich auf die Ebene der Peers und der Lehrpersonen fokussieren sollten (Grütter & Garrote, 2020; Juvonen et al., 2019).

2 Forschungsstand zu sozialem Ausschluss

Die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit SPF wird derzeit in vielen Ländern angestrebt. Grundlage bieten dafür sowohl die Behindertenrechtskommission (UN, 2006) als auch die Kinderrechtskonvention (UN, 1989/1990) der Vereinten Nationen. In beiden Konventionen ist festgelegt, dass alle Kinder ohne Diskriminierung behandelt werden müssen und Anspruch auf eine qualitativ hochstehende Bildung haben. Die Umsetzung dieses gesellschaftlich-politischen Zieles im schulischen Alltag stellt jedoch für viele Schulen eine Herausforderung dar: Verschiedene Studien aus der Schweiz zeigen, dass Kinder mit SPF im Vergleich zu ihren Klassenkamerad*innen ohne SPF tiefere soziale Positionen in der Klasse einnehmen, weniger beliebt und weniger in Cliquen integriert sind (Bless, 2007; Grütter et al., 2015; Haeblerlin et al., 2003). Werden Kinder aus sozialen Aktivitäten und Beziehungen ausgeschlossen, kann sich dies langfristig negativ auf die soziale, emotionale und schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken. Beispielsweise haben Kinder, die häufig unter sozialem Ausschluss leiden, ein höheres Risiko für Depressionen und Angststörungen und zeigen ein niedrigeres Engagement in der Schule (Bierman, 2004; Horn, 2003; Rubin et al., 2006; Russel et al., 2012).

2.1 Die Rolle der Lehrperson bei sozialem Ausschluss

Um den negativen Folgen von sozialem Ausschluss vorzubeugen, wurde bisher vor allem auf die Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern mit SPF fokussiert. Jedoch sind soziale Beziehungen nicht einseitig definiert und erfordern auch die Beteiligung der Kinder ohne SPF (Grütter et al., 2018; Malcolm et al., 2006). Zudem werden sie stark durch die Lehrperson beeinflusst, da die Lehrperson Standards für das Verhalten in der Klasse und den täglichen Umgang miteinander setzt (Craig et al., 2000; Gasser et al., 2017; Troop-Gordon & Ladd, 2015). Lehrpersonen haben einen starken Einfluss auf die Einstellung und das Verhalten der Schüler*innen, indem sie einerseits Regeln bezüglich Verhaltensweisen im Unterricht und im gemeinsamen Miteinander aufstellen (Beißert & Bonefeld, 2020) und andererseits als Vorbilder im Umgang mit sozialen Minderheiten und auffälligem Verhalten seitens Schüler*innen fungieren (Evans, 1992; Huber, 2011). Durch die Art und Weise, wie Lehrpersonen sich verhalten, vermitteln sie implizit ihre Einstellungen und Überzeugungen (Duong et al., 2019; Muntoni & Retelsdorf, 2020), welche auf subtile Weise die Einstellungen und das Verhalten der Schüler*innen prägen und beeinflussen (Beißert & Bonefeld, 2020; Gasser et al., 2018).

Der Einfluss der Lehrperson in Bezug auf die soziale Integration wurde ausgehend von der Theorie des sozialen Referenzierens untersucht. Der Begriff des sozialen Referenzierens beschreibt das Phänomen, bei dem sich bereits sehr junge Kinder in unvertrauten oder mehrdeutig interpretierbaren Situationen an den nonverbalen und verbalen Reaktionen ihrer Bezugsperson orientieren (Siegler et al., 2016). Huber (2011) und McAuliffe et al. (2009) übertrugen die Theorie des sozialen Referenzierens auf den Unterricht. Sie beschreiben, dass Schüler*innen die Lehrperson als soziale Referenzperson nutzen und dabei das Interagieren der Lehrperson im Umgang mit anderen Lernenden bewusst oder unbewusst interpretieren. So lernen Schüler*innen, welche Verhaltensweisen als angemessen gelten, und adaptieren entsprechend auch ihre Bewertungen von Gleichaltrigen (Mikami et al., 2010). Studien von Gazelle (2006) und Sette et al. (2020) zeigten auf, dass die Beziehung der Lehrperson zu einem bestimmten Kind dessen spätere Akzeptanz in der Peer-Gruppe vorhersagt. Dabei hat insbesondere negatives Feedback der Lehrperson gegenüber einem Kind einen starken Effekt auf dessen Akzeptanz durch die Gleichaltrigen (Hendrickx et al., 2017).

Der Effekt der Lehrperson als Referenzpunkt auf die Beliebtheit von Schüler*innen ist bei Kindern, die einer sozialen Minderheiten zugehörig sind wie beispielsweise Schüler*innen mit SPF, größer als bei Kindern ohne SPF. So konnten Hughes et al. (2014) in ihrer Untersuchung zeigen, dass bei einer niedrigen Qualität der Schüler*innen-Lehrperson-Beziehung die Beliebtheit leistungsschwacher Kinder signifikant niedriger ausfiel als die Beliebtheit leistungsstarker Kinder. Bei einer hohen Qualität der Schüler*innen-Lehrperson-Beziehung dagegen zeigte sich kein Einfluss des Leistungspotenzials auf die Beliebtheit innerhalb der Klasse.

Die Befundlage verdeutlicht, dass Lehrpersonen eine wesentliche Rolle bei der sozialen Akzeptanz ihrer Schüler*innen – und insbesondere von Kindern mit SPF – zukommt. Daher ist es bedeutsam, ihre Haltungen und Reaktionen in Bezug auf den Ausschluss von Kindern mit SPF zu verstehen. Die vorliegende Studie möchte dazu einen Beitrag leisten, indem Bewertungen und emotionale Reaktionen in hypothetischen Ausschlusszenarien untersucht werden.

2.2 Reaktionen der Lehrperson auf sozialen Ausschluss

Wie Lehrpersonen auf sozialen Ausschluss insbesondere bei Schüler*innen mit SPF reagieren, ist bisher noch wenig erforscht. Existierende Studien zum Thema Ausschluss zeigen, dass Lehrpersonen eher bei physischen und verbalen Aggressionen unter Schüler*innen eingreifen und bei sozialem Ausschluss zurückhaltender reagieren (Bauman &

Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). Ob Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss intervenieren oder nicht, hängt davon ab, ob sie diesen als solchen erkennen, sich kompetent genug fühlen einzugreifen (Dedousis-Wallace et al., 2014) und wie sie den Ausschluss bewerten. Beißert und Bonefeld (2020) untersuchten Letzteres anhand hypothetischer Szenarien, wobei sie die Bewertung und Reaktion von Lehramtsstudierenden bezüglich interethnischer Ausgrenzung erfassten. Dabei konnten sie zeigen, dass Lehramtsstudierende sozialen Ausschluss grundsätzlich ablehnten und als unfair bewerteten und diese Ablehnung noch stärker ausfiel, wenn es aufgrund ethnischer Zugehörigkeit zum sozialen Ausschluss kam. Etwas anders sahen die Ergebnisse aus, wenn das hypothetische Ausschlusszenario mit negativen Hintergrundinformationen zur ausgeschlossenen Person ergänzt war (Beißert et al., 2021). So bewerteten die angehenden und aktiven Lehrkräfte den Ausschluss weniger negativ und griffen mit geringerer Wahrscheinlichkeit ein, wenn ihnen zusätzlich mitgeteilt wurde, dass das ausgeschlossene Kind zuvor ein anderes Kind beleidigt und somit gegen eine soziale Norm verstoßen hatte. Diese situativen Informationen zum Hintergrund schienen die Bewertung und Reaktion stärker zu beeinflussen als die ethnische Herkunft.

Beißert und Bonefeld (2020) baten die angehenden und die aktiven Lehrkräfte auch, ihre Reaktion auf die hypothetischen Ausschlusszenarien zu begründen. Die Gründe zeigten einen starken Fokus auf Inklusion als soziale Norm (z.B. „*Soziale Ausgrenzung ist generell nicht ok*“), während Aspekte im Zusammenhang mit dem Funktionieren der Gruppe (z.B. „*Wenn sie ihn nicht mögen, würde ein gemeinsames Zusammenarbeiten nicht gut funktionieren*“) nur wenig bedeutsam waren (Beißert & Bonefeld, 2020, S. 5). Diese Begründungen lassen sich theoretisch in das Social-Reasoning-Development-Modell (SRD-Modell; Killen et al., 2013; Rutland & Killen, 2015) einordnen, nach dem soziale Situationen anhand dreier verschiedener Domänen beurteilt werden: Die *moralische Domäne* umfasst Fragen der Fairness, der Teilhabe und des Wohlergehens anderer, die *sozial-konventionelle Domäne* berücksichtigt gruppenbezogene Aspekte, während die *persönliche Domäne* Aspekte der Autonomie miteinbezieht. Studien mit Schüler*innen zeigen, dass bei der Evaluation von sozialem Ausschluss vor allem moralische Überlegungen in Bezug auf das ausgeschlossene Kind in Konflikt mit gruppenbezogenen Aspekten stehen. Letztere beziehen sich im Bereich SPF vorrangig auf eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, welche durch das ausgeschlossene Kind vermeintlich gefährdet ist (Gasser et al., 2017; Grütter et al., 2017).

Welche Aspekte Lehrpersonen in Bezug auf das Thema des sozialen Ausschlusses von Schüler*innen mit SPF gewichten, ist bisher noch nicht bekannt. Aktuelle Ergebnisse zeigen, dass gruppenbezogene Aspekte an Bedeutung gewinnen und die Lehrpersonen mehr Verständnis für die ausschließenden Gruppenmitglieder angeben, wenn sie Informationen erhalten, dass sich das ausgeschlossene Kind im Vorfeld negativ verhalten und gegen eine soziale Norm verstoßen hat (Beißert et al., 2021). In Bezug auf SPF mit Schwerpunkt Verhalten ist zudem bekannt, dass Lehrkräfte dazu neigen, hyperaktives Verhalten als internal, stabil und vom Kind kontrollierbar wahrzunehmen (Mikami et al., 2019), was dazu führen kann, dass Lehrkräfte im Unterricht mit mehr Kritik auf das Kind reagieren und negativere Verhaltensweisen (sowohl verbal als auch nonverbal) gegenüber diesem Kind zeigen (McAuliffe et al., 2009).

Ob Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss intervenieren oder nicht, hängt nicht nur von ihren kognitiven Beurteilungen, sondern auch von ihren emotionalen Reaktionen auf sozialen Ausschluss ab (Dedousis-Wallace et al., 2014; Yoon & Kerber, 2003). Emotionen wie Traurigkeit, Wut, Schuld, Mitgefühl oder Stressreaktionen werden häufig in Zusammenhang mit sozialem Ausschluss untersucht (Huang et al., 2018; Sokol et al., 2016). Eine Studie ergab beispielsweise, dass die emotionale Reaktion der Lehrkraft (Trauer, Wut, Mitgefühl) auf Mobbingszenarien dadurch beeinflusst wird, wie sich das Opfer infolge der Ausgrenzung verhält und welche Emotionen es zeigt (Sokol et al., 2016). Trotz dieser Befunde bleibt jedoch unklar, ob die emotionalen Reaktionen der

Lehrkräfte auf sozialen Ausschluss auch abhängig davon sind, inwiefern das ausgegrenzte Kind einen SPF mit Schwerpunkt Verhalten oder einen SPF mit Schwerpunkt Lernen vorweist.

Mitgefühl und Schuld sind hier insbesondere bedeutsam, da diese zu den moralischen Emotionen gehören, welche jene Emotionen umfassen, die mit den Interessen und dem Wohlergehen eines Individuums oder der Gesellschaft als Ganzes verbunden sind (Haidt, 2003; Malti et al., 2019). Moralische Emotionen werden nicht nur mit einem geringeren Maß an Aggression in Verbindung gebracht (Eisenberg et al., 2010), sondern spielen auch eine wichtige Rolle im Kontext von sozialem Ausschluss. Um sozialem Ausschluss entgegenzuwirken, ist Mitgefühl sehr bedeutsam, da hierbei negative Konsequenzen für das Wohlergehen der ausgeschlossenen Person im Fokus stehen (Grütter et al., 2018; Malti et al., 2019). Mitgefühl beinhaltet das Erleben und Verständnis der emotionalen Erfahrung einer Drittperson (Malti et al., 2019) und motiviert folglich zu moralischen Handlungen (Gasser et al., 2013). Darauf basierend könnten negative Bewertungen und stärkere antizipierte moralische Emotionen dazu beitragen, dass Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss eher geneigt wären zu intervenieren. Daher scheint es bedeutsam, (angehende) Lehrpersonen in Bezug auf soziale Prozesse zu sensibilisieren. Dieses Ziel verfolgt mitunter das Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“, dessen Wirksamkeit auf der Ebene der Lehrperson in der vorliegenden Studie untersucht wurde.

3 Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“

Das Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ zielt darauf ab, die soziale Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen und zu stärken (Grütter et al., 2020). Dabei setzt das für die dritte bis sechste Primarstufe entwickelte Interventionsprogramm an verschiedenen Ebenen an: Auf Ebene der Lehrpersonen soll eine Sensibilisierung bezüglich des Themas sozialer Ausschluss stattfinden. Zudem lernen Lehrpersonen die soziale Dynamik ihrer Schulklasse besser kennen und erfahren, wie sie diese durch verschiedene Herangehensweisen verändern können. Auf Ebene der Peers sollen günstige soziale Dynamiken gefördert und Kinder darauf vorbereitet werden, bei negativem Verhalten oder Ausschluss eines Kindes zu intervenieren. Auf Ebene der einzelnen Kinder sollen soziale Fertigkeiten geübt werden, welche die Kontaktaufnahme mit noch wenig bekannten Kindern oder den Anschluss an Gruppen erleichtern sollen und welche den Kindern dabei helfen können, zwischenmenschliche Konflikte zu lösen.

Ein wichtiger Schwerpunkt des Interventionsprogrammes besteht in der Auseinandersetzung mit kognitiven Verzerrungen und negativen Einstellungen, welche den Ausschluss von Kindern, die als „anders“ wahrgenommen werden, oft begünstigen (Grütter & Garrote, 2020; Grütter et al., 2018; Killen & Rutland, 2011). Während des Interventionsprogrammes lernen Kinder, solche Verzerrungen und negativen Bewertungen zu hinterfragen. Zudem sollen mögliche Berührungspunkte gegenüber Kindern, die anders sein könnten, abgebaut werden. Dies passiert durch die gezielte Auseinandersetzung mit einer Geschichte, in der sich verschiedenartige Kinder kennenlernen und eine Freundschaft entsteht. Solche Freundschaften zwischen Kindern verschiedener sozialer Gruppen (z.B. Nationalität, Hautfarbe, Behinderung) werden Intergruppen-Freundschaften genannt (Grütter et al., 2018).

Die Wirkweise des Interventionsprogrammes baut darauf auf, dass die Kinder mit der Geschichte ein Modell für Intergruppen-Freundschaften erhalten und dadurch Berührungspunkte und negative Haltungen abgebaut werden. Eine Untersuchung aus England zeigte beispielsweise, dass Kinder nach dem Hören einer Geschichte über eine Freundschaft eines englischen Kindes mit einem Flüchtlingskind eine höhere Bereitschaft angaben, Flüchtlingskinder in soziale Aktivitäten einzuschließen (Cameron et al., 2006).

Für das Interventionsprogramm „Freundschaften fördern in heterogenen Schulklassen“ (Grütter et al., 2020) wurde ein Kinderkrimi entwickelt (Alves, 2020), bei dem die Kinder verschiedene Modelle von Intergruppen-Freundschaften mitverfolgen. Der Fokus des Krimis wird auf einen neuen Schüler mit SPF Schwerpunkt Lernen gelegt, der neu in eine Regelschule integriert wird und dem die Kinder anfänglich mit großer Skepsis begegnen. Die Protagonist*innen werden im Rahmen einer schulischen Projektarbeit in einen Kriminalfall verwickelt, den sie gemeinsam lösen.

Der Krimi und die Begleitmaterialien sind so aufgebaut, dass während sechs aufeinander folgenden Wochen thematische Schwerpunkte – Umgang mit Anders-Sein, Anschluss-Finden, Freundschaftsqualität, Lösung sozialer Konflikte sowie Umgang mit Diskriminierung und sozialem Ausschluss – in leitfadengestützten Klassendiskussionen, vertiefenden Übungen sowie Transferaufgaben aufeinander aufbauend bearbeitet werden. Dadurch soll sichergestellt werden, dass sich die Schüler*innen in der nötigen Tiefe mit der Thematik auseinandersetzen und die im Kinderkrimi beobachteten Einstellungen auf ihren Alltag übertragen.

Mit dem Interventionsprogramm werden folgende theoretisch fundierte Ziele verfolgt:

Auf Ebene der Lehrpersonen (ausgewählte Ziele):

- Kenntnis über Bedeutung und Verlauf von Intergruppenfreundschaften;
- Auseinandersetzung mit der sozialen Dynamik der Klasse sowie Handlungsmöglichkeiten, diese zu verändern.
- Sensibilisierung in Bezug auf das Thema sozialer Ausschluss

Auf Ebene der Schüler*innen (ausgewählte Ziele):

- Abbau kognitiver Verzerrungen sowie negativer Einstellungen gegenüber Kindern mit Lernschwierigkeiten;
- Aufbau von Freundschaften zwischen Kindern mit verschiedenen schulischen Leistungen;
- Förderung von Perspektivenübernahme, sozialen Fertigkeiten zur Kontaktaufnahme sowie ausgereifteren Konfliktlösestrategien;
- Vermeidung von sozialem Ausschluss sowie vermehrtes Einsteigen für ein ausgeschlossenes Kind.

Das gesamte Material, d.h. die Diskussionsleitfäden, die detaillierten Beschreibungen der Übungen und Transferaufgaben, relevante Hinweise zum Gelingen von effektiven Diskussionen sowie theoretische Hintergründe zu sozialen Prozessen in Peergruppen und zur Wirkweise des Programms, sind in einem Begleitmanual für Lehrpersonen festgehalten (Grütter et al., 2020).¹

4 Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Studie

Diese Studie untersuchte, wie (angehende) Lehrpersonen sozialen Ausschluss von Schüler*innen mit SPF bewerten, welche emotionalen Reaktionen sie antizipieren und wie sie verschiedene Aspekte in ihren Begründungen gewichten. Dabei interessierte uns, ob sich die emotionalen Reaktionen der (angehenden) Lehrpersonen bei SPF mit Schwerpunkt Lernen von den emotionalen Reaktionen bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten unterscheiden. Da Lehrpersonen mit ihrer Haltung als Referenzpunkt für ihre Schüler*innen gelten (Huber, 2011), interessierte uns auch, ob eine Intervention mit Fokus auf die soziale Teilhabe von Schüler*innen mit SPF mit Schwerpunkt Lernen die Reaktion der

¹ Zum Bezug des Kinderkrimis, des Begleitmanuals und der nötigen Unterlagen sowie von allfälligen Weiterbildungskursen zum Interventionsprogramm kontaktiere man bitte die Webseite des Freundschaftsprojekts: <https://www.freundschaftsprojekt.ch>.

(angehenden) Lehrpersonen bei den hypothetischen Ausschlusszenarien zu ändern vermag. Daher wurde die Intervention in Bezug auf ihre Zielsetzungen auf der Ebene der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft.

Ausgehend von den Ergebnissen von Beißert und Bonefeld (2020) sowie Beißert et al. (2021) erwarteten wir, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrpersonen im Dienst den sozialen Ausschluss aufgrund von SPF negativ bzw. unfair bewerten würden, wobei wir vermuteten, dass der soziale Ausschluss aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Lernen mit stärkeren negativen Emotionen (Wut, Trauer, Belastung, Fairness) und stärkeren moralischen Emotionen (Mitgefühl, Schuld) einhergehen würde als aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Verhalten (H1). Der Grund für diese Vermutung liegt darin, dass die Lehrpersonen bei der Bewertung der Ausschlussituation verschiedene Aspekte gewichteten. Hier sind einerseits moralische Aspekte wie die Teilnahme des ausgeschlossenen Kindes relevant und andererseits die Argumentation der ausschließenden Schüler*innen, die auf eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe fokussiert sind und durch SPF mit Schwerpunkt Verhalten gestört sein können (Gasser et al., 2017). Folglich erwarteten wir auch in den Begründungen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre emotionale Reaktion Unterschiede zwischen den beiden Schwerpunkten der SPF, nämlich dass bei SPF mit Schwerpunkt Lernen Gründe der moralischen Domäne stärker gewichtet würden als bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten und dass bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten das Funktionieren der Gruppe stärker gewichtet würde als bei SPF mit Schwerpunkt Lernen (H2).

Hinsichtlich der Intervention nahmen wir an, dass Lehrpersonen durch die intensive Auseinandersetzung mit der Ausgrenzungsthematik und der sozialen Dynamik in der Klasse während des Programmes sensibilisiert werden und folglich sowohl stärkere negative Reaktionen als auch moralisch relevante Emotionen wie Mitgefühl bezüglich des Ausschlusses von Kindern mit SPF berichten würden als Lehrpersonen in einer Kontrollgruppe (H3).

5 Untersuchungsmethodik

5.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen

Die Fragestellung wurde anhand eines Kontrollgruppendesigns mit Daten aus der Evaluation des Interventionsprogramms überprüft. Dazu erhielt die Hälfte der teilnehmenden Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule der Schweiz im Rahmen eines regulären Moduls ein angepasstes Curriculum, welches auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Peer-Freundschaftsthematik fokussierte, und führte anschließend das Interventionsprogramm während des zweiten Praktikums ihrer Ausbildung durch. Die andere Hälfte der Lehramtsstudierenden absolvierte den ursprünglichen Inhalt des Moduls, d.h., sie vertieften sich generell im Thema Klassenführung und hielten sich während des Praktikums an die im Lehrplan vorgegebenen Unterrichtsthemen. Die Zuteilung der Studierenden zu einem der beiden Module und folglich zur Interventionsgruppe versus Kontrollgruppe erfolgte zufällig. Während des Praktikums wurden alle Studierenden von einer Praxislehrperson betreut. Dabei handelte es sich um erfahrene Lehrpersonen, welche sich freiwillig zur Verfügung stellten und Lehramtsstudierenden Unterrichtserfahrungen in ihrer Klasse zu ermöglichen. Folglich nahmen die Praxislehrpersonen mit ihren Schulklassen, welche Studierende der Interventionsgruppe betreuten, an der Intervention teil.

Alle Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen wurden vor und nach dem Praktikum mit dem gleichen Fragebogen schriftlich befragt. Zudem wurden die Praxislehrpersonen noch zur Klasse befragt, d.h., es wurde erfasst, wie viele Kinder mit SPF mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten in der Klasse integriert unterrichtet werden.

5.2 Stichprobe

Die Teilnahme an der Untersuchung, ob in der Interventionsgruppe oder in der Kontrollgruppe, war freiwillig. Alle Praxislehrpersonen der dritten bis sechsten Primarklasse ($n = 113$) wurden angefragt, ob sie bereit wären, an diesem Evaluationsprojekt teilzunehmen. Insgesamt 72 Praxislehrpersonen meldeten ihre Bereitschaft, am Evaluationsprojekt teilzunehmen, wovon 35 Praxislehrpersonen der Interventionsgruppe und 37 Praxislehrpersonen der Kontrollgruppe zugeteilt waren. In einem zweiten Schritt wurden die Lehramtsstudierenden über die Einwilligung ihrer Praxislehrperson informiert und konnten ihrerseits über die Teilnahme am Evaluationsprojekt entscheiden. Alle angefragten Lehramtsstudierenden willigten ein.

Während der Datenerhebung kam es zu Ausfällen: Fünf Studierende und zwei Praxislehrpersonen mussten aus persönlichen Gründen aus dem Praktikum/aus der Praktikumsbetreuung und folglich aus dem Evaluationsprojekt aussteigen. Zudem entschieden sich einige Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierende trotz vorgängiger Einwilligung gegen das Ausfüllen der Fragebögen zu beiden oder nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt(en). So liegen von den 128 Teilnehmenden folgende Daten für die Auswertung vor: von 68 Lehramtsstudierenden ($n_{\text{Interventionsgruppe}} = 34$; $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 34$) und 60 Praxislehrpersonen ($n_{\text{Interventionsgruppe}} = 31$; $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 29$) zum ersten Erhebungszeitpunkt und von 51 Lehramtsstudierenden ($n_{\text{Interventionsgruppe}} = 26$; $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 25$) und 47 Praxislehrpersonen ($n_{\text{Interventionsgruppe}} = 25$; $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 22$) zum zweiten Erhebungszeitpunkt, wobei bei vereinzelt Variablen Fehlwerte vorkommen.

Die Lehramtsstudierenden waren mehrheitlich weiblich (85 %), im Schnitt 22 Jahre alt ($SD = 3$ Jahre; Range 19–40 Jahre) und Ende des dritten Semesters ihres Lehramtsstudiums. Die Praxislehrpersonen waren ebenfalls mehrheitlich weiblich (73 %), im Schnitt 39 Jahre alt ($SD = 12$ Jahre; Range 25–64 Jahre) und verfügten über 3 bis 44 Jahre Praxiserfahrung ($M = 15.24$ Jahre, $SD = 12$ Jahre).

Konkrete Angaben zu ihrer Klasse machten 57 Praxislehrpersonen: In den Klassen wurden im Schnitt 18 Kinder ($SD = 3$ Kinder; Range 12–25 Kinder) unterrichtet. Durchschnittlich gaben die Lehrpersonen an, knapp fünf Lektionen pro Woche ($SD = 1.95$) mit einer Fachkraft für integrative Förderung zu arbeiten. Zudem gaben 17 Lehrpersonen an, mit einer Fachkraft für integrative Sonderschulung zusammen zu arbeiten ($M = 4.53$ Lektionen pro Woche, $SD = 2.03$). Sowohl Fachkräfte für integrative Förderung als auch integrative Sonderschulung sind spezifisch ausgebildet, um Kinder mit SPF während einzelner Lektionen im Schulalltag zu begleiten, die Lehrperson zu beraten und zu individuellem Lernen in der Klasse beizutragen. 47 Lehrpersonen gaben an, mit weiteren Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Am häufigsten wurde hierbei die Fachperson für Deutsch als Zweitsprache genannt ($N = 24$).

5.3 Erhebungsinstrument

Zur Evaluation des Programms wurden umfassende Daten erhoben. Die Beantwortung der Fragestellung dieses Artikels stützt sich auf zwei hypothetische Fallvignetten zur Erhebung der Reaktion der (angehenden) Lehrperson bei sozialem Ausschluss. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (vor der Programmdurchführung) wurden Antworten zu beiden Fallvignetten erfragt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden aus Entlastungsgründen für die Teilnehmenden lediglich noch die Antworten auf die Fallvignette mit dem Fokus auf SPF des Kindes mit Schwerpunkt Lernen erhoben.

In Anlehnung an Oser (1998) sowie Gasser und Grütter (2014) wurden zwei Fallvignetten zu Situationen in der Schule formuliert, in denen ein Kind beim Lernen durch andere ausgeschlossen wird. Dabei wurden das Geschlecht sowie der SPF des Kindes (Schwerpunkt Lernen versus Schwerpunkt Verhalten) variiert.

Die Vignette zum Schwerpunkt Lernen lautete: „Im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft führen Sie eine Projektarbeit durch. Die Kinder Ihrer Klasse sollen selbständig in Lerngruppen an ihrem Projekt arbeiten. Da ihr Schulzimmer eher klein ist, arbeiten einige Schüler*innen im Schulhauskorridor. In einer der Gruppen befindet sich Nora, ein Kind, das langsam lernt und eine intensive Lernbegleitung benötigt. Während Sie die Gruppe bei ihrer Arbeit beobachten, stellen Sie fest, dass Nora allein für sich an einem separaten Platz arbeitet. Als Sie sie fragen, warum sie alleine arbeitet, antwortet sie, dass sie gerne dabei wäre, die Gruppe sie aber nicht dabei haben wolle. Als Sie die Gruppe fragen, teilen ihnen die Kinder mit, dass sie ohne Nora besser arbeiten können“.

Die Vignette zum Schwerpunkt Verhalten lautete: „Sie haben einen Schüler mit Namen Fabio in der Klasse, der als verhaltensauffällig gilt und den Unterricht sehr häufig stört. Weil die Situation für Sie sehr belastend ist, lassen Sie sich durch einen Schulpsychologen beraten. Seither versuchen Sie, positives Verhalten von Fabio stärker zu gewichten als negatives. Bei den anderen Kindern der Klasse ist Fabio jedoch mittlerweile sehr unbeliebt. Fabio ist häufig alleine und findet keinen Anschluss mehr an die Klasse. Stört Fabio, fallen auch negative Kommentare von Seiten der anderen Kinder.“

Die (angehenden) Lehrpersonen bewerteten die beschriebene Situation in den Fallvignetten anhand folgender sieben Kriterien mittels 5-stufiger Skala (0 = gar nicht zutreffend; 4 = äußerst zutreffend): fair, belastend, stressig, traurig, die Situation würde mich wütend machen, ich würde mich schuldig fühlen, das Kind würde mir leidtun (Mitgefühl). Aufgrund der inhaltlichen Nähe und der hohen Interkorrelation wurden die Kriterien belastend und stressig zum Faktor „Belastung“ zusammengefasst. Die Reliabilitätswerte für diesen Faktor betragen für Schwerpunkt Lernen $\alpha_{T1} = .78$ und $\alpha_{T2} = .71$, für Belastung Schwerpunkt Verhalten $\alpha_{T1} = .80$. Die anderen Kriterien blieben für die Auswertung auf Item-Level bestehen.

Im Anschluss an diese Bewertung anhand der vorgegebenen Kriterien wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt (vor der Programmdurchführung) mittels offener Frage („Weshalb würde Ihnen Nora/Fabio (nicht) leidtun?“) die Gründe für Mitgefühl eruiert.

Nach der Programmdurchführung bewerteten die Lehramtsstudierenden zudem den Lernfortschritt bei den Schüler*innen in Bezug auf die Zielsetzungen des Programmes (s. Kap. 3) anhand eines offenen Antwortformates, um qualitative Rückmeldungen bezüglich des Programmes zu erhalten.

5.4 Auswertungsmethode

Die quantitativen Bewertungen der Fallvignetten wurden mittels ANOVA mit Messwiederholung ausgewertet. Dabei wurden zwei Modelle gerechnet. Im ersten Modell wurden die Antworten der beiden Fallvignetten des ersten Erhebungszeitpunktes miteinander verglichen, d.h., die Fallvignette mit Fokus SPF Schwerpunkt Lernen mit der Fallvignette mit Fokus SPF Schwerpunkt Verhalten. Als Haupteffekt wurde der Schwerpunkt des SPF untersucht. Zusätzlich wurden die Interaktionseffekte der Zugehörigkeit zur Gruppe des Lehramtsstudierenden versus Praxislehrpersonen geprüft. Im zweiten Modell wurden die zu den beiden Erhebungszeitpunkten erfassten Antworten der Fallvignette mit Fokus SPF Schwerpunkt Lernen miteinander verglichen. Nebst dem Haupteffekte der Veränderung über die Zeit wurde dessen Interaktion mit der Zugehörigkeit zur Interventions- versus Kontrollgruppe geprüft.

Zur Kategorisierung der offenen Antworten auf die Frage nach den Begründungen zum antizipierten Mitgefühl nutzen wir das Social-Reasoning-Development-Modell (Killen et al., 2013; Rutland & Killen, 2015). Dieses Modell bot eine fundierte theoretische Grundlage für das Verstehen sozio-moralischer Gründe von sozialem Ausschluss und wurde in zahlreichen Studien validiert. Konkret wurden die Antworten entweder der sozial-konventionellen Domäne (d.h. Funktionieren der Gruppe) oder der moralischen Domäne zugeordnet, welche inhaltlich weiter in die Subkategorien Fairness und Gleichbehandlung, Verständnis für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen

sowie Ablehnung von Diskriminierung unterteilt wird (s. Tab. 1). Jeder aufgeführte Grund wurde grundsätzlich nur einer Kategorie zugeordnet. Wenige Gründe waren diesen sozio-moralischen Kategorien nicht zuordenbar oder beinhalteten neutrale Aussagen. Diese wurde von der Analyse ausgeschlossen, da sie keinen Mehrwert boten.

Tabelle 1: Kategorisierung der offenen Fragen mit Beispielaussagen

Weshalb würde Ihnen Nora/Fabio (nicht) leidtun?		
Moralische Domäne	Fairness und Gleichbehandlung	<i>„... weil es niemand verdient hat, ausgeschlossen zu sein. Vor allem kann Nora eventuell nicht einmal viel dafür, dass sie halt nicht so gut ist wie andere Schülerinnen und Schüler.“</i>
	Verständnis für das ausgegrenzte Kind, Fokus auf dessen Wohlergehen	<i>„... weil ich mich in seine Situation denken kann!“ „... weil die Situation sie sicher traurig machen würde.“</i>
	Ablehnung von Diskriminierung	<i>„... weil sie nicht so akzeptiert wird, wie sie ist.“ „... Die anderen Schülerinnen und Schüler stempeln sie ab, obwohl sie vielleicht andere Fähigkeiten hätte.“</i>
Sozial-konventionelle Domäne	Funktionieren der Gruppe	<i>„... Es ist selbstverschuldet, dass er zu einem Außenseiter wurde. Er hat die Schülerinnen und Schüler vorgängig beim Lernen gestört. Die Reaktion der Schülerinnen und Schüler ist verständlich.“ „... weil sie die Gruppe vielleicht beim Lernen zurückhält.“</i>

Die Auswertung der Kategorien erfolgt deskriptiv mittels Häufigkeiten. Zudem wurden anhand von abhängigen *t*-Tests die Unterschiede der genannten Häufigkeiten der Gründe zwischen den beiden Szenarien ermittelt. Da hierzu vier *t*-Tests nötig waren, wurden das Signifikanzniveau mittels der Bonferroni-Holm-Methode korrigiert (Hemmerich, 2016). Zur Ermittlung allfälliger Unterschiede der genannten Häufigkeiten der Gründe zwischen Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt.

Die qualitativen Rückmeldungen zum Lernfortschritt der Schüler*innen nach der Programmdurchführung wurden entsprechend der Zielvorgaben codiert, und die häufigsten Nennungen werden im Ergebnisteil erläutert.

6 Ergebnisse zur Bewertung von sozialem Ausschluss aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende

6.1 Unterschied in der Bewertung von sozialem Ausschluss zwischen Lehramtsstudierenden und deren Praxislehrpersonen

Die Ergebnisse der ANOVA zur Prüfung der Hypothese 1, wie Lehramtsstudierende und deren Praxislehrpersonen zu sozialem Ausschluss von Kindern mit SPF stehen (s. Tab. 1), deckten einen signifikanten Haupteffekt zwischen den beiden Fallvignetten zu den zwei verschiedenen Schwerpunkten auf ($F(1,93) = 23.057, p < .001, \eta_p^2 = .611, n = 95, \text{Cohens } f = 1.25$). Der Ausschluss eines Kindes mit SPF mit Schwerpunkt Lernen wurde im Vergleich zur Fallvignette eines Kindes mit SPF mit Schwerpunkt Verhalten als signifikant weniger fair wahrgenommen ($F(1,93) = 49.408, p < .001, \eta_p^2 = .347, n = 95, \text{Cohens } f = 0.73$) und als signifikant weniger belastend eingeschätzt ($F(1,93) = 27.290, p < .001, \eta_p^2 = .227, n = 95, \text{Cohens } f = 0.54$), machte signifikant wütender ($F(1,93) = 4.665, p = .033, \eta_p^2 = .048, n = 95, \text{Cohens } f = 0.22$) und trauriger ($F(1,93) = 41.471, p < .001, \eta_p^2 = .308, n = 95, \text{Cohens } f = 0.67$) und löste signifikant mehr Mitgefühl aus ($F(1,93) = 29.936, p < .001, \eta_p^2 = .184, n = 95, \text{Cohens } f = 0.47$).

Tabelle 2: Emotionen der Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen bei sozialem Ausschluss

	Lehramtsstudierende		Praxislehrpersonen	
	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe
Fairness				
SW Lernen T1	0.24 (0.66)	0.12 (0.33)	0.07 (0.27)	0.03 (0.18)
SW Verhalten T1	0.96 (1.04)	0.93 (0.84)	0.28 (0.54)	0.59 (0.73)
SW Lernen T2	0.29 (0.62)	0.48 (0.91)	0.15 (0.37)	0.16 (0.47)
Belastung				
SW Lernen T1	1.99 (0.91)	1.90 (1.04)	1.88 (0.95)	1.74 (0.87)
SW Verhalten T1	2.26 (0.91)	2.54 (0.83)	2.40 (0.85)	2.37 (0.83)
SW Lernen T2	2.10 (0.98)	1.97 (0.77)	2.17 (1.00)	2.24 (0.91)
Mitgefühl				
SW Lernen T1	2.97 (1.14)	3.00 (1.04)	2.79 (1.21)	2.65 (1.02)
SW Verhalten T1	2.18 (0.95)	2.41 (1.04)	2.50 (1.10)	2.03 (0.93)
SW Lernen T2	2.83 (1.23)	3.34 (1.08)	2.75 (1.25)	3.16 (0.75)
Trauer				
SW Lernen T1	2.82 (1.16)	2.97 (1.03)	3.03 (1.15)	2.65 (1.20)
SW Verhalten T1	2.09 (1.06)	2.18 (1.04)	2.43 (1.20)	2.17 (0.99)
SW Lernen T2	2.29 (1.27)	2.97 (1.18)	2.60 (1.43)	3.04 (0.98)
Wut				
SW Lernen T1	1.44 (1.16)	2.03 (1.16)	1.52 (1.27)	1.58 (1.26)
SW Verhalten T1	1.22 (0.98)	1.64 (1.08)	1.46 (0.88)	1.30 (0.99)
SW Lernen T2	1.91 (1.16)	2.34 (1.14)	1.86 (1.11)	2.28 (1.21)
Schuld				
SW Lernen T1	0.94 (0.88)	1.03 (0.95)	0.79 (1.01)	0.52 (0.63)
SW Verhalten T1	1.06 (0.80)	0.90 (1.04)	0.69 (0.97)	0.58 (0.62)
SW Lernen T2	1.29 (1.04)	1.36 (0.99)	1.00 (1.14)	1.12 (0.93)

Anmerkungen: In die Tabelle eingetragen sind Mittelwerte und in Klammern die Standardabweichung (Codierung: 0 = gar nicht zutreffend; 4 = äußerst zutreffend). SW = Schwerpunkt. T1 = erster Erhebungszeitpunkt. T2 = zweiter Erhebungszeitpunkt.

Nebst diesen Unterschieden zwischen den beiden Schwerpunkten der Fallvignetten zeigte sich eine signifikante Interaktion zwischen den Lehramtsstudierenden und den Praxislehrpersonen beim Kriterium Fairness ($F(1,93) = 6.735$, $p = .011$, $\eta_p^2 = .068$, $n = 95$, Cohens $f = 0.27$). Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, schätzen Lehramtsstudierende den Ausschluss im Szenario Verhalten als fairer ein im Vergleich zum Szenario Lernen. In den restlichen Kriterien unterschieden sich die Lehramtsstudierenden nicht von den Praxislehrpersonen bezüglich der unterschiedlichen Bewertung der beiden Szenarien.

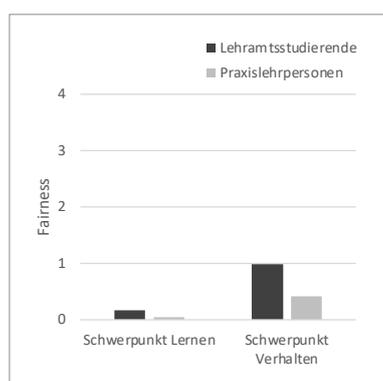


Abbildung 1: Abweichende Einschätzung der Fairness von Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen

6.2 Begründungen für Mitgefühl bei sozialem Ausschluss

Die Auswertung der Begründungen für das antizipierte Mitgefühl zeigte, dass moralische Begründungen sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Praxislehrpersonen häufiger genannt wurden als Begründungen für das Funktionieren der Gruppe (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Am häufigsten wurden für beide Gruppen bei beiden Szenarien Aspekte der Fairness und Gleichbehandlung genannt. Bei den Praxislehrpersonen folgte als zweithäufigster Grund das Verständnis für das ausgegrenzte Kind und der Fokus auf dessen Wohlergehen. Bei den Lehramtsstudierenden folgte auf Platz zwei beim Szenario mit Schwerpunkt Lernen ebenfalls der Grund Verständnis für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen und beim Szenario mit Schwerpunkt Verhalten der Grund Funktionieren der Gruppe. Der Grund Funktionieren der Gruppe wurde jedoch beim Szenario Lernen sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Praxislehrkräften selten genannt.

Eine Analyse der Häufigkeit der Gründe für Unterschiede zwischen den beiden Szenarien mittels abhängiger t -Tests zur Überprüfung von Hypothese 2 machte deutlich, dass das Verständnis für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen beim Szenario Lernen signifikant häufiger genannt wurde als beim Szenario Verhalten ($t = 2.167$, $p = .048$, $n = 112$, Effektstärke nach Cohen: $r = .20$) und umgekehrt das Funktionieren der Gruppe beim Szenario Verhalten signifikant häufiger genannt wurde als beim Szenario Lernen ($t = -2.557$, $p = .024$, $n = 112$, Effektstärke nach Cohen: $r = .24$). So wurde entsprechend der Hypothese 2 zumindest ein Grund der moralischen Domäne beim Schwerpunkt Lernen häufiger als Grund genannt als beim Schwerpunkt Verhalten und das Funktionieren der Gruppe beim Schwerpunkt Verhalten häufiger als Grund genannt als beim Schwerpunkt Lernen.

Die Unterschiede der genannten Häufigkeit der Gründe zwischen Lehramtsstudierenden und Praxislehrpersonen wurden bezüglich des Verständnisses für das ausgegrenzte Kind und Fokus auf dessen Wohlergehen im Szenario Schwerpunkt Lernen ($X^2(1) = 3.91$, $p = .039$, $n = 116$) und im Szenario Schwerpunkt Verhalten signifikant ($X^2(1) = 7.27$, $p = .007$, $n = 114$).

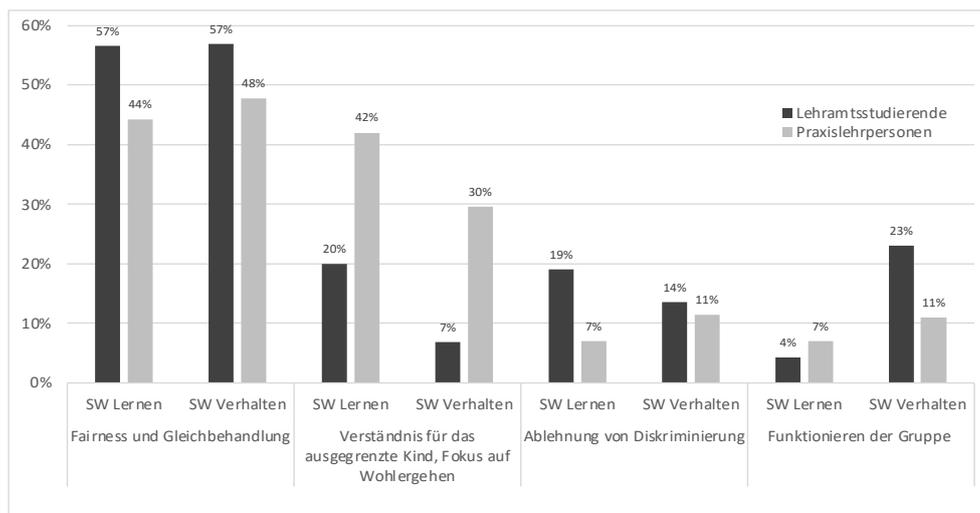


Abbildung 2: Häufigkeiten der Gründe für antizipiertes Mitgefühl (in Prozent)

6.3 Effekte des Interventionsprogramms auf die Bewertung von sozialem Ausschluss

Im zweiten ANOVA-Modell wurde die Veränderung der Einschätzung des sozialen Ausschlusses von Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten vor und nach dem Interventionsprogramm überprüft (s. Tab. 2), wobei zur Beantwortung der Hypothese 3 von Interesse ist, ob diese Veränderungen über die Zeit mit der Zugehörigkeit zur Interventions- versus Kontrollgruppe in Interaktion stehen. Die Analyse ergab entsprechend der Hypothese 3 signifikante Interaktionen für Mitgefühl und Trauer: Die Interventionsgruppe zeigte im Vergleich zur Kontrollgruppe eine Zunahme des Mitgefühls über die Zeit ($F(1,88) = 7.139, p = .009, \eta_p^2 = .075, n = 90, \text{Cohens } f = 0.28$; s. Abb. 3) und die Kontrollgruppe zeigte im Vergleich zur Interventionsgruppe eine Abnahme der Trauer über die Zeit ($F(1,88) = 5.921, p = .017, \eta_p^2 = .063, n = 90, \text{Cohens } f = 0.26$; s. Abb. 3). Die restlichen Interaktionen fielen nicht signifikant aus.

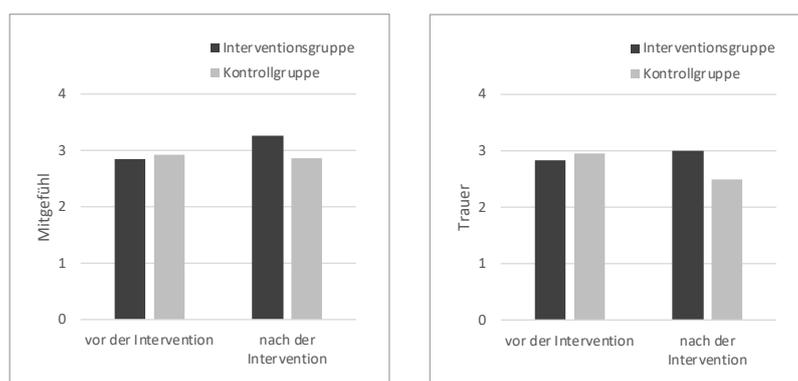


Abbildung 3: Abweichende Einschätzung des Mitgefühls (links) und Trauer (rechts) zwischen Interventions- und Kontrollgruppe

6.4 Qualitative Rückmeldung der Lehramtsstudierenden zum Interventionsprogramm

Von den Lehramtsstudierenden lagen qualitative Rückmeldungen zu den Zielen des Interventionsprogramms vor, wie sie in Kapitel 3 beschrieben wurden. Die Auswertung dieser Rückmeldungen ergab, dass Lehramtsstudierende einen Lernzuwachs bei den Schüler*innen im Bereich Perspektivenübernahme sahen: „*Sie haben gelernt, dass es*

*verletzend ist, ausgestoßen zu werden, und dass das sehr schnell passieren kann und sie das auch schon gemacht haben. Viele Schüler*innen waren schon einmal in einer ähnlichen Situation und konnten sehr gut erzählen, wie sich das anfühlte“.* Weiter nahmen Lehrpersonen positive Entwicklungen in Bezug auf Einstehen für ausgeschlossene Kinder wahr, in der Verwendung von Ich-Botschaften sowie in der Integration aller Kinder, zum Beispiel: *„Die Schüler*innen haben gelernt, dass man sich auch auf Personen einlässt, die man noch nicht so gut kennt, und positiv überrascht werden kann“.* Auch wurden generelle Verbesserungen im sozialen Verhalten berichtet: *„Ich habe meine Schüler*innen im sozialen Bereich besser beobachten können. Sie selber mussten öfters darüber reflektieren, warum die Figuren in der Geschichte so handeln, und haben auch über ihr eigenes Handeln in der Gruppe nachgedacht.“* Aus diesen Rückmeldungen können erste Hinweise auf die wahrgenommene Effektivität des Interventionsprogramms aus Sicht der Lehramtsstudierenden gewonnen werden.

7 Diskussion und Fazit

Die Auswertung der Daten illustriert, dass Lehrpersonen auf sozialen Ausschluss von Kindern mit SPF entsprechend ihres SPF-Schwerpunktes unterschiedlich reagieren: Sie bewerteten bei hypothetischen Szenarien den Ausschluss von Kindern mit SPF Schwerpunkt Lernen negativer beziehungsweise weniger fair im Vergleich zu dem von Kindern mit Schwerpunkt Verhalten. Zudem antizipierten sie stärkere negative Emotionen wie Wut und Trauer bei dem Kind mit SPF Schwerpunkt Lernen im Vergleich zu dem Kind mit SPF Schwerpunkt Verhalten. Auch wurde mehr Mitgefühl antizipiert. Jedoch wurde der Ausschluss von Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten auch als signifikant belastender eingeschätzt als bei dem Kind mit SPF Schwerpunkt Lernen. Diese Reaktionen lassen einerseits auf mögliche Unterschiede in der Haltung gegenüber Kindern mit verschiedenen Förderschwerpunkten schließen, andererseits auch auf die mögliche Rolle der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Ausschluss.

In Bezug auf unterschiedliche Haltungen zeigen die Begründungen zum antizipierten Mitleid mit dem ausgeschlossenen Kind, dass bei den (angehenden) Lehrpersonen das Funktionieren der Gruppe bei dem Kind mit Verhaltensschwierigkeiten stärker im Fokus stand als bei dem Kind mit Lernschwierigkeiten. Da solche Begründungen bei Kindern einen möglichen Ausschluss legitimieren könnten (Gasser et al., 2017), könnte dies auch bei Lehrpersonen der Fall sein und dazu führen, dass diese weniger wahrscheinlich einschreiten würden. Hierbei scheint auch der zugeschriebenen Intentionalität des Verhaltens eine wichtige Rolle zuzukommen. Während beim Szenario Verhalten der Ausschluss häufiger als selbstverschuldet bewertet wurde, wurde dieses Argument beim Szenario Lernen fast gar nicht genannt. Dies stimmt mit bisherigen Studienergebnissen überein, laut denen Lehrkräfte dazu neigen, hyperaktives Verhalten als internal und kontrollierbar wahrzunehmen (Mikami et al., 2019). Werden Unterrichtsstörungen, wie im Fallbeispiel SPF mit Schwerpunkt Verhalten beschrieben, von der Lehrperson als intentionale Verletzungen der sozialen Norm gewertet, könnte dies dazu führen, dass die Lehrperson weniger wahrscheinlich intervenieren wird (Beißert et al., 2021).

Generell sollten diese Unterschiede in den Begründungen jedoch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass Fairness und Gleichbehandlung bei den (angehenden) Lehrpersonen im Vordergrund standen (etwa die Hälfte der Begründungen). Die meisten Lehrpersonen fanden es somit wichtig, dass alle Kinder ein Recht auf Teilnahme an Gruppenaktivitäten haben. In einem kleineren Teil ihrer Begründungen lehnten die (angehenden) Lehrpersonen auch spezifisch Diskriminierung aufgrund von Beeinträchtigungen ab. Erfahrene Lehrpersonen fokussierten zudem stärker auf negative Konsequenzen für das Wohlergehen der Schüler*innen als Lehramtsstudierende, was einerseits mit der längeren Berufserfahrung und dem Erleben von ähnlichen Situationen einhergehen könnte und andererseits auch damit erklärt werden könnte, dass Lehrpersonen aufgrund

der vielen Kontaktzeit negative Konsequenzen für das Wohlergehen der Schülerschaft besser einschätzen können. Dies stimmt mit Studienergebnissen von Beißert et al. (2021) überein, die zudem herausfanden, dass Lehrpersonen im Gegensatz zu Lehramtsstudierenden häufiger den Wunsch nach Hintergrundinformationen äußerten, um die Motive hinter dem Ausgrenzungsszenario besser verstehen zu können.

In Bezug auf weitere Unterschiede bei den Begründungen hinsichtlich des antizipierten Mitleids für das ausgeschlossene Kind fokussierten Lehramtsstudierende stärker auf das Funktionieren der Gruppe bei SPF mit Schwerpunkt Verhalten als Lehrpersonen und beurteilten gleichzeitig auch den Ausschluss als signifikant fairer als die Lehrpersonen. Hier liegen mögliche Ansatzpunkte für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen, da solche Begründungen aus möglichen kognitiven Verzerrungen hinsichtlich der Intentionalität bei Verhaltensstörungen resultieren könnten. So könnte die Thematik von Einstellungen und Stereotypen gegenüber Kindern mit SPF Schwerpunkt Verhalten grundsätzlich stärker in die Ausbildung sowie in die Weiterbildung der Lehrpersonen integriert werden.

Da Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle für die soziale Teilhabe der Schüler*innen zukommt (Farmer et al., 2019; Grütter & Garrote, 2020), sollten mögliche Interventionsstrategien zur sozialen Teilhabe aller Kinder nicht nur auf Ebene der Schüler*innen ansetzen, sondern auch Lehrpersonen und insbesondere die angehenden Lehrpersonen mit in den Fokus nehmen (Juvonen et al., 2019; Grütter & Garrote, 2020). Genau dieser Fokus auf die Lehrpersonenebene stellt einen wichtigen Eckpfeiler des Programmes „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“ dar. In der untersuchten Studie wurden die programmdurchführenden Lehramtsstudierenden innerhalb ihrer Ausbildung mit einem spezifischen Curriculum geschult. Die Auswertung der Effekte des Programmes konnte aufzeigen, dass durch die Intervention das Mitgefühl der (angehenden) Lehrpersonen für den sozialen Ausschluss des Kindes mit SPF im Vergleich zur Kontrollgruppe anstieg. Die antizipierte Trauer über den sozialen Ausschluss blieb zudem bei der Interventionsgruppe im Prä-Post-Vergleich stabil, während sie bei der Kontrollgruppe nachließ. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Sensibilisierung durch die Intervention hilft, in einer emotional aufwühlenden Situation nicht abzustumpfen. Ob dies ein Vorteil ist, um weiterhin Antrieb zu haben, aktiv für die soziale Integration aller Schüler*innen zu kämpfen, wäre spezifisch zu untersuchen.

Die Ergebnisse zum Programm liefern somit erste Erkenntnisse, dass (angehende) Lehrpersonen im Rahmen von Programmen, welche auf die soziale Dynamik in der Klasse fokussieren, für das Thema sozialer Ausschluss sensibilisiert werden können. Zukünftig bleibt zu klären, inwiefern die Teilnahme an einem solchen Programm allfällige kognitive Verzerrungen in Bezug auf Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten nicht nur auf der Ebene der Schüler*innen, sondern auch auf der Ebene der Lehrpersonen auflösen könnte. Hier könnten insbesondere angehende Lehrpersonen während der Ausbildung erste Erfahrungen reflektieren, wie ihre eigenen Haltungen mit der sozialen Dynamik in Schulklassen zusammenhängen könnten. Darauf aufbauend ließen sich wiederum konkrete Handlungsansätze für den Unterricht ableiten, wie zum Beispiel spezifischer Beziehungsaufbau der Lehrperson zu Kindern, die ausgegrenzt werden oder in Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden, um ableitend von der sozialen Referenzierungstheorie dem Kind zu einem besseren Status zu verhelfen (Mikami et al., 2013).

Anhand der vorliegenden Studie konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden, wie Lehramtsstudierende und erfahrenere Lehrpersonen über sozialen Ausschluss von Kindern mit SPF denken und wie sie ihre Reaktionen einschätzen würden. Daraus konnten mögliche Implikationen für die Ausbildung abgeleitet werden. Jedoch sind auch Einschränkungen der Studie zu diskutieren. Dabei ist zu beachten, dass die Ergebnisse auf hypothetischen Szenarien und nicht auf real passierten Ausschlussituationen in der Klasse basieren. Grundsätzlich wären reale Beobachtungen valider. Beispielsweise wäre es interessant zu untersuchen, wie sich das Lehrpersonenverhalten und die Lehrperson-

Schüler*innen-Beziehung auf die soziale Integration von Kindern mit SPF auswirken und ob sich Beziehung und Verhalten zu den Schüler*innen mit SPF je nach Förderschwerpunkt unterscheiden.

Literatur und Internetquellen

- Alves, K. (2020). *Die Buschbanditen. Gefahr für Herrn Tännli*. Unveröffentlicht. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology, 98* (1), 219–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Beißert, H. & Bonefeld, M. (2020). German Pre-Service Teachers' Evaluations of and Reactions to Interethnic Social Exclusion Scenarios. *Frontiers in Education, 5*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586962>
- Beißert, H., Staat, M. & Bonefeld, M. (2021). The Role of Ethnic Origin and Situational Information in Teachers' Reactions to Social Exclusion among Students. *Social Psychology of Education, 24* (6), 1511–1533. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09656-5>
- Bierman, K.L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. Guilford Press.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt.
- Bossaert, G., de Boer, A.A., Frostad, P., Pijl, S.J. & Petry, K. (2015). Social Participation of Students with Special Educational Needs in different Educational Systems. *Irish Educational Studies, 34* (1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R.J. & Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development, 77*, 1208–1219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x>
- Craig, W.M., Henderson, K. & Murphy, J.G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International, 21* (1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrphy, R. & Kidman, T. (2014). Predictors of Teacher Intervention in Indirect Bullying at School and Outcome of a Professional Development Presentation for Teachers. *Educational Psychology, 34* (7), 862–875. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385>
- Duong, M.T., Pullmann, M.D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K.S., Nguyen, L. & Cook, C.R. (2019). Brief Teacher Training Improves Student Behavior and Student-Teacher Relationships in Middle School. *School Psychology, 34* (2), 212–221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Eisenberg, N., Eggum, N.D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review, 4* (1), 143–180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R.A., Van Acker, R., Farmer, T.W. & Rodkin, P.R. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning among Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41* (1), 5–14. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219407310993>
- Evans, M.O. (1992). An Estimate of Race and Gender Role-Model Effects in Teaching High School. *The Journal of Economic Education, 23* (3), 209–217. <https://doi.org/10.1080/00220485.1992.10844754>
- Farmer, T.W., Hamm, J.V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J.R. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social

- Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54 (4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 67–80.
- Gasser, L. & Grütter, J. (2014). *Fragebogen für Lehrpersonen zur Erfassung des sozialen Klimas in integrativen Primarschulklassen*. Nicht veröffentlichtes Instrument. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gasser, L., Grütter, J. & Torchetti, L. (2018). Inclusive Classroom Norms and Adolescents' Sympathy and Intended Inclusion towards Students with Hyperactive Behavior. *Journal of School Psychology*, 71, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.005>
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive Classroom Norms and Exclusion of Children with Academic and Behavior Difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.12.002>
- Gasser, L., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Latzko, B. & Malti, T. (2013). Moral Emotion Attributions and Moral Motivation. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 307–322). Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4>
- Gazelle, H. (2006). Class Climate Moderates Peer Relations and Emotional Adjustment in Children with an Early History of Anxious Solitude: A Child×Environment Model. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1179–1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Grütter, J. & Garrote, A. (2020). Sozialisierung in interkulturellen Bildungssettings. In T. Ringeisen, P. Genkova & F.T.L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_32-1
- Grütter, J., Gasser, L. & Malti, T. (2017). The Role of Cross-Group Friendship and Emotions in Adolescents' Attitudes towards Inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- Grütter, J., Gasser, L., Zuffianò, A. & Meyer, B. (2018). Promoting Inclusion via Cross-Group Friendship: The Mediating Role of Change in Trust and Sympathy. *Child Development*, 89 (4), e414–e430. <https://doi.org/10.1111/cdev.12883>
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65–82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art05d>
- Grütter, J., Tschopp, C., Aeschbacher, L., Pfeiffer, J., Knöpfli, B., Barth, C. et al. (2020). *Programm „Freundschaften fördern“*. Begleitmanual für Lehrpersonen. Unveröffentlicht. Pädagogische Hochschule Luzern.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten* (4. Aufl.). Haupt.
- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (Hrsg.), *Handbook of Affective Sciences* (S. 852–870). Oxford University Press.
- Hemmerich, W. (2016). *StatistikGuru: Rechner zur Adjustierung des α -Niveaus*. Statistikguru. <https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html>
- Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H.J. & Brekelmans, M. (2017). Teacher Behavior and Peer Liking and Disliking: The Teacher as a Social Referent for Peer Status. *Journal of Educational Psychology*, 109 (4), 546–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>
- Horn, S.S. (2003). Adolescents' Reasoning about Exclusion from Social Groups. *Developmental Psychology*, 39 (1), 71–84. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.71>
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A.C., Hinshaw, S.P., Bukowski, W.M., Gold, J.A., Kraemer, H.C., Pelham, W.E., Wigal, T. & Arnold, L.E. (2005). What Aspects of Peer Relationships are Impaired in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?

- Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.411>
- Huang, H., Liu, Y. & Chen, Y. (2018). Preservice Preschool Teachers' Responses to Bullying Scenarios: The Roles of Years of Study and Empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, 175. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175>
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20–36. <https://doi.org/10.25656/01:9315>
- Hughes, J.N., Im, M.H. & Wehrly, S.E. (2014). Effect of Peer Nominations of Teacher–Student Support at Individual and Classroom Levels on Social and Academic Outcomes. *Journal of School Psychology*, 52 (3), 309–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2013.12.004>
- Juvonen, J., Lessard, L.M., Rastogi, R., Schacter, H.L. & Smith, D.S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Killen, M., Mulvey, K.L. & Hitti, A. (2013). Social Exclusion in Childhood: A Developmental Intergroup Perspective. *Child Development*, 84, 772–790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice and Group Identity*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does Social Exclusion by Classmates Lead to Behaviour Problems and Learning Difficulties or Vice Versa? A Cross-lagged Panel Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Malcolm, K.T., Jensen-Campbell, L.A., Rex-Lear, M. & Waldrip, A.M. (2006). Divided We Fall: Children's Friendships and Peer Victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23, 721–740. <https://doi.org/10.1177/0265407506068260>
- Malti, T., Zhang, L., Myatt, E., Peplak, J. & Acland, E.L. (2019). Emotions in Contexts of Conflict and Morality: Developmental Perspectives. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (Hrsg.), *Handbook of Emotional Development* (S. 543–567). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_21
- McAuliffe, M.D., Hubbard, J.A. & Romano, L.J. (2009). The Role of Teacher Cognition and Behavior in Children's Peer Relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (5), 665–677. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5>
- Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Lerner, M.D., Emeh, C.C., Reuland, M.M., Jack, A. & Anthony, M.R. (2013). A Randomized Trial of a Classroom Intervention to Increase Peers' Social Inclusion of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 100–112. <https://doi.org/10.1037/a0029654>
- Mikami, A.Y., Lerner, M.D. & Lun, J. (2010). Social Context Influences on Children's Rejection by their Peers. *Child Development Perspectives*, 4 (2), 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Mikami, A.Y., Smit, S. & Johnston, C. (2019). Teacher Attributions for Children's Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Behaviors Predict Experiences with Children and with Classroom Behavioral Management in a Summer Program Practicum. *Psychology in the Schools*, 56 (6), 928–944. <https://doi.org/10.1002/pits.22250>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97398-6>

- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Parker, J.G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R.M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (6. Aufl.) (S. 571–645). Wiley & Sons Inc.
- Russell, S.T., Sinclair, K.O., Poteat, V.P. & Koenig, B.W. (2012). Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias. *American Journal of Public Health, 102* (3), 493–495. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300430>
- Rutland, A. & Killen, M. (2015). A Developmental Science Approach to Reducing Prejudice and Social Exclusion: Intergroup Processes, Social-Cognitive Development, and Moral Reasoning. *Social Issues and Policy Review, 9* (1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Sette, S., Gasser, L. & Grütter, J. (2020). Links between Teachers' Liking of Students, Peer Inclusion, and Students' Academic Achievement: A Two-Wave Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 747–756. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01048-5>
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2>
- Sokol, N., Bussey, K. & Rapee, R.M. (2016). The Impact of Victims' Responses on Teacher Reactions to Bullying. *Teaching and Teacher Education, 55*, 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002>
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43* (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- UN (United Nations). (1989/1990). *The United Nations Convention on the Rights of Children*. <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- UN (United Nations). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Yoon, J.S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education, 69* (1), 27–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Tschopp, C., Barth, C. & Grütter, J. (2022). Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende. Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4* (5), 170–188. <https://doi.org/10.11576/pflb-5735>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie

Lana Meyer¹ & Margit Stein^{1,*}

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
margit.stein@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Im Rahmen des Beitrags wird eruiert, wie Lehrkräfte während der Coronapandemie soziales Lernen in seiner formellen und informellen Ausprägung förderten. Hierzu gehört auch, zu erfassen, ob sie und, wenn ja, wie sie methodisch-didaktisch Peerbeziehungen zwischen den Schüler*innen unterstützten. Hierzu wurden qualitativ-vertiefende Interviews mit Klassenlehrkräften der Sekundarstufe I geführt, die zu ihrer Einschätzung der Wichtigkeit des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen im Schulkontext insgesamt sowie zu den wahrgenommenen Veränderungen sozialen Erlebens und Verhaltens der Schüler*innen während des Distanzlernens und nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht befragt wurden. Zudem wurde im Rahmen der Studie untersucht, ob und, wenn ja, wie Lehrkräfte didaktisch-methodisch während der Zeit der Pandemie unter den Bedingungen des Szenarios C (Homeschooling) und der anschließenden Rückkehr in den Präsenzunterricht in Szenario A bzw. B (unterschiedlich abgestufte Hygienemaßnahmen) soziales Lernen bei Schüler*innen förderten und Unterstützung boten, um deren freundschaftliche Beziehungen untereinander zu pflegen. Als besonders bedeutsam erwies sich hierbei, einen sozialen Rahmen zu finden, um auch weiterhin die Klasse als sozialen Raum erfahrbar zu machen. Hierzu gehörte etwa, gemeinsam in den Schultag zu starten und diesen auch digital gemeinsam zu beenden. Ebenfalls wurden verschiedene soziale Spiele und Challenges eingesetzt, um jenseits des fachlichen Lernens Impulse zu bieten. Aber auch fachliches Lernen kann als kooperatives Lernen etwa in digitalen Einzelbreakout-Räumen angeboten werden, um die Interaktion in Kleingruppen zu stärken. Die Rolle der strukturellen Möglichkeiten der Schule fließt hierbei ebenfalls ein. Als wie zentral die Schulleitung den sozialen Aspekt wahrnimmt, wirkt stark auf das Vorgehen der Einzellehrkraft zurück.

Schlagwörter: Soziales Lernen; Peer-Beziehungen; Lehrer; Pandemie; Coronavirus



1 Einleitung: Corona und die pandemiebedingten Einschränkungen im Schulkontext

Die durch das *Coronavirus SARS-CoV-2* ausgelöste Erkrankung Covid-19 – meist kurz populärwissenschaftlich als Corona bezeichnet – wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) am 11. März 2020 zu einer weltweiten Pandemie erklärt, da sie nicht mehr nur auf einige Länder beschränkt war, sondern sich rasant weltweit ausgebreitet hatte. Das neuartige Virus evozierte viele schwere Verläufe mit weltweit bis Mitte 2022 etwa 6,4 Millionen Todesfällen, davon allein über eine Million in den USA und fast 150.000 Todesfälle in Deutschland (https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Fallzahlen.html/). In Folge dieser Pandemie wurden, um das Infektionsgeschehen zurückzudrängen, im Frühjahr 2020 deutschlandweit alle Schulen und Kitas geschlossen und ein Lockdown verhängt, der bis zum Frühjahr 2021 dauerte. Kinder und Jugendliche konnten über ein ganzes Jahr hinweg keine oder nur beschränkt schulische wie auch außerschulische Erziehungs- und Bildungseinrichtungen besuchen (Andresen et al., 2020a, 2020b; Dohmen & Hurrelmann, 2021).

Aufgrund dieser pandemischen Situation legte das Niedersächsische Kultusministerium, in dessen Einflussbereich die für die Studie befragten Lehrkräfte unterrichten, einzelne *Szenarien mit zugeordneten schulischen Maßnahmen* fest, die im Falle unterschiedlicher Pandemiegeschehnisse griffen. Diese sollten eine Ausbreitung des Coronavirus reduzieren (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020):

Szenario A: Das Szenario A sieht die Aufrechterhaltung des Präsenzunterrichts bei flankierenden Hygiene- und Infektionsschutzmaßnahmen vor. Hierzu zählt die Beschränkung der Zusammenarbeit auf feste Gruppen von Schüler*innen und Lehrkräften, etwa innerhalb fester Klassenverbände, ohne Austausch zwischen Klassen oder Projektgruppen. Ein Mindestabstand zwischen den Schüler*innen, regelmäßiges Lüften und eine dreimal wöchentliche Testpflicht für alle Schüler*innen sind vorgeschrieben. Auch wenn keine Maskenpflicht innerhalb der Klassen besteht, sollte im Szenario A außerhalb von Unterrichts- und Arbeitsbereichen, wenn der Abstand von 1,5 m nicht eingehalten werden kann, der Mund-Nasenschutz getragen werden.

Szenario B: Das Szenario B tritt bei steigenden Infektionszahlen bei einer Inzidenz von mehr als 100 ein und schreibt ein Wechselmodell vor. Der Unterricht findet in umschichtig geteilten Lerngruppen von maximal 16 Personen statt, die in Gruppe A und B eingeteilt werden und die bspw. in wöchentlichem Tausch unterrichtet werden. Um das Infektionsgeschehen gering zu halten, sollte eine Mischung der Gruppe vermieden werden, was eine Arbeit etwa in gruppenübergreifenden Projekten nicht möglich macht; Pausen werden räumlich getrennt durchgeführt, und der Kontaktsport erfährt Einschränkungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020).

Szenario C (Homeschooling): Szenario C bedeutet die temporäre Schulschließung und ein digitales asynchrones wie auch synchrones Lernen von zuhause aus, auch populärwissenschaftlich als Homeschooling bezeichnet. Die Anordnung erfolgt jedoch nur, wenn andere Infektionsschutzmaßnahmen nicht ausreichen, und stellt die letzte Maßnahme der Pandemieeindämmung dar (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020).

Die Umstellung von schulischem Präsenzunterricht auf digitalisierten Unterricht im Szenario C ab März 2020 stellte für alle Beteiligten – Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern – eine große Herausforderung dar (vgl. Mußmann et al., 2021). Während oftmals die Schulschließungen einseitig aus Sicht der Lehrkräfte oder der Eltern, die im Homeschooling in die Rolle der Lehrkräfte rücken, betrachtet wurden, blieb die Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf diese Situation häufig unberücksichtigt, was sich nicht nur gesellschaftspolitisch niederschlägt, sondern sich auch an der geringen Anzahl der Studien mit Kindern und Jugendlichen als Befragungspartner*innen zeigt. Auffällig hierbei ist der Überhang an Studien, in welchen Lehrkräfte befragt wurden, während

Schüler*innen zu einem wesentlich geringeren Anteil selbst ihre Einschätzung der pandemischen Lage abgeben konnten (vgl. die Überblicksdarstellung von Fickermann & Edelstein, 2021). Zudem wurde meist das Augenmerk auf den fachlichen Kompetenzaufbau gelegt und darauf, wie dieser digital gefördert werden kann, während der Bereich des Aufbaus sozialer und personaler Kompetenzen sowie die Pflege der Freundschaften und sozialen Beziehungen in der Schule bisher weniger digital adressiert worden sind (vgl. ebenfalls Fickermann & Edelstein, 2021).

Seit dem Schuljahr 2021/2022 findet der Unterricht für die Schüler*innen wieder im Präsenzunterricht statt, zumeist unter Bedingungen des Szenarios A; dennoch hat die Zeit des Lockdowns im Szenario C des Homeschoolings Spuren hinterlassen. Viele Schüler*innen haben aufgrund dessen Probleme mit ihrer schulischen Leistungsentwicklung, ihrer sozialen Entfaltung sowie der körperlichen und psychischen Gesundheit (Andresen et al., 2020a, 2020b; Dohmen & Hurrelmann, 2021; Langmeyer et al., 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2021; TUI Stiftung, 2021). In den Studien, die sich mit der Folgenabschätzung der Coronapandemie auf die Kinder und Jugendlichen beschäftigen, werden oftmals einseitig die kognitiven Folgen thematisiert, weniger die Auswirkungen der Kontaktbeschränkungen auf die sozialen Kompetenzen bzw. den (freundschaftlichen) Kontakt mit Gleichaltrigen in der Klasse. Schule ist jedoch nicht nur ein Ort des fachlichen Lernens und des fachlichen Kompetenzaufbaus, sondern ebenso Ort jugendlicher Vergesellschaftung und sozialen Lernens.

Der Fokus dieses Beitrags liegt speziell auf dem Szenario C im Homeschooling und auf dem aktuellen Szenario A, in dem sich die Schulen während der Interviews befanden. *Ziel der vorliegenden Studie* ist es, darzulegen und zu analysieren, inwiefern die Klassenlehrkräfte den sozialen Zusammenhalt bzw. den Bereich des sozialen Lernens während der Corona-Pandemie förderten, welche Unterstützungsmaßnahmen sich als hilfreich erwiesen und welche Bedarfe die Lehrkräfte in dieser Hinsicht thematisieren, um prospektiv besser auf eine Förderung des sozialen Lernens und der Stützung der Peerkontakte bei einem weiteren Lockdown vorbereitet zu sein.

2 Theoretischer Hintergrund: Die Rolle des sozialen Lernens und der sozialen Eingebundenheit für Kinder und Jugendliche

Die Rolle der Schule beim Aufbau sozialer Kompetenzen und positiver Beziehungen: Soziales Lernen und der *Aufbau von sozialen Kompetenzen* werden oftmals weniger schulisch fokussiert als der Aufbau fachlicher Kompetenzen. Dies trifft insbesondere für die Zeit des digitalen Lernens während der Coronapandemie zu. Soziales Lernen findet allgemein an Orten der Vergemeinschaftung statt, etwa in Familien, Kindertageseinrichtungen, der Schule, Orten der außerschulischen Jugendarbeit und -begegnung, dem Freundeskreis oder in Vereinen, und ist ein lebenslanger Lernprozess (Debus & Massing, 2013), der sich sowohl als ein informeller, oftmals unbewusster als auch als ein formeller und bewusst initiiertes Prozess darstellen kann (Goldenbaum, 2012, S. 17). Im schulischen Kontext finden wir bewusst initiierte Prozesse sozialen Lernens, etwa wenn durch die Lehrkräfte soziale Verhaltensweisen und Haltungen vermittelt werden und soziales Handeln im Klassenkontext eingeübt wird. Daneben vollziehen sich aber auch informelle soziale Lernprozesse – nicht nur durch die Kommunikation mit den Lehrkräften, sondern auch durch die Interaktion der Peers im Klassenkontext miteinander, was etwa zur Übernahme von Einstellungen und sozialen Rollen führt (Keller & Hafner, 1999, S. 9). Schule ist somit allein schon aufgrund des großen Anteils der in ihr verbrachten Zeit ein bedeutsamer sozialer Ort der Vergesellschaftung Gleichaltriger und des Anbahnens und Schließens von Freundschaften (vgl. Keller & Hafner, 1999; Stein & Zimmer,

2019, 2020; Zimmer & Stein, 2019), was als wichtige Voraussetzung des sozialen Lernens gilt.

Soziales Lernen wird als bedeutsame *Aufgabe von Schule* angesehen. Im Europäischen Kompetenzrahmen definiert die Europäische Kommission (2007) soziale Kompetenzen als

„die personellen, interpersonellen und interkulturellen Kompetenzen [...], die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften“ (Europäische Kommission, 2007, S. 9).

Entsprechend formuliert die Kultusministerkonferenz im Rahmen der *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens* als Ziel, dass durch soziales Lernen

„alle Schüler*innen an allen Schulen zu einem selbstständigen kritischen Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zu schöpferischer Tätigkeit befähigt werden sollen, um im Sinne der Teilhabe zukünftig Aufgaben im sozialen Umfeld, in beruflichen Zusammenhängen und in der Gesellschaft aktiv wahrnehmen zu können“ (KMK, 2020, S. 10).

Soziales Lernen im Schulkontext hat entsprechend auch Eingang in das Niedersächsische Schulgesetz wie auch in die Schulgesetze vieler anderer Bundesländer gefunden, wobei hier Niedersachsen ins Zentrum rückt, da die Erhebung an niedersächsischen Schulen erfolgte. Der Bildungsauftrag im Niedersächsischen Schulgesetz definiert nach § 2 Absatz 1, dass die Schüler*innen u.a. dazu befähigt werden sollen,

„ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, [...] Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, [...] und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021, S. 5)

Das Ausfüllen dieser Aufgaben setzt als Entwicklungsaufgaben nicht nur den Erwerb intellektueller und kognitiver Fertigkeiten durch Bildung und Qualifikation voraus, sondern u.a. auch die Entwicklung und Aufrechterhaltung gegläckter und reziproker Beziehungen mit Gleichaltrigen (vgl. Hurrelmann & Dohmen, 2021). Soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe Gleichgesinnter inklusive der Verbundenheit mit den Mitgliedern dieser Gruppe stellt ein wesentliches Grundbedürfnis des Menschen dar und ist ein ausschlaggebender Faktor für das emotionale Wohlbefinden (vgl. Kreuzmann, 2022, S. 191). In der pädagogisch-psychologischen Forschung werden insbesondere drei miteinander in wechselseitiger Beziehung stehende Dimensionen als besonders bedeutsam für die Generierung des subjektiven Empfindens von Zugehörigkeit in der Schule diskutiert, nämlich „die wahrgenommene Einbindung in Peerbeziehungen, die wahrgenommene Verbundenheit zu Lehrpersonen sowie eine positive Identifikation mit der Schule“ (Kreuzmann, 2022, S. 191f.).

Der Begriff „Peer“ leitet sich von dem Lateinischen Wort „par“ ab, was übersetzt „gleich“ bedeutet. Peers im sozialen Miteinander agieren nach dem Prinzip der Gleichrangigkeit im Sinne eines Zusammenschlusses von Personen, die sich in Wissen, Können und der Entscheidungsbefugnis grundsätzlich ähneln (vgl. Brake, 2010, S. 388). Unter den Peerbegriff fallen verschiedene soziale Konstellationen von Beziehungen und sozialen Gruppenzugehörigkeiten, die sich vor allem hinsichtlich ihrer sozialen Funktionen für den einzelnen, aber auch hinsichtlich Nähe und Verbindlichkeit unterscheiden. Hierzu zählen etwa Liebesbeziehungen, enge dyadische Freundschaften, Beziehungen innerhalb des Klassenkontextes, freundschaftliche Gruppenbeziehungen in Form von Cliques, aber auch Mitgliedschaften in größeren Gruppenkonstellationen, wie etwa Vereinen sowie gesellschaftsübergreifende jugendkulturelle Phänomene wie etwa „Fridays for future“ oder bestimmte Fankulturen (Brake, 2012, S. 387f.; Titzmann & Jugert, 2022, S. 14). Gerade im Jugendalter, in einer Phase des Umbruchs und der Unsicherheit, findet eine Orientierung an den Verhaltensweisen von Peers statt, auch um das Grundbedürfnis

nach Anerkennung, Bestätigung und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (Reindl, 2022), die wiederum Auswirkungen auf das Wohlbefinden, die schulische Motivation, und die emotionale Stabilität haben und die Leistungsentwicklung junger Menschen positiv beeinflussen (Hagenauer & Raufelder, 2021). Peers wirken im Schulkontext zweifach stabilisierend: zum einen durch die gegenseitige affektiv-emotionale Unterstützung, etwa durch Trost bei schlechten Noten, zum anderen durch die instrumentelle Unterstützung, etwa durch gemeinsame Projektarbeit (Reindl, 2022).

Die Rolle der Lehrkräfte beim Aufbau sozialer Kompetenzen und positiver Beziehungen: Lehrkräfte haben in der Schule nicht nur die Aufgabe, den fachlichen Wissensaufbau anzustoßen, sondern auch soziale Kompetenzen bei den Schüler*innen aufzubauen und psychisches Wohlbefinden zu fördern. Hierzu gehört auch, positive Peerbeziehungen zu unterstützen und negative Strukturen, wie Mobbing-situationen, aufzudecken, zu unterbinden und zu bearbeiten:

„Der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Kindertagesstätten und Schulen stellt Erziehungs- und Lehrpersonen vor die Aufgabe, Peerbeziehungen zu gestalten. Dieser Aufgabe können sie gerecht werden, indem sie Interaktionssituationen mit bestimmten Eigenschaften vorbereiten oder pädagogische Förderprogramme zur Stärkung sozial-emotionaler Fähigkeiten einsetzen.“ (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 153)

Die Lehrkraft hat einen indirekten wie direkten Einfluss auf die Peerbeziehungen und das soziale Lernen der Schüler*innen (Preuss-Lausitz, 2005, S. 161). Sie dient erstens indirekt durch ihre Interaktions- und Kommunikationsmuster als Modell sozialen Verhaltens (Kreutzmann, 2022; Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2021), etwa wie sie selbst Rückmeldungen im Klassenkontext gibt und wie wertschätzend sie mit den Kindern und Jugendlichen kommuniziert. Sie fungiert auch als Modell eines gelungenen Umgangs mit eigenen Gefühlen, die offen kommuniziert werden und nicht impulsiv in eigenes unüberlegtes Handeln fließen sollten, sondern deren Auswirkungen auf Verhaltensmuster reflektiert werden sollten, um ein gelungenes Vorbild von Emotionsregulationsstrategien zu sein (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 160). Peerbeziehungen können zweitens direkt innerhalb des Klassenkontextes durch die Lehrkräfte gestaltet und positiv unterstützt werden, u.a. auch durch den Einsatz pädagogischer Förderprogramme (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 153), etwa durch die Veränderung der Sitzordnung im Sinne eines Aufbrechens von festgefahrenen Strukturen und Cliquen oder durch kooperative Spiele oder Gruppenarbeitsstrukturen zur Stärkung des Miteinanders (Bianchy & Jurkowski, 2022, S. 160f.). Eine Möglichkeit der direkten positiven Förderung sozialer Kompetenzen ist das Anstoßen *kooperativer Lernformen*, wie sie etwa das Gruppenpuzzle darstellt, bei welchem das Gesamtergebnis nur vollständig ist bzw. das Gesamtziel nur komplett erreicht werden kann, wenn alle Einzelgruppen ihren Beitrag hierzu leisten und merken, wie sehr sie interdependent aufeinander angewiesen sind. Hasselhorn und Gold (2013, S. 308) beschreiben kooperatives Lernen dabei als „aktives, selbstständiges und soziales Lernen“, welches die Lernenden und nicht die Lehrenden in den Mittelpunkt rückt und damit die Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit fördert. Das kooperative Lernen erhöht damit sowohl die Selbstwirksamkeitserwartung und die Lernzielorientierung als auch die sozialen Kompetenzen wie Empathie, Verantwortungs- und Perspektivenübernahme (vgl. Knickenberg & Zurbriggen, 2021). Die Wirkung ist jedoch in starkem Maße davon abhängig, inwiefern das kooperative Lernen von der Lehrkraft produktiv angeleitet wird (Kreutzmann, 2022, S. 196). Studien belegen einen hohen positiven Zusammenhang zwischen der eigenen Verantwortungszuschreibung von Lehrkräften für die positive Gestaltung von sozialem Lernen und die Beziehungsgestaltung in Klassen und Schulen sowie der aktiveren Förderung von positiven prosozialen Verhaltensweisen und Interventionen bei negativen und destruktiven Verhaltensweisen (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

3 Forschungsstand: Einschränkungen des sozialen Lernens und der sozialen Eingebundenheit während der Pandemie

Die Institution Schule ist mehr als nur eine Bildungseinrichtung, sondern auch ein bedeutender Ort für das soziale Lernen und die Pflege von freundschaftlichen Kontakten mit Gleichaltrigen, so dass, wie das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021, S. 23) schlussfolgerte, die pandemiebedingte Schließung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auch den Verlust von sozialen Räumen darstellte. Die Aufgabe, auch im digitalen Raum die schulischen freundschaftlichen sozialen Interaktionen aufrechtzuhalten, stellt die Beteiligten vor große Herausforderungen. Durch die Corona-Pandemie sind, wie unterschiedliche Studien belegen, häufig soziale Kontakte weggebrochen, da die Begegnung mit Gleichaltrigen im schulischen Kontext digital vielfach nicht mehr stattfand und die Interaktion stärker als im analogen Raum lehrkraftzentriert umgesetzt wurde. Zudem wurden pandemiebedingt häufig auch soziale und kooperative Lernformen kaum mehr umgesetzt. Viele Schüler*innen hatten somit während des Homeschoolings nur wenig bis gar keinen Kontakt zu Klassenkamerad*innen und Freund*innen (vgl. Poitzmann, 2020, S. 60f.), was durch die Tatsache perpetuiert wird, dass auch der Zugang zu außerschulischen Institutionen der jugendlichen Vergesellschaftung, etwa Sportvereinen, Jugendverbänden und Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, wegbrach (AGJ, 2021; Voigts, 2021), da die Aktivitäten und Veranstaltungen nicht digital stattfinden konnten oder nicht wahrgenommen wurden (vgl. Andresen et al., 2020a, 2020b).

Einbrüche sozialer Freundschaftskontakte und psychische Belastungen: Entsprechend dieser sozialen Einschränkungen nahm während der Zeit der Schulschließungen und der Schließungen außerschulischer Orte der formellen und informellen Vergemeinschaftung der Kontakt zu Freund*innen massiv ab. In der DJI-Studie *Kindsein in Zeiten von Corona* von Langmeyer et al. (2020, S. 12) gaben nur drei Prozent der Befragten an, dass die Zeit, die mit Freund*innen verbracht werde, vom zeitlichen Umfang her gleichgeblieben sei, während 95 Prozent der Befragten über eine Abnahme der mit Gleichaltrigen verbrachten Zeit berichteten. Entsprechend sank auch die Zufriedenheit mit der subjektiv empfundenen sozialen Einbindung stark: In den von der Bertelsmann Stiftung geförderten Studien JuCo I und II („Jugend und Corona“; Andresen et al., 2020b) liegt auf einer Skala von 0 bis 10 (höchste Zufriedenheitsstufe) „die Zufriedenheit mit den Kontakten zu [...] Freund*innen [...] mit einem Mittelwert von 4,95 klar hinter denen im häuslichen Umfeld“ (Andresen et al., 2020b, S. 9), wo der Wert bei 6,61 lag. Diese Ergebnisse werden auch in den Studien „Junge Deutsche 2021“ (Schnetzler & Hurrelmann, 2021) und „Junges Europa“ (TUI Stiftung, 2021) bestätigt, in welchen die befragten 14- bis 21-Jährigen bzw. 16- bis 26-Jährigen ebenfalls die Lebenszufriedenheit, insbesondere mit dem sozialen Leben, als geringer als vor der Pandemie beschrieben. So waren etwa 68 Prozent durch die Einschränkungen des Kontakts mit Freund*innen stark belastet. Dies schlägt sich in Gefühlen der Einsamkeit, Verunsicherung und Überforderung nieder. Die bundesweite COPSY-Studie („Corona und Psyche“) erhob Daten zur sozialen Einbindung, psychischen Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bei dieser Befragung gaben 83 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass sie weniger soziale Kontakte pflegen konnten, und 39 Prozent beklagten Verschlechterungen der Qualität bestehender Freundschaftsbeziehungen. Insbesondere diejenigen Kinder, die besonders starke soziale Einbrüche beklagten, weisen ein schlechteres Wohlbefinden und ein erhöhtes Risiko für Ängste und Depression auf (vgl. Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften, 2021, S. 11f.).

Rolle der Schule während der Pandemie in sozialer Hinsicht: Bisher gibt es wenig Forschung explizit zu der Frage, wie Lehrkräfte während der Zeit des Homeschoolings bzw. Distanzlernens vorgegangen sind, um nicht nur fachliches Wissen zu vermitteln,

sondern auch Schule als sozialen Ort erlebbar zu machen. Das ifo-Barometer („Information und Forschung“) befragte die Eltern zu den Lehrangeboten der Lehrkräfte während des Homeschoolings (vgl. Wößmann et al., 2020). Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte während des Homeschoolings nur sehr selten individuelle Gespräche mit Schüler*innen per Telefon oder Videoanruf ermöglichten. 67 Prozent der Eltern gaben an, dass ihr Kind weniger als einmal pro Woche individuellen Kontakt mit einer Lehrkraft hatte. Nur 28 Prozent der Eltern konstatieren einen positiven Effekt der Schulschließungen für ihr Kind, während 57 Prozent der Befragten dieser Aussage nicht zustimmen. Negativ werden weniger die (erwarteten) fachlichen Leistungsdefizite gewertet, sondern vor allem die sozialen Auswirkungen durch die Schulschließung, etwa dass in 86 Prozent der Fälle angegeben wurde, dass die Kinder während der Corona-Pandemie weniger Zeit mit Freund*innen verbrachten, was 76 Prozent der Befragten als eine sehr große Belastung beschrieben (Wößmann et al., 2020, S. 44). Entsprechend schlagen Schuster et al. (2021) in ihren *Empfehlungen für den Präsenz- und Distanzunterricht* zum Beispiel vor, regelmäßige schulische Videomeetings durchzuführen, die nicht ausschließlich der Vermittlung des Unterrichtsstoffs dienen, sondern vielmehr die soziale Eingebundenheit stärken. Konkret werden etwa jenseits der Unterrichtsstunden digitale Frühstückspausen vorgeschlagen, um das Lernverhalten im Homeschooling, Probleme oder außerunterrichtliche Fragen zu besprechen und ein gegenseitiges soziales Treffen im digitalen Raum zu ermöglichen (Schuster et al., 2021, S. 34).

4 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Inwiefern auch unter Pandemiebedingungen soziales Lernen ermöglicht wurde, wie Jugendliche in der Zeit der Pandemie ihre Freundschaften im Schulkontext pflegten und welche Rolle darin die Lehrkräfte unterstützend einnehmen bzw. einnehmen könnten, stellt ein *Forschungsdesiderat* dar. So fordert Schubarth (2020), Möglichkeiten zu eruiieren, um Schule auch in der Distanz „als sozialen Ort, als Ort der Begegnung mit [...] Freunden und Lehrkräften“ erfahrbar zu machen.

Als aus dem Desiderat abgeleitete *Forschungsfrage* wird somit formuliert:

Inwiefern fördern die Klassenlehrkräfte den Zusammenhalt bzw. den Bereich des sozialen Lernens während der Corona-Pandemie?

Diese Hauptforschungsfrage wurde in einzelne Unterfragen aufgefächert:

Frage 1: Welche Rolle messen Lehrkräfte überhaupt dem Bereich des formellen – etwa über kooperative Lernformen – wie auch dem Bereich des informellen sozialen Lernens – etwa über gelingende Peerbeziehungen – im Vergleich zum fachlichen Wissensaufbau in der Schule bei? Welche Rolle nehmen hierbei aus Sicht der Klassenlehrkräfte die Sozialbeziehungen zu den Lehrkräften und zu den Mitschüler*innen ein?

Frage 2: Welche Veränderungen in Bezug auf das formelle und informelle soziale Lernen wurden während des pandemiebedingten digitalen Fernunterrichts und nach der Rückkehr in den Präsenzsulbetrieb von Seiten der Lehrkräfte bei den Schüler*innen festgestellt? Welche Veränderungen zeigten sich etwa aus Sicht der Lehrkräfte beim Sozialverhalten und bei den freundschaftlichen Beziehungen mit Klassenkamerad*innen?

Frage 3: Förderten und, wenn ja, wie förderten, Lehrkräfte während des digitalen Homeschoolings und nach der Phase der sozialen Deprivation bei der Rückkehr in den schulischen Präsenzbetrieb das soziale Lernen in formeller und informeller Hinsicht?

Frage 4: Welche Rolle spielt bei dem Angebot von Unterstützungsmöglichkeiten der strukturelle Rahmen, der Lehrkräften und Schüler*innen etwa durch die Schulleitungen geboten wird?

5 Studie zur Förderung von sozialem Lernen und von Peerbeziehungen während der Pandemie durch Klassenlehrkräfte

Im Rahmen der Studie wird untersucht, ob und, wenn ja, wie Lehrkräfte didaktisch-methodisch während der Zeit der Pandemie in den Bedingungen des Szenarios C (Homeschooling) und der anschließenden Rückkehr in den Präsenzunterricht in Szenario A bzw. B versuchten, soziales Lernen bei Schüler*innen zu fördern, und Unterstützung boten, deren freundschaftliche Beziehungen untereinander zu pflegen.

Erhebungsmethodik: Es wurde nach dem qualitativen Forschungsparadigma gearbeitet, das anstrebt, individuelles Handeln detailliert verstehend aufzubereiten und zu analysieren (Häder, 2019, S. 14), um soziale Wirklichkeit im Sinne sozialer Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale optimal zu verdeutlichen. Bei der Erhebung wurde ein qualitatives, leitfadengestütztes Expert*inneninterview angewandt als „ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen. Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden, Experteninterviews sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten.“ (Helfferich, 2014, S. 559; vgl. auch Helfferich, 2011) Der halbstandardisierte Leitfaden mit vorbereiteten Leitfadenfragen als Steuerungs- und Strukturierungsinstrument wurde jeweils situativ durch Ad-hoc-Fragen erweitert und angepasst, um zusätzlich relevante Aspekte flexibel ansprechen zu können (Döring & Bortz, 2016; Helfferich, 2014). Der Leitfaden besteht aus offenen Fragen sowie aus mehreren Erzählaufforderungen (Helfferich, 2014, 2011).

Tabelle 1: Fragen des Interviewleitfadens

<i>Rolle und Wichtigkeit von sozialem Lernen und Peerbeziehungen in der Schule</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie unter dem Begriff soziales Lernen in der Schule? • Wie wichtig ist für Sie das soziale Lernen im Unterricht? • Welchen Einfluss und welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach Peerbeziehungen in Bezug auf das soziale Lernen?
<i>Veränderungen des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen in der Pandemie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Veränderungen im Hinblick auf das soziale Lernen konnten Sie bei den Schüler*innen während der Coronapandemie feststellen? • Wie verläuft der Umgang mit Konflikten zwischen den Schüler*innen während der Coronapandemie? • Was sind Ihrer Meinung nach Folgen, die durch das fehlende soziale Miteinander in Zukunft entstehen könnten?
<i>Förderung des sozialen Lernens und von Peerbeziehungen während der Pandemie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Wie haben Sie das soziale Lernen bzw. den Zusammenhalt der Klasse <i>vor</i> der Coronapandemie gefördert? • Wie konnte das soziale Lernen bzw. der Zusammenhalt der Klasse <i>während</i> des Homeschoolings gefördert werden? Und wie wurde es <i>nach</i> der Rückkehr in den Präsenzunterricht gefördert? • Welche Methoden des kooperativen Lernens und der Gruppenarbeiten können während der Coronapandemie durchgeführt werden? • Hätten Sie in Bezug auf das soziale Lernen während der Corona-Pandemie Unterstützung bspw. im Rahmen von Schulungen gebraucht? • Was sollte aus Ihrer Sicht noch verändert werden, um das soziale Miteinander bzw. soziales Lernen in Zukunft besser fördern zu können?

Auswertungsmethode: Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), die als Form des „systematisch[en], d.h. theoriegeleitet[en] und regelgeleiteten Textverstehens und Textinterpretierens zu beschreiben ist“ (Mayring, 2015, S. 65). Nach Mayring (2015) lassen sich drei Grundformen des qualitativen, inhaltsanalytischen Interpretierens unterscheiden: die Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung, die Explikation und die Strukturierung. Die Aussagen der Interviewten wurden unter Zuhilfenahme des Softwareprogramms MAXQDA in Kodiereinheiten zusammengefasst. Die Kategorienbildung bei der Auswertung erfolgte sowohl deduktiv aus der Theorie und dem Forschungsstand heraus als auch induktiv auf Basis des Datenmaterials (Mayring, 2015).

Stichprobe: Bei der vorliegenden qualitativen Interviewstudie wurden insgesamt zehn Lehrkräfte der Sekundarstufe I aus zwei Schulen eines Landkreises in Nordwestdeutschland (je fünf Lehrkräfte pro Schule) qualitativ narrativ vertiefend befragt. Trotz der pandemiebedingten Einschränkungen konnten alle Interviews im März 2022 in Präsenz Face-to-Face in der Schule durchgeführt und mit Zustimmung der Befragten aufgenommen werden. Sie wurden vollständig nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2010) transkribiert. Da davon ausgegangen wird, dass die Klassenlehrkräfte in erster Linie diejenigen sind, welche das soziale Lernen begleiten und Peerbeziehungen zwischen den Schüler*innen einschätzen können, wurden nur Klassenlehrkräfte befragt. Die Studie erhebt keinerlei Anspruch auf Repräsentativität, sondern kann nur hypothesengenerierenden Charakter haben. Als Limitation der Stichprobe ist zunächst ihre geringe Größe zu nennen. Die Lehrkräfte sind aus nur einem Bundesland bzw. einer Region; sie unterrichten in nur einer Schulstufe. Zudem sind viele der Lehrkräfte weiblichen Geschlechts, noch sehr jung und erst seit wenigen Jahren im Schuldienst tätig, so dass oftmals kaum Angaben zu der Zeit vor der Coronapandemie gemacht werden können. Die Angaben, die sich auf die Unterstützung der Schule in der Zeit des Distanzunterrichts beziehen, können oftmals ebenfalls mit der Situation an der gegenwärtigen Schule nicht verglichen werden, da die jungen Lehrkräfte häufig direkt aus dem Referendariat kommen, das an einer anderen Schule abgeleistet wurde.

Tabelle 2: Stichprobe der befragten Lehrkräfte (n=10)

<i>Alter</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Jahre im Schuldienst</i>	<i>Studienfächer</i>
59 Jahre	weiblich	32 Jahre (mit Elternzeitunterbrechungen)	Deutsch/Geographie/Geschichte/Wirtschaft/Politik
31 Jahre	männlich	7 Jahre	Deutsch/Biologie
32 Jahre	weiblich	8 Jahre	Deutsch/Religion
34 Jahre	weiblich	2 Jahre	Englisch/Geschichte
29 Jahre	weiblich	2 ½ Jahre	Deutsch/Englisch
26 Jahre	weiblich	3 Jahre	Mathe/Wirtschaft/Sport
31 Jahre	weiblich	6 Jahre	Mathe/Biologie
26 Jahre	weiblich	2 Jahre	Mathe/Physik/Religion
52 Jahre	weiblich	27 Jahre	Mathe/Deutsch/Sport
35 Jahre	weiblich	10 Jahre	Mathe/Deutsch/Sport

6 Förderung von sozialem Lernen und Peerbeziehungen während der Pandemie in der Schule durch Klassenlehrkräfte

Die Kodierung nach Mayring (2015) erfolgte in den in der Tabelle 1 genannten drei Grobinhaltskategorien und erbrachte insgesamt zwölf Oberkategorien jeweils mit weiteren zugeordneten Unterkategorien. Tabelle 3 illustriert beispielhaft für jede Inhaltskategorie eine der Oberkategorien jeweils mit einem Zitat.

Tabelle 3: Vorstellung ausgewählter Kategorien

Beispielkategorie	Ankerbeispiel
Rolle und Wichtigkeit von sozialem Lernen und Peerbeziehungen in der Schule	
Einfluss von Peer-groups	<i>„Peerbeziehungen spielen eine große Rolle im Freundeskreis und die Schüler*innen lernen ja meistens das, womit sie am meisten konfrontiert sind.“ (I5)</i>
Veränderungen des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen in der Pandemie	
Veränderungen des sozialen Lernens	<i>„Ich habe das Gefühl, dass einige Schüler nicht mehr ganz so belastbar sind und häufiger raus müssen wegen Bauchschmerzen oder nehmen sich die Auszeit, in denen sie öfter auf Toilette gehen.“ (I4)</i>
Förderung des sozialen Lernens und von Peerbeziehungen während der Pandemie	
Soziales Lernen im Szenario C – während des Home-schoolings	<i>„Ich habe aber auch da versucht, den Wochenanfangs- und Abschlusskreis zu gestalten, sodass wir dann Spiele digital gespielt haben. Manchmal waren das auch einfach nur Challenges. Dann haben wir zum Beispiel gesagt: Lauft nach draußen und holt ein Blatt vom Baum.“ (I4)</i>

6.1 Wichtigkeit des sozialen Lernens und der Peerbeziehungen in der Schule

Die befragten Lehrkräfte unterstreichen sowohl die hohe Bedeutung des sozialen Lernens insgesamt als auch die Rolle der Peerbeziehungen für das soziale Lernen im schulischen Kontext. Dieses habe großen Einfluss auf den Zusammenhalt und sei Voraussetzung für ein gelingendes Lernen. Sie lassen sich dabei also nach Troop-Gordon und Ladd (2015) als Lehrpersonen einschätzen, welche ihren Erziehungsauftrag und die Verantwortung für die Sozialentwicklung und die Beziehungsgestaltung ihrer Schüler*innen als stark mit der eigenen Person und der Rolle der Schule verknüpft wahrnehmen. Insbesondere durch die soziale Einbindung in die Klasse und Schule durch die Peergroup werde laut den befragten Lehrkräften das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllt (vgl. Kreutzmann, 2022, S. 191), welches mit dem Gefühl der Akzeptanz in der Schule und der Identifikation mit der Schule sowie mit positiven Emotionen verbunden sei. Dies bewirke laut den Lehrkräften innerhalb des Klassenkontextes eine positive Grundstimmung, woraus sich eine positive Lehr- und Lernatmosphäre (vgl. Kreutzmann, 2022) speise: *„Meistens ist es ja so, dass die Schüler*innen eine Bezugsperson haben, also zu einem Klassenkameraden, und dadurch fühlen sie sich wohl und hierbei lernen sie den Umgang miteinander und sie lernen den Unterrichtsstoff besser“ (I10).*

Unter sozialem Lernen wird allgemein der *„soziale[.] Umgang der Schüler im Miteinander, wie sie sich untereinander verhalten und wie sie sich gegenüber Lehrkräften benehmen“ (I5)*, verstanden: *„Dazu zählt für mich auch Hilfsbereitschaft, also dass man sich gegenseitig hilft. Sei es an Schulaufgaben, aber auch, was in den Pausen passiert, sodass sie Hilfe anbieten und dass sie auch offen miteinander kommunizieren“ (I4).*

Soziales Lernen könne im Rahmen kooperativer Lernformen, etwa der Gruppenarbeit, entstehen, was sich mit den Vorschlägen von Bianchy und Jurkowski (2022) zur positiven Sozialgestaltung des Klassenkontextes durch das Aufbrechen homogener Gruppenstrukturen und die Förderung der Kooperation deckt. In besonderem Maße werden die Verantwortlichkeit der Lehrpersonen für das emotionale Wohlbefinden und die Möglichkeit betont, Gefühle offen zu äußern und eine adäquate Emotionsregulation in der Schule zu erarbeiten. Dadurch entstehe eine Klassengemeinschaft und ein Zusammenhalt „*quasi wie so eine Familie*“ (I1), in der „*jeder [...] auch untereinander über Probleme sprechen könne*“ (I1). Diese Offenheit untereinander könne von den Lehrkräften gefördert werden, etwa indem „*immer Zeit für Fragen ein[gebaut wird], damit man auch mal über Persönliches und Privates spricht und die Schüler auch das Gefühl haben, sie können zu mir kommen, wenn es ein Problem gibt*“ (I6). Soziales Lernen fördere die Orientierung an Werten und hebe insgesamt nicht nur die sozialen Kompetenzen, sondern auch die fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen: „*Ja, also eigentlich ist das die Grundlage für das Lernen. Also wenn das nicht passt und die Atmosphäre nicht, dann gelingt das Lernen auch nicht.*“ (I4)

Insbesondere bei der Thematisierung von fachlichem und sozialem Lernen als Aufgabe von Schule wird in vielen Interviews betont, dass das soziale Lernen tendenziell für das Leben noch wichtiger sei als die Vermittlung von Fachwissen: „*Ich sage auch immer den Schülern, dass es viel wichtiger ist, dass ihr euch traut, mit geradem Rücken durchs Leben zu gehen, als dass ihr wisst, wie eine Reihenschaltung funktioniert*“ (I9), da man – gerade in der Zeit der Pandemie –

das soziale Lernen schon wichtiger als die Vermittlung von Wissen [ansehen muss]. Das können die Schüler theoretisch auch am PC, mit Lernprogrammen erarbeiten. Ich glaube unsere Rolle hier als Lehrer ist jetzt ganz groß der soziale Bereich, das merken wir immer mehr. (I1)

Eine wichtige Rolle spiele hierbei die Peergroup, die oftmals zu Zeiten der Pubertät wichtiger werde als die Eltern und zunehmend einen Bezugspunkt darstelle, „*weil das einfach super wichtig ist für die Schüler, dass sie die Anerkennung von Mitschülern haben*“ (I9). Hier decken sich die Einschätzungen der Wichtigkeit der Peers für die Deckung der Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Bestätigung und Eingebundenheit – insbesondere in der Pubertät in der Phase des Umbruchs – mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen (Hagenauer & Raufelder, 2021; Reindl, 2022).

6.2 Veränderungen im sozialen Lernen und in den Peerbeziehungen in der Schule während der Pandemie aus Klassenlehrkraftsicht

Soziales Lernen vor der Pandemie: Vor der Pandemie wurde von den befragten Klassenlehrkräften eine große Anzahl an Unterstützungsmaßnahmen zum sozialen Lernen und zu einem gelingenden Miteinander umgesetzt. Hierzu gehörte etwa für neun der zehn Befragten, gemeinsam mit den Schüler*innen auf einer persönlicheren Ebene in die Woche zu starten und diese ebenso zu beenden im Rahmen des sogenannten „*Wochenanfangs- und Wochenabschlusskreises*“, in welchem eine Kommunikation über Themen stattfindet, wie: „*wie war die Woche, was wünsche ich mir für die Woche, gibt es Konflikte die wir besprechen müssen*“ (I4), und: „*Wir nehmen uns auch dafür viel Zeit, dass wir uns mal raussuchen, was läuft gerade nicht so gut und was läuft gut*“ (I10). Hierbei kann die Klassenlehrkraft ebenfalls Organisatorisches besprechen oder auf bestimmte Anliegen der Schüler*innen eingehen. Zudem findet im Rahmen dieses Anfangs- und Abschlusskreises auch eine bewusste soziale und emotionale Förderung statt: „*Da haben wir dann verschiedene Aktionen mit der Klasse gemacht und Sozialspele sowie Sozialtrainings haben wir im Zusammenhang mit den Sozialarbeitern gemacht*“ (I2). Hierzu gehört auch die Umsetzung eines Klassenrats, bei dem die Schüler*innen partizipieren. Aber auch während des regulären Unterrichts werden der soziale Zusammenhalt und das

psychische Wohlbefinden durch Gruppen- und Projektarbeiten und das Anwenden unterschiedlicher Lern- und Sozialformen gefördert, teilweise auch in einer „*Stunde, die hieß soziales Lernen*“ (I7), durch das „Klassenkinderspiel“, aber auch im Rahmen von Ausflügen und Klassenfahrten. Zudem werden von den Befragten regelmäßig Klassengespräche geführt, um die Gemeinschaft zu stärken und auch Privates anzusprechen, wie etwa den Geburtstag eines Schülers oder ähnliches. Basis des sozialen Lernens in der Klasse bilden gemeinsame Regeln als Grundlage für ein gelingendes Miteinander:

Wir besprechen immer am Anfang des Schuljahres gemeinsame Regeln oder gemeinsamen Rahmen, an denen wir uns orientieren möchten, und den hänge ich dann auch in der Klasse auf und auf den verweise ich dann auch immer und sage dann auch: „Hier, XY, das sind unsere Vorgaben, darauf haben wir uns zusammen geeinigt!“ (I2)

Veränderungen des sozialen Lernens in der Pandemie: Durch die Maßnahmen der Corona-Pandemie und die daraus folgenden Schulschließungen sowie Kontaktbeschränkungen fielen häufig das soziale Lernen und der Austausch entweder komplett weg – was vier der zehn Befragten konstatierten – oder waren zumindest schwierig aufrechtzuhalten und fanden stark eingeschränkt statt. Entsprechend wurde von den Klassenlehrkräften berichtet, dass sie Veränderungen im Sozialverhalten und in der Pflege von Freundschaften feststellten, was sich mit den Ergebnissen der COPSY-Studie deckt, in welcher 39 Prozent der Befragten sich verschlechternde Freundschaftsbeziehungen beklagten (vgl. Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften, 2021). Ebenso berichtet auch der Präventionsradar der DAK-Gesundheit, dass bei 14 Prozent der Schüler*innen depressive Störungen bestünden (Hanewinkel et al., 2021). Somit ergab sich für die Lehrkräfte während des Homeschoolings die Herausforderung, die Peerbeziehungen sowie den sozialen Austausch aufrechtzuhalten und jene zu fördern. Dies zeigt auch das folgende Zitat: „*Ja die Herausforderung war auf jeden Fall, die ganzen Schüler aufzufangen, weil die wahnsinnig viel alleine waren*“ (I9). Eine der größten Schwierigkeiten war dadurch bedingt, dass einige Schüler*innen aufgrund einer mangelhaften technischen Ausstattung bzw. technischer Schwierigkeiten oft nicht erreicht werden konnten. Insbesondere Schüler*innen mit einem sowieso erhöhten Förderbedarf waren dadurch oftmals nicht individuell kontaktierbar und erhielten nur die Aufgaben, ohne in direkte digitale Kommunikation mit der Lehrkraft zu treten. Noch häufiger wurde jedoch genannt, dass es weniger technische Probleme seien, sondern die mangelnde direkte Kommunikationsmöglichkeit, die auch die Mimik und Gestik einschließt und die Interpretation, wie es den Schüler*innen auch emotional und persönlich gehe, was sehr hinderlich sei. Schwierigkeiten lägen auch darin, die Schüler*innen zu motivieren, sich aktiv in die Interaktion auch im digitalen Rahmen einzubringen: „*Also eine Herausforderung ist ja eben, dass man irgendwie alle mitnimmt. Einige Schüler haben natürlich gesagt, die Kamera ist kaputt, und waren einfach nur eingeloggt. Jedoch waren die gar nicht richtig anwesend*“ (I8). Diese Herausforderungen wurden nach Aussage der Lehrkräfte durch den hohen Zeit- und Leistungsdruck, der in der Fülle des Lernstoffes liegt, perpetuiert, der nicht zulasse, soziale Aktivitäten zu betonen. Einige Lehrkräfte gaben an, technische und didaktisch-methodische Kenntnisse zu vermissen, wie man im Homeschooling individuelle Erklärungen und Rückmeldungen geben könne, um die Motivation zu steigern.

Soziale Veränderungen durch das Distanzlernen: Viele der sich durch das Distanzlernen und die Kontaktbeschränkungen manifestierenden sozialen und emotional-psychischen Veränderungen wurden für die Lehrkräfte nicht im Szenario A – dem Homeschooling –, sondern erst nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht in Szenario C sichtbar. Unter den negativen Veränderungen lassen sich auch Lehrkräfteaussagen zu einem höheren Konfliktpotenzial, zu mehr Ängsten, zu einem sozial reduzierteren, zurückhaltenderen Verhalten, zu einer größeren Nervosität und Aufgeregtheit, zu einer stärkeren Ichbezogenheit, allgemein zu einer geringeren emotionalen Belastbarkeit und zu sozialen Auswüchsen, wie dem Hinwegsetzen über Klassenregeln, subsummieren. So

berichteten die Lehrkräfte in Bezug auf die sozialen Veränderungen im Zusammenleben der Klasse, dass ein höheres Konfliktpotenzial bzw. eine erhöhte Aggression bestehe, vor allem im Zusammenhang mit Coronamaßnahmen, „zum Beispiel, wenn jemand [...] seine Maske nicht trägt und das gepetzt wird“ (I10):

Ja, ich finde, die Schüler fühlen sich oft viel schneller ungerecht behandelt. [...] die fahren auch viel schneller aus der Haut, wenn irgendwas ist, und die sind auch gar nicht mehr selber in der Lage, diese Konflikte eigenständig zu lösen. [...] ich muss da viel öfter zwischen gehen, obwohl das oft so Kleinigkeiten sind (I6).

Insbesondere die Ignoranz von Regeln bezüglich der Coronamaßnahmen, die schnell zu Konflikten führen kann, aber auch das Thema Cybermobbing spielen eine große Rolle und stellen einen immer größeren Einfluss während der Zeit des Distanzlernens und im Anschluss daran dar. Auch grundlegende soziale Regeln, die sich vor der Pandemie als selbstverständlich darstellten, wie den*die anderen aussprechen zu lassen oder sich zu melden, bevor man spricht, schienen teils nicht mehr präsent zu sein; es fehle etwa an „Rücksichtnahme, dass man sich erst meldet, wenn man was zu sagen hat. Das war auch keiner mehr gewohnt. Beim Homeschooling hat man ja eher reingerufen und man hat das Mikro kurz angemacht.“ (I6) Nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht konstataren die Lehrkräfte oftmals in den Klassen stärkere Disziplinprobleme, die sich vor allem bei Schüler*innen zeigen, die zuvor schon emotionale Schwierigkeiten sowie Verhaltensprobleme im Präsenzunterricht gehabt hätten und nun in den Klassen „teilweise außer Rand und Band [waren ...]. Die haben sich da aufgeführt und ein Verhalten gezeigt; die hatten eine Scheißegal-Einstellung“ (I7). Viele Schüler*innen seien durch die lange Zeit der sozialen Distanz sehr ichbezogen: „Also die erst mal wieder zu dem Punkt zusammenzukriegen, arbeite mal wieder mit deinem Partner zusammen oder arbeite in einer Gruppe, das fand ich ganz schwierig“ (I6).

Zusätzlich zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass einige Schüler*innen mehr Ängste zeigen und zurückhaltender sind, in Übereinstimmung mit der COPSYS-Studie, die bei 20 Prozent der Kinder aus Sicht der Eltern mehr Traurigkeit und mehr Ängste diagnostizierte. Hierbei verdeutlichen die Aussagen der befragten Lehrkräfte, dass negative Folgen, z.B. beim Umgang miteinander, beim Sprechen über Probleme, beim Äußern von Gefühlen sowie bei der Zusammenarbeit in größeren Gruppen, auftreten, die sich vor allem im Präsenzunterricht bemerkbar machen: „Ich kriege halt [...] mit, dass viele Schüler*innen Schulangst haben, ungern zur Schule kommen und nicht mehr gerne in großen Gruppen sind. Die haben dann körperliche Symptome wie Übelkeit, und sich dann halt einfach nicht in die Schule trauen“ (I5). Es dominierten viele Ängste, nun mit anderen Leuten wieder in Kontakt zu treten, „weil da auch viel auf sie einprasselt [...], die sind eher zurückhaltend und lassen das über sich ergehen“ (I2).

Einige Lehrkräfte fanden auch positive Veränderungen im Sinne einer größeren Wertschätzung sozialer Kontakte und einer Freude daran, „was mit anderen machen [zu] dürfen“ (I9), wobei fünf Lehrkräfte keine größeren Veränderungen bemerkten und sich alles wieder schnell normalisiert habe.

6.3 Förderung von sozialem Lernen und Peerbeziehungen in der Schule durch Klassenlehrkräfte während der Pandemie

Förderung des sozialen Lernens während des Distanzunterrichts: Das soziale Lernen wurde von den Lehrkräften während des Homeschoolings sehr unterschiedlich gefördert, teilweise mit einem sehr hohen Engagement ähnlich der Vorschläge nach Schuster et al. (2021) mit regelmäßigen persönlichen Videomeetings, die auch zum sozialen Austausch dienen, mit Gesprächsrunden, Challenges und Spielen sowie mit Gruppenarbeiten. Bei vier der befragten Lehrkräfte – alle aus einer Schule – rückte das soziale Lernen stark in den Hintergrund bzw. wurde es nicht umgesetzt: „Also, während des Homeschoolings habe ich gar keine Gruppenarbeiten gemacht, wirklich nur Aufgaben“ (I7), so dass die

Schüler*innen auch während der Videokonferenzen mit fachlichem Lernen nur einen geringen sozialen Austausch untereinander hatten. Einige Befragte versuchten, das digitale Lernen durch jeweils eine persönliche Begrüßung und Verabschiedung in jeder Stunde, in der jede*r zu Wort kam, zu rahmen oder durch einen Spielimpuls zu Stundenbeginn, um die digitalen Stunden „durch Spiele [...] etwas anzuregen, oder [...] lustige Aktionen online zu machen“ (I5):

Manchmal waren das auch einfach nur Challenges. Dann haben wir zum Beispiel gesagt, lauft nach draußen und holt ein Blatt vom Baum und ihr müsst dann innerhalb einer halben Minute wieder zurück sein. Also einfach ein bisschen Freude und Spaß miteinbringen (I4).

Ebenso wurden Gesprächsimpulse angeboten, in denen alle Schüler*innen möglichst regelmäßig von ihren Tagen zuhause im Distanzunterricht erzählten:

Ich habe eine Runde am Anfang der Stunde gemacht und gefragt zum Beispiel „Wie geht’s euch heute?“ oder ich habe ein Bild eingeblendet und dann sollten die mit ihrer Maus auf das Bild gehen und dann stand da zum Beispiel „Heute geht’s mir sonnig bis heiter.“ und dann sollten die das mal reflektieren, woran es denn gelegen hat (I8).

Es wurden auch in den fachlichen Themeneinheiten mithilfe von Breakout-Räumen Gruppenarbeiten online durchgeführt, um „die Aufgaben in kleinen Gruppen zu lösen“ (I8). Die Tatsache, dass einige keinerlei soziale Aspekte in den digitalen Unterricht einbauten, wurde teilweise auf die mangelnde Bereitschaft der Schüler*innen zur Mitarbeit zurückgeführt, aber auch auf Überforderungen und Schwierigkeiten seitens der Lehrkräfte in technischer – „ich selber bin auch eine technische Legasthenikerin“ (I9) – wie auch in methodisch-didaktischer Hinsicht. Hier wird in den Interviews der Wunsch nach einer Broschüre, einer Handreichung oder Fortbildungen geäußert, wie man die sozialen Aspekte im digitalen Lernen umsetzen könne: „Also, ich wäre für jede Idee dankbar gewesen, wenn es irgendetwas gegeben hätte. Wo ich auch dann hätte teilnehmen können.“ (I9) Der Wunsch besteht, „online soziale Kompetenz [zu] stärken oder Videokonferenzen“ (I5) zu erhalten, da ein großes „Fortbildungspotenzial“ (I5) ausgemacht wird. Dass zwischen den Lehrkräften beider Schulen so große Diskrepanzen in Bezug auf das soziale Lernen herrschen, wird mit unterschiedlichen Unterstützungen seitens der Schulleitungen begründet. In der einen Schule hat die Schulleitung

alles unterstützt, was im sozialen Bereich war. Wir haben immer gesagt, dass das Wichtigste ist, dass es den Schülern gut geht. Ob die letzten Seiten im Unterrichtsbuch jetzt geschafft wurden oder nicht, das ist natürlich wichtig, aber das wichtigste ist, wie die soziale Gesundheit der Schüler [aussieht] (I1).

Förderung des sozialen Lernens nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht: Nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht im Szenario A führten die meisten Lehrkräfte das kooperative Lernen, den Wochenanfangs- und Wochenausgangskreis, „Gruppen- und Partnerarbeiten, [...] auch eine Art Gruppenpuzzle“ oder ähnliches wieder ein (I8). Zudem geben die befragten Lehrkräfte an, dass sie das soziale Lernen durch neue Sitzordnungen, die Förderung von Belohnungssystemen, Sozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*innen ausbauen – als zusätzliche Möglichkeiten, um die fehlenden sozialen Kontakte aufzuarbeiten und zu fördern. Zur Steigerung des sozialen Zusammenhalts sollen laut den Lehrkräften auch wieder Klassenfahrten stattfinden und ein sogenannter Glückstag eingeführt werden, um als Klasse mit der Lehrkraft „etwas Schönes zusammen [zu] machen, um den Klassenzusammenhalt zu fördern“ (I5). Darüber hinaus besteht für Lehrkräfte die Möglichkeit, eine Fortbildung zur Beratungslehrkraft zu absolvieren.

7 Fazit

Die Zeit des Distanzlernens belastete Lehrkräfte, Eltern sowie Kinder und Jugendliche stark. Während das fachliche Lernen sowohl während des Homeschoolings als auch nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht stark betont wurde, wurde das formelle wie informelle soziale Lernen in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, aber auch in der Kommunikation der Kinder und Jugendlichen untereinander stark vernachlässigt. Entsprechend beklagen in Umfragen Kinder und Jugendliche, dass sie in der Distanzlernersituation vereinsamen und ihre Freund*innen vermissen. Deswegen muss es Ziel sein, auch für diese Begegnungen im Distanzunterricht Sozialformen anzubieten.

Als besonders bedeutsam erwies sich hierbei, einen sozialen Rahmen zu finden, um auch weiterhin die Klasse als sozialen Raum erfahrbar zu machen. Hierzu gehörte etwa – wie die Befragung von Klassenlehrkräften zeigte –, gemeinsam digital mit einer persönlichen Interaktion in den Schultag oder zumindest die Schulwoche zu starten und diesen bzw. diese auch digital gemeinsam ausklingen zu lassen. Hierbei muss auch Raum gegeben sein, um Probleme in der Gruppe, aber auch individuell mit der Lehrkraft und nötigenfalls mit den Sozialarbeiter*innen oder Psycholog*innen anzusprechen. Ebenfalls sollten verschiedene soziale Spiele und Challenges eingesetzt werden, um jenseits des fachlichen Lernens Impulse zu bieten. Aber auch fachliches Lernen sollte in Form eines kooperativen Lernens gestaltet werden, etwa indem Kleingruppen- oder Partner*innenarbeiten digital in sogenannten Breakout-Räumen angeboten werden, um die Interaktion der Schüler*innen untereinander zu stärken. Um diese sozialen Lernformen zu fördern, kann auch die Schulleitung entsprechende Prioritäten und Impulse setzen. Die Lehrkräfte betonten, dass sie sich hier oftmals Anregungen und Fortbildungen gewünscht hätten.

Literatur und Internetquellen

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe). (2021, 7./8. Oktober). *Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit in Corona-Zeiten: Eine Zwischenbilanz zu den Auswirkungen auf Jugendliche, junge Erwachsene und die Strukturen der Jugend(sozial)arbeit*. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2021/Positionspapier_Corona_Jugendarbeit.pdf
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020a). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-leben-von-jungen-menschen-in-der-corona-pandemie-1>
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020b). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Bianchi, K. & Jurkowski, S. (2022). Der Beitrag von Erziehungs- und Lehrpersonen für die Gestaltung von Peerbeziehungen und die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 153–163). Kohlhammer.
- Brake, A. (2010). Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 385–406). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_18

- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie* (BIB Bevölkerungsstudien, Bd. 2). https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Debus, B. & Massing, P. (2013). *Soziales Lernen*. Wochenschau.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Unter Mitarbeit von S. Pöschl (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Beltz Juventa.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Europäischer Referenzrahmen*. <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten anhand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–212). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.05>
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26986-9>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hanewinkel, R., Hansen, J., Neumann, C. & Lauritz-Petersen, F. (2021). *Kinder- und Jugendgesundheits in Schulen. Ergebnisbericht 2020/2021. Präventionsradar*. IFT-Nord GmbH.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden und Experteninterview. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–575). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2021). *Wie die Pandemie die Entwicklung von Jugendlichen beeinträchtigt*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/klaus-hurrelmann-dieter-dohmen-wie-die-corona-pandemie-die-psycho-soziale-entwicklung-von-jugendlichen-beeintraechtigt/>
- Keller, G. & Hafner, K. (1999). *Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten*. Auer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020, 15. Oktober). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf
- Knickenberg, M. & Zurbriggen, C. (2021). Die Bedeutsamkeit von Peers für Jugendliche in der Sekundarstufe und in der Freizeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 335–350). Waxmann.
- Kreutzmann, M. (2022). Ansätze und Programme zur Förderung des Erlebens sozialer Zugehörigkeit im Schulkontext. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover

- (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 190–204). Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020, 9. Mai). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. DJI – Deutsches Jugend-Institut.
- Leopoldina Nationale Akademie der Wissenschaften. (2021, 21. Juni). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riehtmüller, M. & Klötzer S. (2021). *Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Ergebnisbericht*. Universität Göttingen.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Schule in Corona-Zeiten – Update. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministerium für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden Schulen*. https://www.mk.niedersachsen.de/download/160842/Leitfaden_Schule_in_Corona-_Zeiten_UPDATE_Allgemein_bildende_Schulen_12.11.2020.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Niedersächsisches Schulgesetz*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html
- Poitzmann, N. (2020). Beziehungsgestaltung im Distanzunterricht. Soziale Nähe trotz physischem Abstand. In M. Bartscher, E. Klieme, N. Poitzmann, M. Sobel, P. Schiebens & M. Weller (Hrsg.), *Praxisratgeber Digital unterrichten. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie* (S. 60–61). Friedrich.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Beltz.
- Reindl, M. (2022). Peers als Bildungsinstanz im Jugendalter. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 41–54). Kohlhammer.
- Schnitzer, S. & Hurrelmann, K. (2021). *Jugend und Corona in Deutschland – die junge Generation am Ende ihrer Geduld (Sommer 2021)*. Eine Sonderveröffentlichung der Studie Junge Deutsche. Datajockey.
- Schubarth, W. (2020). Schule als sozialen Ort wiederentdecken. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70 (51), 28–33. <https://www.bpb.de/apuz/schule-2020/322688/schule-als-sozialen-ort-wiederentdecken>
- Schuster, C., Weber, X.-L. & Stebner, F. (2021). *Pädagogische Diagnostik und selbst-reguliertes Lernen – Empfehlungen für den Präsenz- und Distanzunterricht*. Hrsg. von der Deutsche Schulkademie. https://www.researchgate.net/publication/350895308_Padagogische_Diagnostik_und_selbstreguliertes_Lernen_-_Empfehlungen_fur_den_Prasenz-und_Distanzunterricht
- Schwarzwälder, L. & Lohse-Bossenz, H. (2021). Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 85–98). Waxmann.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Ver-

- gleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2020). Freundschaftskonzepte junger Christ*innen und Muslim*innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (2), 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf
- Titzmann, P.T. & Jugert, P. (2022). Peerbeziehungen: Sozialökologische und entwicklungspsychologische Aspekte. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 13–23). Kohlhammer.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- TUI Stiftung. (2021). *Jugendstudie 2021 „Junges Europa 2021“*. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_16_TUI-Stiftung-Jugendstudie-2021_Gesamt.pdf
- Voigts, G. (2021). „Der Lockdown ist kein Knock-Down!“ (Offene) Kinder- und Jugendarbeit in geschlossenen Zeiten. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97 (1), 62–68. <https://doi.org/10.30965/25890581-09701006>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2019) Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schüler*innen. In M. Stein, D. Stehenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 226–244). Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Meyer, L. & Stein, M. (2022). Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 189–206. <https://doi.org/10.11576/pflb-5905>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht

Christine Schmalenbach^{1,*} & Rachel A. Lotan^{2,**}

¹ Universität Hamburg

² Stanford Graduate School of Education

* Kontakt: Universität Hamburg,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Schul- und Grundschulpädagogik,
Sozialpädagogik sowie Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2),
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

** Kontakt: Stanford Graduate School of Education,
482 Galvez Mall, Stanford, CA 94305-3096, USA.

christine.schmalenbach@uni-hamburg.de; rlotan@stanford.edu

Zusammenfassung: Seit mehr als fünf Jahrzehnten befassen sich Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen mit der Frage, wie Kooperation unter Schüler*innen so gestaltet werden kann, dass eine anregende Lernatmosphäre entsteht, in der eine gleichberechtigte Teilhabe möglich ist sowie hilfreiche Kommunikation eingeübt wird und komplexe Denkprozesse gefördert werden. An der Stanford University wurde als Antwort auf diese Frage ein pädagogisch-didaktischer Ansatz entwickelt, der inzwischen als Komplexer Unterricht („Complex Instruction“) verbreitet ist. Komplexer Unterricht entstand auf der Grundlage von soziologischen Theorien, einem soziokulturellen Verständnis von Lernen und kognitiver Entwicklung sowie langjähriger Forschung. Zu diesem ursprünglich von Elisabeth Cohen (†) und ihren Kolleg*innen und Doktorand*innen ins Leben gerufenen Ansatz gehören verschiedene Elemente: die Restrukturierung des Lernsettings durch neue Normen und Rollen, die Veränderung der Aufgabenstruktur und die Anwendung von Status-Maßnahmen. Komplexer Unterricht wird inzwischen in verschiedenen Ländern und Kontexten eingesetzt und mit seinen Auswirkungen erforscht. In diesem Beitrag werden die zentralen Elemente Komplexen Unterrichts detaillierter beschrieben und zentrale Forschungsergebnisse dazu dargestellt.

Schlagerwörter: Kooperatives Lernen; Gerechtigkeit; Erwartungshaltung; Status; Gleichberechtigung; Soziales Lernen



1 Einleitung

In Schulen und Klassenzimmern ist Heterogenität inzwischen ein globales Phänomen. Viele Lehrkräfte empfinden die wahrgenommene Vielfalt an bisherigen Schulerfahrungen und Leistungsniveaus, schriftlicher und mündlicher Ausdrucksfähigkeit in der Unterrichtssprache und sozialen und kulturellen Hintergründen als eine schwerwiegende pädagogische Herausforderung. Lehrkräfte wollen in der Regel allen Schüler*innen gerecht werden, ohne sie zu unterfordern oder zu überfordern (vgl. Lotan, 2006, S. 32–33). Daneben haben Lehrkräfte oft den Wunsch, dass ihr Klassenzimmer ein Raum für Begegnung von Schüler*innen unterschiedlicher Hintergründe und Lebenslagen ist, in dem Vorurteile abgebaut werden (vgl. Cohen, 1986, S. 31).

Kooperatives Lernen ist eine erfolgreich erprobte Form der Unterrichtsorganisation, wenn es darum geht, gleichzeitig schulisches Lernen und die sozial-emotionale Entwicklung von Schüler*innen zu fördern, auch in heterogenen Klassen (Ginsburg-Block et al., 2006; Kyndt et al., 2013). So wurden beispielsweise in einem ausführlichen Review von 60 Studien (Slavin, 1990) und in einer Meta-Analyse (Johnson & Johnson, 2002) neben positiven Auswirkungen von Kooperation auf Leistung auch verbesserte Beziehungen, ein positiveres Selbstwertgefühl sowie eine Zunahme der internalen Kontrollüberzeugung und der Perspektivenübernahme festgestellt.

Allerdings kommt es zu diesen Ergebnissen nicht automatisch, wenn Schüler*innen dazu aufgefordert werden, in Kleingruppen zusammenzuarbeiten. Eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse durch Gruppenarbeit ist die aktive und gleichberechtigte Beteiligung. Bei Gruppenarbeit in der Schule entstehen oder zeigen sich jedoch häufig Statusgefälle. Manche Gruppenmitglieder nehmen eine aktivere Rolle als andere ein, und ihre Mitschüler*innen gewähren ihnen mehr Einfluss auf das Geschehen in der Gruppe. Das kann so weit gehen, dass einzelne Schüler*innen in ihrer Beteiligung an der Gruppenarbeit massiv eingeschränkt oder gar ausgeschlossen werden. Wenn Schüler*innen sich körperlich von der Gruppe zurückziehen, wenig sagen, ihre Ideen ignoriert werden oder sie auf Ausschluss mit Störverhalten reagieren, kann das ein Hinweis auf ein solches Statusproblem in der Gruppe sein (Berger et al., 1980). So haben nicht alle Schüler*innen die Chance, ihr Potenzial zu entfalten, und Vorurteile werden in der Interaktion zusätzlich verstärkt. Außerdem nehmen sich die Gruppen dadurch Ressourcen für qualitativ hochwertige Ergebnisse, indem sie einzelne Stimmen aus dem Prozess ausschließen (Bianchini, 1999; Cohen & Lotan, 1997, 2014).

Wie kann es zu einem gerechten und fairen Klassenzimmer („equitable classroom“; Cohen, 1997a, S. 4) kommen, in dem Lehrkräfte und Mitschüler*innen allen Schüler*innen komplexe Lernprozesse zutrauen und alle Zugang zu herausfordernden Materialien haben, welche diese Prozesse fördern? Zu einem Klassenzimmer, in dem sich alle gleichberechtigt am Austausch beteiligen können und wissen, dass ihre Beiträge ernst genommen werden? Als mögliche Antwort auf diese Frage wurde im Laufe der letzten 50 Jahre der Komplexer Unterricht („Complex Instruction“; Cohen & Lotan, 1997) als ein spezifischer Ansatz Kooperativen Lernens entwickelt, implementiert und evaluiert, zuerst in den USA, dann in anderen Ländern (Lotan, 2022; Lotan & Holthuis, 2021). In diesem Artikel stellen wir diesen pädagogisch-didaktischen Ansatz mit seinen theoretischen Grundlagen, einzelnen Elementen und einigen zentralen Ergebnissen aus Forschung, Dokumentation und Evaluation der Implementation dieser Elemente in unterschiedlichen Kontexten vor. Die Theorien und Ansätze, auf denen Komplexer Unterricht basiert, haben sich in ihren Grundlagen in den 1960er- und 1970er-Jahren entwickelt. Die Theorien haben sich inzwischen weiter ausdifferenziert und unterschiedliche Anwendungsfelder gefunden, sind aber in ihren Grundzügen gleich geblieben (Webster, Jr. & Slattery Walker, 2022).

2 Wissenschaftliche Fundierung

Grundlegend für Komplexen Unterricht ist eine primär *soziologische Sicht* auf die Klasse, auch unter Berücksichtigung *organisationssociologischer Theorien*. Es geht nicht darum, einzelne Schüler*innen mit ihren individuellen Eigenschaften zu korrigieren, sondern an den strukturellen Aspekten der Situation anzusetzen, in der Schüler*innen und Lehrkräfte handeln.

Aus einer soziologischen Perspektive ist eine Klasse nicht eine Ansammlung von Individuen, sondern ein System, in dem die Interaktion aller Komponenten zu bestimmten Ergebnissen führt. Zentrale Konzepte sind Interaktion, Rollen von Schüler*innen und Lehrkräften, Autorität, Aufgabenstruktur, Gerechtigkeit, Status, Macht und Ansehen, Teilnehmer*innenstruktur (Cohen, 1997a; Cohen et al., 1989) und Bedingungen für eine hochwertige Implementation (Lotan et al., 1998). Dabei geht es nicht nur um die Interaktion der Lehrkraft mit einzelnen Schüler*innen, sondern um Interaktion in einem breiteren Sinne. Lernende interagieren mit Mitschüler*innen, mit Büchern und Lernmaterialien, mit ihrer Umwelt (auch mit der sozialen Umwelt außerhalb der Schule und mit der Natur). Aus dieser organisationssociologischen Sicht ist die Lehrkraft die vorgesetzte von etwa 30 Arbeitskräften; die kollektive Lernleistung ist „the product of the interrelationship of the instructional technology, the type of supervision by the teacher, and the work arrangements among the students“ (Cohen et al., 1989, S. 76). Lernen ist also auch das Produkt der Organisation Schule. Mit „technology“ sind im Rahmen der Organisationssoziologie Materialien, Kenntnisse und Verfahren gemeint, die eine Organisation nutzt, um ihre Arbeit zu tun und ihr Produkt zu erstellen (Perrow, 1967, 1970; Scott, 1981). Im Klassenzimmer sind das unter anderem die eingesetzten Lehr-Lernmethoden und didaktischen Materialien.

Diese Sicht auf die Klasse als System mit Anlehnung an das Arbeitsleben hat Grenzen (beispielsweise bei der Frage, wer in wessen Auftrag mit welcher Motivation arbeitet). Im deutschsprachigen Raum hat auch schon im Laufe des letzten Jahrhunderts eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen der Technik und Technologie in der Pädagogik stattgefunden – unter anderem wurde die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass Schüler*innen nicht als ganze Personen mit einem eigenen Willen wahrgenommen werden (Hollstein, 2011; Tenorth, 2019). Allerdings kann „technology“ nicht eins zu eins mit „Technologie“ übersetzt werden. Im Rahmen des Komplexen Unterrichts eröffnet diese Sicht außerdem eine zusätzliche Perspektive, die zum Verständnis von Interaktionen im Klassenzimmer beiträgt und aus der sich konkrete praktische Ansätze für ein reflektiertes, ethisch begründetes Handeln der Lehrkraft ableiten lassen, das gleichzeitig auf „equity and excellence“ (Lotan, 2022, S. 179) abzielt. Beispielsweise lassen sich aus diesem Framing heraus die Anforderungen an komplexe Lernprozesse jenseits von Routineaufgaben erklären. Wenn eine Klasse wie eine homogene Gruppe behandelt wird, in der alle im gleichen Augenblick an ihrem Platz an der gleichen Aufgabe arbeiten, und wenn diese Aufgaben eher Routineaufgaben sind und eine konkrete richtige Lösung haben, also wenig ungewiss sind, kann eine Lehrkraft die Schüler*innen als Individuen beaufsichtigen – oder zumindest hat sie eher den Eindruck, dass sie das kann. Je komplexer die Lernziele und die Lernprozesse jedoch werden, je differenzierter und ungewisser die Aufgaben (wenn es beispielsweise um Diskussionen, Experimente, Problemlöseprozesse und Projekte geht, die Lösung offen ist), desto weniger ist eine individuelle Beaufsichtigung möglich oder sinnvoll. Hier ist eine Übertragung von Autorität und Verantwortung an die Arbeitskräfte, also die Schüler*innen nötig (Cohen, 1972; Cohen et al., 1989; Cohen & Lotan, 1990). Studien von Cohen und ihren Kolleg*innen haben gezeigt, dass bei Arbeit an offenen Aufgaben in Gruppen der Lernzuwachs positiv korreliert mit der aktiven Beteiligung der Schüler*innen am Austausch und der Zusammenarbeit. Diese wiederum korreliert negativ mit der direkten Supervi-

sion durch die Lehrkraft – wenn sich Lehrkräfte also zu sehr steuernd in die Gruppenarbeit einmischen, reduziert das die Zusammenarbeit und den Lernerfolg der Schüler*innen (Cohen et al., 1989, 1997). Unterricht, in dem Heterogenität und komplexe Lernprozesse von vornherein mitgedacht und eingeplant werden, erfordert offensichtlich eine komplexe „technology“ – daher auch die Bezeichnung des Ansatzes als Komplexer Unterricht.

Diese organisationssoziologische Sicht auf Unterricht verwischt die Trennung zwischen der Schule und der Welt der Erwachsenen und erfüllt aktuelle Anforderungen an Unterricht wie beispielsweise die Lösung realer Probleme (Cohen, 1997a). Außerdem hat sie Bezüge zur *soziokulturellen Theorie* nach Vygotsky, nach der Lernen ein dynamischer Prozess ist, der vom Kontext beeinflusst wird. Kognitives, soziales und emotionales Wachstum finden statt durch die soziale Interaktion der Lernenden mit kompetenteren Peers und Erwachsenen (Vygotsky, 1978), zu denen neben den Lehrkräften auch Eltern und Mitglieder einer kulturellen Gemeinschaft zählen (Rogoff, 2003).

Wenn nun, wie in den oben zitierten Studien gezeigt, bei der Arbeit an offenen Aufgaben in Gruppen ein Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der Interaktion mit Peers besteht, ist es essenziell, allen Schüler*innen gleichberechtigt viel Raum für Interaktion zu bieten. Dennoch hat sich gezeigt, dass Statusprobleme die gleichberechtigte Teilnahme aller Schüler*innen behindern. Zwei zentrale Konzepte, die „*Status Characteristics*“ und die „*Expectation States*“ (Berger et al., 1966, 1972), erklären, wie es dazu kommt, und lassen Schlussfolgerungen zu, wie der Zusammenhang zwischen Statusmerkmalen und entsprechenden Erwartungen an Individuen auf der einen Seite und der Teilhabe am Unterricht auf der anderen Seite aufgelöst werden kann. Die entsprechende Theorie entwickelte sich aus der Einsicht aus Studien, dass sich in Gruppen ohne offizielle Leitung Statusunterschiede herausbilden, die dann dazu führen, dass Teilnehmer*innen ihre Bewertung der Leistung einer Person und die Möglichkeiten zur Teilhabe und Einflussnahme dieser Person von deren Status in der Gruppe abhängig machen. Zu diesen Ergebnissen kam es immer wieder in unterschiedlichen Kontexten und bei verschiedenen Altersgruppen (zusammenfassend siehe Lotan, 2022; Webster & Slatterly Walker, 2022). Dabei spielen *Statusmerkmale* – wahrgenommene Eigenschaften einer Person, mit denen eine Wertung verbunden wird – eine relevante Rolle. Statusmerkmale spiegeln gesellschaftlich akzeptierte soziale Rangordnungen wider, nach denen es als besser angesehen wird, einen hohen Rang statt einen niedrigen zu haben. Bei der Untersuchung der Struktur von Macht und Ansehen (*Statusstruktur*) in Gruppen, deren Mitglieder an gemeinsamen Aufgaben arbeiten, stellten Wissenschaftler*innen fest, dass Gruppenmitgliedern mit einem höheren Status mehr Kompetenz und Leistung zugetraut wird als Gruppenmitgliedern mit einem niedrigen Status. Das ist auch dann der Fall, wenn das Statusmerkmal nichts mit der konkreten Aufgabe zu tun hat. Besonders brisant ist dies im Zusammenhang mit *diffusen Statusmerkmalen* wie Geschlecht, sozio-ökonomischem Hintergrund, Zugehörigkeit zu einer Minderheit, sprachlichen Fähigkeiten und staatsbürgerlicher Zugehörigkeit. Erwartungen an eine höhere oder niedrigere Kompetenz und Leistungsfähigkeit werden mit einem hohen oder niedrigeren Rang dieser Statusmerkmale verbunden, ohne spezifische inhaltliche Zusammenhänge oder Begrenzungen. *Spezifische Statusmerkmale* wie der Beruf, Expertise und Bildungsniveau sind weniger eng mit allgemeinen Einschätzungen über die Person verbunden und führen dadurch weniger zu generalisierten Leistungserwartungen über ein Individuum (Cohen, 1997b; Correl & Ridgeway, 2006; Ridgeway, 2007).

Diese Prozesse sind auch in Schulklassen zu beobachten, in denen Gruppenarbeit durchgeführt wird. Die Hierarchie in einer Gruppe kann nach unterschiedlichen Kriterien gebildet werden: Schüler*innen teilen sich gegenseitig nach ihrem *akademischen Status* ein, den sie sich aus Noten, Lehrkraftfeedback und wahrgenommener Leistung ableiten. Aus den Fähigkeiten in klassischen schulischen Bereichen wie Lesen, Schreiben und Rechnen schließen sie auf eine allgemeine Kompetenz und gewähren den als kompetent

wahrgenommenen Mitschüler*innen in Gruppenaufgaben mehr Raum, auch wenn die Aufgabe zusätzlich ganz andere intellektuelle Fähigkeiten erfordert, die unabhängig vom Lesen und Schreiben sind, beispielsweise strategisches Denken. Insbesondere die Fähigkeit zu lesen wird von Schüler*innen (und manchen Lehrkräften) häufig als Indikator für eine allgemeine Intelligenz gesehen. Im Rückkehrschluss werden Schüler*innen mit Schwierigkeiten in diesem Bereich als inkompetent wahrgenommen und weniger in Gruppenarbeiten einbezogen. Ein weiterer Aspekt, der Hierarchien in Gruppenarbeiten beeinflussen kann, ist der *Peer-Status*, der mit persönlicher Beliebtheit und Attraktivität zusammenhängt (Cohen et al., 1990). In diesen Prozessen spielt außerdem der *gesellschaftliche Status* von Schüler*innen eine Rolle: Diskriminierungsprozesse wegen ethnischer Zugehörigkeiten, des sozialen Milieus oder des Geschlechts in der Gesellschaft haben auch einen Einfluss auf die Interaktion von Schüler*innen bei Gruppenarbeit (Cohen & Lotan, 2014; Correl & Ridgeway, 2006). Schüler*innen mit einem hohen Status wird mehr Kompetenz zugeschrieben – sowohl durch sich selbst als auch durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte. Diese Zuschreibung wiederum kann zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden – Schüler*innen mit mehr zugeschriebener Kompetenz wird mehr Raum zur Beteiligung und Einflussnahme gegeben; sie nehmen diesen Raum auch ein und haben dadurch zusätzliche Möglichkeiten, ihre Kompetenz weiter auszubauen. Gleichzeitig werden diese Möglichkeiten für Schüler*innen mit einem niedrigen Status eingeschränkt. Auf die Entstehung einer Statusstruktur kann jedoch Einfluss genommen werden. Wie sich die Struktur ausbildet, hängt von der Art der Aufgabe ab und davon, wer sich direkt am Anfang häufig an der gemeinsamen Arbeit beteiligt (Alexander et al., 2009; Cohen & Lotan, 2014).

Wenn Lehrkräfte also in ihrem Unterricht mit einer heterogenen Lerngruppe eine gleichberechtigte Teilhabe und bestmögliche Lernbedingungen für alle ermöglichen wollen, können sie an verschiedenen Aspekten des Unterrichts ansetzen: Sie können das Umfeld und die Normen im Klassenzimmer so gestalten, dass Schüler*innen mit ihren Lernprozessen im Mittelpunkt stehen und gleichberechtigte Teilhabe an der gemeinsamen Arbeit ermöglicht wird (Cohen & Lotan, 2014). Sie können die Art der Aufgaben so gestalten, dass sie herausfordernd, relevant und motivierend sind und mehrere verschiedene Fähigkeiten erfordern, sodass sich alle Schüler*innen erfolgreich einbringen können (Lotan, 2003, 2014). Letztendlich führen diese Maßnahmen auch zu einer Delegation von Autorität an die Schüler*innen, welche aus organisationssoziologischer Perspektive für eine erfolgreiche Durchführung differenzierter Aufgaben mit einem ungewissen Ergebnis relevant ist. Ihren dadurch erworbenen Spielraum können Lehrkräfte dazu nutzen, aktiv in Prozesse der Statusgeneralisierung im Klassenzimmer einzugreifen.

3 Komplexer Unterricht als pädagogisch-didaktischer Ansatz

Wenn Lehrkräfte ihre Klassenzimmer umstrukturieren, um gleichberechtigte Interaktionen und positive Beziehungen zwischen Schüler*innen zu fördern, die in Kleingruppen zusammenarbeiten, bereiten sie zunächst ihre Schüler*innen darauf vor, spezifische Verhaltensnormen anzuwenden und verschiedene Rollen zu übernehmen, die dazu beitragen, dass die Gruppenarbeit reibungslos und produktiv abläuft. Aus Perspektive der Organisationssoziologie erfordert differenzierte Arbeit mit ungewissen Produkten Autoritätsübergabe an „die Arbeitskräfte“, im Fall der Schule an die Schüler*innen (Scott, 1981). Indem Lehrkräfte Anteile ihrer Autorität auf die Schüler*innen übertragen, übernehmen Schüler*innen Verantwortung für ihr eigenes Engagement und das ihrer Mitschüler*innen. Lehrkräfte haben in dieser Zeit Spielraum, um die Gruppen zu beobachten, nachzuvollziehen, wie die Schüler*innen zusammenarbeiten (oder auch nicht), und konstruktive Möglichkeiten zu finden, ungleiche Beteiligung an der Gruppenarbeit (Statusprobleme) anzusprechen.

Im Folgenden beschreiben wir die einzelnen Elemente Komplexen Unterrichts etwas detaillierter. Als ausführlichere Quelle mit weiteren praktischen Anregungen verweisen wir auf das Buch *Designing Groupwork* von Elisabeth G. Cohen und Rachel A. Lotan (2014).

3.1 Restrukturierung des Lernsettings

Durch die Einführung von neuen Normen und Rollen im Klassenzimmer verändert sich das Setting, und es werden Rahmenbedingungen dafür geschaffen, dass eine gleichberechtigte Teilhabe überhaupt stattfinden kann.

3.1.1 Veränderte Normen – das explizite Thematisieren und Einüben kooperativer Verhaltensweisen

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen von sich aus wissen, wie sie gut zusammenarbeiten können. Wenn kooperative Verhaltensweisen allerdings systematisch eingeführt und geübt werden, können Schüler*innen die erforderlichen kommunikativen Kompetenzen entwickeln. Im Gegensatz zu traditionellem Frontalunterricht und Einzelarbeit, bei denen von den Schüler*innen erwartet wird, dass sie ruhig sind und sich auf ihre eigene Arbeit konzentrieren, ist Gruppenarbeit dann erfolgreich, wenn sie aufeinander achten und eingehen, ihre Gedanken für Mitschüler*innen verständlich formulieren, gemeinsam Optionen abwägen und Entscheidungen treffen und vieles mehr. Das Training dieser Fähigkeiten braucht Zeit, die sich aber in jedem Fall lohnt, wenn danach die Gruppenarbeitszeit effektiv genutzt werden kann. Schüler*innen lassen sich leichter auf ein solches Training und auf Gruppenarbeit insgesamt ein, wenn sie die Relevanz von Teamarbeit erkennen. Lehrkräfte können ihnen helfen zu verstehen, dass es nicht um ein Erzwingen von Freundschaft mit beliebigen Klassenkamerad*innen geht, sondern darum, mit den unterschiedlichsten Personen konstruktiv zusammenarbeiten zu können. Wenn Kinder und Jugendliche Erwachsene in ihrem Umfeld dazu befragen, können sie nachvollziehen, wie wichtig Zusammenarbeit beispielsweise im beruflichen Leben ist (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 41–61). Erfolgreiche Teamarbeit beinhaltet immer einen Aufgabenaspekt und einen Beziehungsaspekt – auf beide werden Schüler*innen vorbereitet (Johnson & Johnson, 2017).

Die Prinzipien sozialen Lernens nach Bandura (1969) geben Leitlinien dafür, wie das Training kooperativer Fähigkeiten in den Unterricht eingebaut werden kann:

- (1) Die neuen Verhaltensweisen werden benannt und besprochen.
- (2) Die Schüler*innen lernen zu erkennen, wann die neuen Verhaltensweisen auftreten.
- (3) Die Schüler*innen können die richtigen Begriffe verwenden und sachlich über das Verhalten reden.
- (4) Die Schüler*innen haben Gelegenheiten, um die neuen Verhaltensweisen zu üben.
- (5) Das neue Verhalten wird verstärkt, wenn es auftritt. (Cohen & Lotan, 2014, S. 49–50)¹

Wichtig ist, dass die Schüler*innen die Relevanz der Verhaltensweisen für eine erfolgreiche Gruppenarbeit nachvollziehen können. Daher empfiehlt es sich, die zu lernenden Fähigkeiten jeweils nach der geplanten Art von Gruppenarbeit zu wählen. Geht es beispielsweise um einen gemeinsamen Problemlöseprozess, sollten Schüler*innen dazu in der Lage sein, sich gegenseitig Fragen zu stellen, sich nachvollziehbare Erklärungen zu geben und gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Auch ein Austausch über den Prozess

¹ Englischsprachige Zitate wurden durch Schmalenbach ins Deutsche übersetzt.

selbst kann hilfreich sein für die Lösungsfindung, indem angewandte Strategien reflektiert und bewertet werden.

Eine verbreitete Übung für kooperative Fähigkeiten, die der eigentlichen Gruppenarbeit vorgeschaltet werden kann, ist *Broken Circles* (Graves & Graves, 1985; nach Cohen & Lotan, 2014, S. 42–45, 193–198). Die kooperative Norm, die mit dieser Übung eingeführt und geübt wird, ist: „Niemand ist fertig, bevor alle fertig sind.“ Diese Norm betont die Einsicht, dass die Mitglieder der Gruppe ein gemeinsames Ziel haben und interdependent sind (Johnson & Johnson, 2009). Schüler*innen bekommen Umschläge mit verschiedenen Teilen eines Kreises. Die Aufgabe ist beendet, wenn jede*r Schüler*in einen vollständigen Kreis vor sich liegen hat. Allerdings dürfen sie nicht sprechen und sich keine Teile von anderen Teilnehmer*innen nehmen. Sie dürfen lediglich eigene Teile an andere weitergeben. Dabei wird die Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse anderer geübt. Schüler*innen lernen, dass sie für das Gruppenergebnis mitverantwortlich sind und deshalb auch für die Prozesse auf dem Weg dahin. Die Reflexion über diese Übung kann durch Fragen angestoßen werden: „Was hat die Lösung des Problems als Gruppe ermöglicht oder erschwert?“ Dabei ist es sinnvoll, Bezüge herzustellen zwischen der Übung und der geplanten Gruppenarbeit beziehungsweise anderen Situationen, in denen diese Fähigkeit zum Einsatz kommt. Diese Übung wurde schon erfolgreich bei Lernenden sehr verschiedener Altersgruppen eingesetzt – von Kindern in den ersten Klassen bis hin zu Studierenden. Unter Berücksichtigung der Prinzipien sozialen Lernens nach Bandura können Lehrkräfte ähnliche Übungen („skillbuilders“; Cohen & Lotan, 2014, S. 61) selbst entwickeln und Schüler*innen helfen, die Verhaltensweisen einzuüben, die sie brauchen, um die Normen für produktive Gruppenarbeit zu befolgen. Wenn neue Normen einmal verinnerlicht sind, übernehmen die Schüler*innen Verantwortung für sich selbst, erklären sie auch anderen und erinnern sie daran.

Normen, die die gleichberechtigte Teilnahme aller Gruppenmitglieder stärken, wurden beispielsweise von Morris (1977) für eine Studie zur Vermeidung von Dominanz in Gruppen für kreative Problemlösungen entwickelt:

- (1) Sagt eure eigenen Ideen.
- (2) Hört anderen zu; gebt jedem eine Chance zu reden.
- (3) Fragt andere nach ihren Ideen.
- (4) Begründet eure Ideen und diskutiert viele verschiedene Ideen (Morris, 1977, S. 63; zit. n. Cohen & Lotan, 2014, S. 54).

Um die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen auf die Gruppenprozesse zu lenken und ihre Reflexion zu fördern, unterbrach Morris sie nach einigen Aufgabenschritten und stellte ihnen Fragen zur Umsetzung der Normen:

- (1) Sprechen alle?
- (2) Hört ihr einander zu?
- (3) Stellt ihr Fragen? Was könnt ihr fragen, um die Ideen von jemandem herauszufinden?
- (4) Gebt ihr Begründungen für Ideen [...]? Was könnt ihr fragen, wenn ihr herausfinden möchtet, warum jemand einen Vorschlag gemacht hat? (Morris, 1977, S. 157; zit. n. Cohen & Lotan, 2014, S. 54)

Diese Studie von Morris (1977) zeigte, dass diese Einführung der Norm gleichberechtigter Beteiligung mit einigen Fähigkeiten zur Reflexion von Gruppenprozessen dazu führte, dass die Gruppenarbeit nicht von Mitgliedern mit hohem Status dominiert wurde. Dieses Verhalten wurde auch auf neue Aufgaben übertragen, in denen es nicht noch einmal explizit angesprochen wurde.

Konflikte sind ein normaler Teil von Gruppenarbeit; manche Schüler*innen haben aber keine Strategien, um damit konstruktiv umzugehen. Diane Kepner, eine Lehrkraft, die Komplexen Unterricht einsetzte und eine Weiterbildung in Konfliktlösung gemacht

hatte, übte mit ihren Schüler*innen, statt persönlicher Angriffe Ich-Botschaften zu senden und Bitten um Verhaltensänderungen konkret und positiv zu äußern. Auch das Thematisieren von nonverbaler Kommunikation kann relevant sein. Diese kann beispielsweise Ablehnung signalisieren. Kepner ließ ihre Schüler*innen spezifische soziale Exklusions-Situationen in Gruppenarbeit nonverbal nachspielen. Später fragte sie dann während der Gruppenarbeit nach: „Schaut euch an, wie ihr sitzt und arbeitet. Was kommuniziert ihr einander?“ (Cohen & Lotan, 2014, S. 60)

Diese Normen an sich ändern noch nichts an der Wahrnehmung der Kompetenz der Mitschüler*innen. Es findet jedoch durch ihre Einführung und Einübung eine Veränderung der Gruppenprozesse statt, und soziales Lernen wird angestoßen, sodass prosoziale Kontakte häufiger werden. Damit ist eine Grundlage für gleichberechtigte Teilhabe geschaffen.

3.1.2 Steigerung der Gruppenproduktivität – Zuweisung von Rollen an die Schüler*innen

Kleingruppen werden leistungsfähiger und effektiver, wenn jedes Mitglied etwas Konkretes zu tun hat und weiß, mit welchen Verhaltensweisen er*sie zum Gruppenerfolg und zum Wohlbefinden aller Mitglieder beitragen kann. Dabei geht es nicht darum, die Aufgabe an sich aufzuteilen – dies würde den Austausch wieder einschränken –, sondern die Rollen sind übergeordnet und dienen der Verteilung von Aufgaben, die sonst die Lehrkraft übernehmen würde. Es geht darum, wie die Arbeit gemacht wird, und die Rollen werden deshalb als „how-roles“ (Wie-Rollen; Cohen & Lotan, 2014, S. 116) bezeichnet. Jedes Gruppenmitglied ist an der Aufgabe beteiligt, an Diskussionen, am Endprodukt und an der Vorbereitung seiner Präsentation und verfasst den eigenen Bericht zum Abschluss. Die Wie-Rollen kommen dazu, beispielsweise Gruppenmoderator*in, Zusammenfasser*in, Materialmanager*in, Sicherheitsbeauftragte*r (beispielsweise bei Experimenten), Schreiber*in (oder Protokollant*in), Zeitwächter*in, Reporter*in und eine Person, die dafür zuständig ist, das emotional-soziale Wohlbefinden der Gruppe im Blick zu haben (Harmonierer*in oder Mediator*in). Die Bezeichnungen und genauen Aufgaben können angepasst werden je nach Altersgruppe, sollten jedoch sehr klar beschrieben werden, so dass alle Schüler*innen Bescheid wissen. Wenn die Rollen öffentlich bekannt gegeben und regelmäßig gewechselt werden, haben alle Schüler*innen die Möglichkeit, im Laufe des Schuljahrs verschiedene Aspekte der Leitung einer Gruppe zu üben, ihre Kompetenzen auszubauen und zu zeigen. Insbesondere die Moderator*innenrolle kann deutlich erfolgreicher gefüllt werden, wenn Schüler*innen auf ihre Leitungsaufgabe vorbereitet werden (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 112–129).

Nachdem die Lehrkraft die Schüler*innen gut auf die Zusammenarbeit vorbereitet hat, die Aufgaben und Rollen klar sind und die Erwartungen und Bewertungsmaßstäbe bekannt gemacht wurden, bleibt nun für die Lehrkraft die Herausforderung, während der Gruppenarbeit nicht wieder die Autorität an sich zu ziehen. Die Schüler*innen müssen sich nun den Aufgaben allein stellen und sich gegenseitig als Ressourcen nutzen, um sie lösen zu können – eine ständige Einmischung durch die Lehrkraft verhindert den Austausch und den damit verbundenen Lernprozess (Cohen et al., 1989, 1997). Wenn eine Gruppe allerdings in ihrer Arbeit steckenbleibt, kann die Lehrkraft durch Fragen und knappe Kommentare auf mögliche Ursachen des Problems hinweisen und den Schüler*innen Impulse zur selbstständigen Lösungsfindung geben, beispielsweise durch offene Fragen zum Thema, Fragen nach der Umsetzung der kooperativen Normen, Hinweise auf übersprungene Arbeitsschritte oder mögliche Hilfsquellen. Wenn die neuen Normen und Rollen eingeübt worden sind, kann die Lehrkraft zuversichtlich ihre Autorität mit den Schüler*innen teilen.

3.2 Veränderte Aufgabenstrukturen – Der Einsatz gruppenwürdiger Aufgaben, in denen verschiedene Fähigkeiten gebraucht werden

Im Gegensatz zu Aufgaben, die man als „kollektive Einzelarbeiten“ bezeichnen könnte, bei denen Schüler*innen zwar in Gruppen sitzen, aber eigentlich die Aufgaben allein abarbeiten könnten, schaffen gruppenwürdige Aufgaben Gelegenheiten zu Kommunikation, zu Problemlösung und zu komplexerem konzeptionellen Lernen. Es handelt sich um Aufgaben, die keine*r der Beteiligten in der gegebenen Zeit allein gut durchführen könnte und bei denen klar ist, dass die Schüler*innen einander brauchen, also positive Interdependenz gegeben ist (Johnson et al., 1998). Bei gruppenwürdigen Aufgaben besteht die Notwendigkeit, Ideen auszutauschen und darüber zu sprechen. Es ist keine allzu klare Arbeitsteilung gegeben, weil auch diese den Bedarf zum Austausch reduziert. Wenn die Aufgabe ein Problem mit einer ungewissen Lösung ist, kann die Gruppe nur mit regem Austausch und Gespräch erfolgreich sein.

Gruppenwürdige Aufgaben in diesem Sinne haben folgende Eigenschaften: (1) Sie sind offen und ungewiss, haben mehr als eine mögliche Antwort und mehr als einen Lösungsweg. Schüler*innen können ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einbringen, kontroverse Themen besprechen, argumentieren, zusammenfassen, analysieren, abwägen und Schlussfolgerungen ziehen. Die Lehrkräfte delegieren damit intellektuelle Autorität an die Schüler*innen und erkennen so ihre Perspektiven als für den Lernprozess relevant an. (2) Gruppenwürdige Aufgaben erlauben, dass unterschiedliche Schüler*innen verschiedene Beiträge leisten; sie erfordern eine Vielzahl an intellektuellen Fähigkeiten und an Verhaltensweisen; sie bieten die Möglichkeit, auf unterschiedliche Weisen intellektuelle Kompetenz zu zeigen. Lehrkräfte und Schüler*innen entwickeln ein Bewusstsein für die verschiedenen erforderlichen und gezeigten Fähigkeiten. Die Aufgaben beinhalten den Einsatz verschiedener Materialien und Medien, die unterschiedliche Zugänge zu den Inhalten erlauben und „the development of multiple literacies“ (nach der Definition von Eisner, 1994; zit. n. Lotan, 2003, S. 74) fördern. (3) Die Inhalte sind fachlich relevant und intellektuell anspruchsvoll; beispielsweise bekommen Schüler*innen Zugang zu echten Daten und werden in den fachlichen Diskurs eingeführt. Sie müssen ihre Aussagen mit soliden Argumenten untermauern. Die Aufgaben sind herausfordernd und erfordern komplexe Problemlöseprozesse. (4) Sie schaffen positive Interdependenz (die Schüler*innen brauchen sich gegenseitig, um sie zu bewältigen) und individuelle Verantwortlichkeit. Diese können entstehen durch die Arbeit an einem klaren abschließenden Gruppenprodukt in einem festgesetzten (eher knappen) zeitlichen Rahmen und individuellen abschließenden Berichten zu diesem Produkt und darüber, wie es dazu kam. (5) Es stehen klare Kriterien für die Evaluation des Gruppenproduktes und des individuellen Berichts zur Verfügung (Lotan, 2003, 2014). Die Anweisungen für jede Gruppe befinden sich auf einer Aufgabenkarte, die unter Umständen auch in mehreren Sprachen vorliegt. Die Aufgaben erfüllen die Anforderungen an eine gruppenwürdige Aufgabe. Abschließend wird ein gemeinsames Produkt der Klasse präsentiert. In einem individuellen Bericht wird festgehalten, was in der Gruppe diskutiert wurde (für Beispiele siehe Cohen et al., 1999; Cohen & Lotan, 2014).

Die Durchführung gruppenwürdiger Aufgaben läuft dann am besten, wenn vorher mehrere Aspekte geplant und vorbereitet werden: Die Aufgabenkarten sind so formuliert, dass die Schüler*innen möglichst ohne zusätzliche Unterstützung durch die Lehrkraft verstehen können, was von ihnen erwartet wird. Gleichzeitig sind sie nicht so detailliert, dass ihnen das eigenständige Denken abgenommen würde, sondern erlauben angeregte Gespräche. Sie sind ein „physisches Symbol der Delegation von Autorität durch die Lehrkraft“ (Lotan, 2015, S. 492). Vor der Arbeit in den Gruppen empfiehlt sich eine knappe und anschauliche Einführung in das Thema, die Aufgaben dazu und ein paar der für die Aufgaben erforderlichen Fähigkeiten. Über verschiedene Aufgaben hinweg sollten das viele verschiedene Fähigkeiten sein, beispielsweise Koordinieren, Zeichnen, Bauen, Entwickeln, Recherchieren, Verhandeln, Zählen, Rechnen, Schauspielen,

Evaluieren, Verwalten, Schreiben, Lernen, Beibringen, Regie-Führen, Tanzen, Singen und Experimentieren.

Bei der Gruppeneinteilung sind im Normalfall vier bis fünf Personen pro Gruppe sinnvoll. Die Gruppen sollten möglichst heterogen sein, damit sich die verschiedenen intellektuellen Fähigkeiten gegenseitig ergänzen können. Dabei ist es jedoch erfahrungsgemäß besser, nicht nach Quoten vorzugehen, also beispielsweise die Mädchen oder die Schüler*innen mit Migrationshintergrund gleichmäßig auf alle Gruppen zu verteilen – die Schüler*innen erkennen sonst ein Muster in der Verteilung, sehen die Mitschüler*innen als Vertreter*innen einer Gruppe und Stereotype werden verstärkt. Es empfiehlt sich eine zufällige Zuordnung, beispielsweise mit Karten, die dann auf einem Plan befestigt werden, der in Einzelfällen gut begründet (und für die Schüler*innen transparent) nachgebessert wird – wenn etwa ein*e Schüler*in erst vor kurzem nach Deutschland gekommen ist und auf Übersetzung und Erklärungen durch eine*n Mitschüler*in angewiesen ist. Schüler*innen selbst die Gruppe wählen zu lassen, ist eher ungünstig, da es dazu kommen kann, dass Freund*innen sich gegenseitig wählen und die Gruppenarbeit eher als gemeinsames Spiel interpretieren, während isolierte Schüler*innen auch weiter isoliert bleiben. Gruppen können am Ende einer Unterrichtseinheit wieder neu eingeteilt werden – so haben die Schüler*innen im Laufe des Schuljahres die Gelegenheit, einmal mit den meisten oder allen Mitschüler*innen zusammengearbeitet zu haben. Schüler*innen, denen es aus verschiedenen Gründen besonders schwerfällt, mit anderen zusammenzuarbeiten, sollten mit mindestens einer Person in der Gruppe sein, die sie unterstützen kann. Auch der Abschluss der Gruppenarbeit bedarf einer vorbereitenden Planung, um Eintönigkeit zu vermeiden. Es können verschiedene Lösungswege und Lösungen verglichen werden; es kann eine Expert*innenrunde mit Vertreter*innen der einzelnen Gruppen stattfinden (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 70–79).

Die Bewertung der Aufgaben ist ein weiterer Bereich, in dem die Lehrkraft Autorität delegieren kann: Wenn Kriterien von vorneherein klar und transparent sind, kann sehr spezifisches und konkretes Feedback gegeben werden, und die Schüler*innen lernen, ihre eigenen Ergebnisse und die ihrer Gruppe und ihrer Mitschüler*innen sachlich und gut begründet einzuschätzen sowie konstruktives Feedback zu formulieren. Auch diese Rolle (des*der Feedbackgebenden) bedarf der Einführung und Übung (Lotan, 2015).

Trotz der geteilten Autorität gibt die Lehrkraft die Verantwortung für die Evaluation nicht ab. Sie koordiniert die formale und informelle Evaluation und das Feedback für Individuen und Gruppen, sowohl zum Prozess als auch zum Ergebnis, und erstellt die Noten. Dabei hat sie sowohl die Verantwortung der Gesamtgruppe für die Aufgabe als auch die der einzelnen Individuen im Blick. Beispielsweise können Schüler*innen ein individuelles Produkt erstellen, das auf der Gruppenarbeit aufbaut und auf dem die individuelle Note basiert: eine Hausaufgabe, einen Test, einen Bericht. Ein Gruppenprodukt kann beispielsweise eine Präsentation, ein Modell, Ergebnisse eines Experiments oder ein Konsens zu einem Dilemma sein. Wichtig ist, neben dem Ergebnis auch die Gruppenprozesse im Blick zu behalten und im Feedback zu thematisieren. Wenn Gruppenprozesse nicht gut funktionieren und Schüler*innen das nicht von sich aus thematisieren, kann die Lehrkraft die Arbeit auch im Prozess unterbrechen und fragen, wie die Zusammenarbeit läuft und was getan werden könnte, damit sie besser läuft – schließlich haben die Schüler*innen mit den kooperativen Normen auch hier Kriterien, um ihre Zusammenarbeit zu bewerten und Ideen zur Verbesserung zu entwickeln. Gruppenprodukte und die individuelle Beteiligung an der Arbeit sollten allerdings nicht in die Notenvergabe einbezogen werden – sie können Statusprobleme reflektieren, und eine Benotung könnte diese sogar verschärfen.

Da es sich um gruppenwürdige Aufgaben mit Einbezug verschiedener Fähigkeiten handelt, können unterschiedliche Schüler*innen Unterschiedliches gelernt haben – auch das wird bei der Vergabe von Feedback berücksichtigt. Ein Lernverständnis, das von multiplen und veränderbaren Fähigkeiten ausgeht und Evaluation von im Vorneherein

festgelegten und transparenten Kriterien abhängig macht, kann nicht davon ausgehen, dass die Lernergebnisse einer normalen Verteilung folgen. Eher gruppieren sie sich um einen akzeptablen Mittelwert. Für Schüler*innen ist nachvollziehbar, warum ihr Ergebnis diese Bewertung erhalten hat und was sie tun können, um in Zukunft ihre Leistung zu verbessern.

3.3 Status-Maßnahmen zum Abbau von Status-Hierarchien

Theoriebasierte und empirisch gestützte Status-Maßnahmen durchzuführen, ist das zentrale und wohl auch herausforderndste Element Komplexen Unterrichts. Es gibt zwei relevante Maßnahmen: die Strategie der multiplen Fähigkeiten („multiple abilities strategy“; Cohen & Lotan, 2014, S. 150) und das Erwartungstraining („expectation training“; Cohen & Lotan, 2014, S. 146).

Hinter der Strategie der multiplen Fähigkeiten steht eine Sicht auf menschliche Intelligenz, die nicht von einem einzigen linearen Kontinuum oder gar von einer Dichotomie von intelligent und unintelligent ausgeht, sondern von verschiedenen Arten von Intelligenz und intellektuellen Fähigkeiten, die in unterschiedlichen Situationen und bei unterschiedlichen Herausforderungen zum Tragen kommen. Hier kann wieder die Erwachsenenwelt als Vorbild dienen: Für jede Arbeit und jeden Beruf sind eine Vielfalt an unterschiedlichen Fähigkeiten nötig, die sich gegenseitig ergänzen. So kommen im Arbeitsalltag einer Lehrkraft unter vielen anderen auch interpersonelle Kompetenzen, Kreativität, sprachliche und organisatorische Fähigkeiten zum Einsatz. Mit seiner Einführung des Konzepts multipler Intelligenzen hat Gardner (2011/1983, 1993) einer solchen Sicht den Weg bereitet, Sternberg (2007, 2018) beschreibt Intelligenz als multidimensional und trainierbar, und Dweck (2008) führt aus, wie ein „growth-mindset“ – die Überzeugung, dass Intelligenz multidimensional und veränderbar ist – zu höheren Leistungen führen kann.

Zentral ist vor, während und nach der Gruppenarbeit das Thematisieren der verschiedenen Fähigkeiten, die für eine Aufgabe gebraucht werden, und das Schaffen eines Bewusstseins dafür, dass jede*r Teilnehmer*in etwas zur gemeinsamen Arbeit beizutragen hat und gebraucht wird. Im Mittelpunkt steht dabei die Botschaft: „Niemand von uns hat alle diese Fähigkeiten. Jede und jeder von uns hat einige dieser Fähigkeiten.“ Um die Schüler*innen zu überzeugen, dass verschiedene Fähigkeiten für eine Aufgabe gebraucht werden, analysieren die Lehrkräfte jede Aufgabe. Dabei gibt es keine offizielle oder endgültige Liste dieser Fähigkeiten. So wie Erwachsene in ihrem Berufsalltag konstant unterschiedliche Fähigkeiten einsetzen und sich dabei auch gegenseitig ergänzen, so können auch Schüler*innen im Schulalltag unterschiedliche Aktivitäten mit unterschiedlichen Anforderungen durchführen. Schüler*innen können selbst bei der Entdeckung von Fähigkeiten, die eine Aufgabe erfordert, einbezogen werden. Dabei sollte der Fokus auf Fähigkeiten liegen, die Schüler*innen als intellektuell sehen, um nicht erneut eine Hierarchie der Fähigkeiten zu schaffen. So kann über interpersonelle Intelligenz gesprochen werden, statt Formulierungen wie „gut mit anderen auskommen“ zu verwenden (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 148–156). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass es möglich ist, erfolgreich in Statusprozesse einzugreifen, indem verschiedene Fähigkeiten für eine Aufgabe als relevant erklärt werden. Dieses „multiple-ability treatment“ wurde zuerst in einer Laborstudie von Tammivaara (1982) eingesetzt, von Rosenholz (1985) im Klassenzimmer angewendet und schließlich von Cohen et al. (1990) in den Unterricht eingebaut. Cohen et al. (1990) kamen zu dem Schluss, dass diese Vorgehensweise die Effekte von Status auf die Interaktion zwar nicht ganz eliminiert, jedoch deutlich reduziert. Um stärkere Effekte zu erzielen, wurde zusätzlich eine weitere Maßnahme entwickelt: die Zuweisung von Kompetenz.

Sobald die Lehrkraft eine*n Schüler*in dabei beobachtet, eine der Fähigkeiten einzusetzen (insbesondere diejenigen mit wahrgenommenem niedrigem Status), kann sie die Gruppe darauf aufmerksam machen. Das ist vor allem dann relevant, wenn die Gruppe

den Beitrag dieser Person sonst ignorieren würde. Eine solche Äußerung kann so aussehen: „Ich sehe gerade, dass XY die Aufgabe gut verstanden hat. Er hat offensichtlich die Fähigkeit ... Das könnte er später beruflich beispielsweise als ... einsetzen. Am besten lasst ihr euch mal von ihm erklären, wie er vorgeht.“ Diesen Prozess, bei dem sich die Lehrkraft ihre Macht als Evaluator*in zunutze macht, nennen Cohen und Lotan „Zuweisung von Kompetenz“ („assigning competence“; 2014, S. 156). Loewenberg Ball (2021) nennt diesen Prozess das „Anerkennen von Kompetenz“ („acknowledging competence“). Beide Aspekte spielen eine Rolle. Wichtig ist dabei, dass (1) die Evaluation öffentlich stattfindet, (2) spezifisch ist und sich auf intellektuelle Fähigkeiten bezieht und (3) diese Fähigkeiten als relevant für den Erfolg der Gruppenarbeit gesehen werden (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 156–160).

Lehrkräfte beobachten alle Schüler*innen und geben ihnen spezifisches Feedback. Insbesondere achten sie auf die Beiträge von Schüler*innen, deren Status als niedrig wahrgenommen wird (Jilk, 2016). Es können auch gezielt Aufgaben entwickelt werden, die Fähigkeiten brauchen, in denen Schüler*innen mit wahrgenommenem niedrigem Status bereits Expert*innen sind. Das erfordert von den Lehrkräften Aufmerksamkeit für die Stärken von Schüler*innen. Auch hier ist Vorsicht vor Stereotypen geboten. Nicht jede*r Schüler*in mit einem Nachnamen aus einem anderen Land spricht auch eine Sprache dieses Landes. Die Erfüllung stereotyper Erwartungen (z.B. eine weibliche Person kann gut kochen) führt außerdem nicht dazu, dass bei dieser Person Kompetenzen in anderen Bereichen erwartet werden. Dennoch kann Expertise in einem solchen sehr begrenzten Bereich hilfreich sein, wenn der*die Schüler*in sie nutzen kann, um für eine Weile die Rolle der Lehrkraft zu übernehmen und anderen etwas beizubringen. Auf diese Rolle müssen Schüler*innen allerdings vorbereitet werden, denn eine Kompetenz zu haben, bedeutet nicht automatisch, sie anderen beibringen zu können. Cohen und Kolleg*innen führten in verschiedenen Kontexten Experimente durch, in denen Schüler*innen, deren Status als niedrig wahrgenommen wurde, darauf vorbereitet wurden, als Expert*innen, Lehrkräfte und intellektuelle Ressourcen für andere Schüler*innen zu fungieren. Diese Intervention nannte sich „Erwartungstraining“ („expectation training“; Cohen & Lotan, 2014, S. 146), wurde in mehreren Studien in den 1970er- und 1980er-Jahren evaluiert und führte mit unterschiedlichen Gruppen dazu, dass Kinder, deren sozialer Status als niedrig wahrgenommen wurde, sich deutlich stärker beteiligten und mehr Einfluss ausübten (vgl. zusammenfassend Cohen & Lotan, 2014, S. 146–148).

4 Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung von Komplexem Unterricht

Kooperation lässt sich am besten durch Kooperation fördern – so wie Schüler*innen lernen, sich in Gruppenarbeit gegenseitig als Ressource zu sehen, so können sich Lehrkräfte gegenseitig als Ressource nutzen, während sie in ihrem Unterricht neue Strukturen und Aufgabenformate einführen und weiterentwickeln. Der Austausch fördert die Kreativität bei der Entwicklung neuer Ideen, und konstruktives Feedback im Prozess (auch nach systematischer Unterrichtsbeobachtung) kann zusätzliche Sicherheit vermitteln. Gemeinsam können Lösungen für auftretende Schwierigkeiten gesucht und kann die Durchführung der Lösungsansätze reflektiert werden (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 140–142). Dabei hat es sich gezeigt, dass regelmäßige Teamtreffen besser sind für die Umsetzung von Komplexem Unterricht als kurze Absprachen vor und während des Unterrichts (Cohen & Intili, 1982). Kooperation unter Lehrkräften kann stattfinden durch Teamteaching im gleichen Klassenzimmer oder – falls Teamteaching nicht möglich ist – durch Treffen zur gemeinsamen Planung von Unterricht und gelegentliche Unterrichtsbesuche für Beobachtung und deren gemeinsame Auswertung. Da das Entwickeln von gruppenwürdi-

gen Aufgaben Zeit und Einsatz beansprucht, ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte, die ähnliche Fächer oder Klassenstufen unterrichten, sich bei der Entwicklung gegenseitig unterstützen (vgl. Cohen & Lotan, 2014, S. 140–142).

Aus organisationssoziologischer Sicht brauchen Lehrkräfte, je komplexer und ungewisser ihre Aufgabe wird, desto mehr unterstützendes Feedback, kollegiale Zusammenarbeit und materielle Ressourcen (Cohen et al., 1979). Studien aus Stanford haben gezeigt, dass Komplexer Unterricht dann mit einer höheren Qualität implementiert werden kann, wenn es für die Lehrkräfte strukturierte Möglichkeiten zum Weiterlernen gibt, sie gut fundiertes Feedback von Mentor*innen und Trainer*innen und Unterstützung von der Schulleitung bekommen (Ellis & Lotan, 1997; Lotan et al., 1998).

5 Weitere Forschungsergebnisse zu Komplexem Unterricht

Die Entwicklung Komplexen Unterrichts wurde durchgängig von Forschung begleitet (vgl. Lotan & Holthuis, 2021). So entwickelten sich die verschiedenen Elemente nacheinander als Antwort auf Ergebnisse von Erprobungsstudien. Beispielsweise entstanden die Strategien zur Zuweisung von Kompetenz, nachdem in Studien klar geworden war, dass die Strategie der multiplen Fähigkeiten allein zwar zu einer Reduktion von Statuseffekten führte, sie jedoch nicht ganz eliminierte (vgl. Lotan, 2022). Nachdem in den 1970er- und 1980er-Jahren Unterrichtsversuche mit Stationenlernen mit vorgefertigten Materialien stattgefunden hatten – erst in Einzelarbeit, dann in Gruppenarbeit –, begannen in den 1990ern die konzeptuelle Entwicklung von gruppenwürdigen Aufgaben, die Lotan 2003 veröffentlichte. Damit hatten Lehrkräfte Kriterien an der Hand, um selbst passende Aufgaben zu entwickeln. Komplexer Unterricht wurde inzwischen in vielfältigen Kontexten evaluiert, an unterschiedliche Altersgruppen, Unterrichtsfächer und lokale Rahmenbedingungen angepasst und mit Bezug zu unterschiedlichen Fragestellungen betrachtet.

So wurden beispielsweise inzwischen über 30 Dissertationen zu Komplexem Unterricht verfasst. Hier stellen wir ein paar der zentralen Forschungsergebnisse vor (vgl. auch Lotan, 2022):

Viele Studien stellten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der erhöhten Interaktion unter Schüler*innen und besseren Lernergebnissen fest. Die Lernergebnisse wurden auf unterschiedliche Weise erfasst: bessere Ergebnisse in standardisierten Tests (Cohen et al., 1989, 1997), Multiple-Choice-Fragebögen am Ende der Lerneinheit (Lotan, 2008), Aufsätze zum Abschluss der Einheit (Lotan, 2008; Scarloss, 2001) und Leistungsbeurteilungen („performance assessments“; Schultz, 1999). Einige Studien fanden einen positiven Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung (Ben-Ari, 1997; Ben-Ari & Kedem-Friedrich, 2000; DeAvila et al., 1981). Leechor (1988) und Schultz (1999) kamen zu dem Schluss, dass alle Schüler*innen von der Interaktion mit Mitschüler*innen und der gemeinsamen Arbeit an herausfordernden Aufgaben profitieren, insbesondere diejenigen, deren Lesefähigkeit zuvor nicht das erforderliche Niveau für ihre Jahrgangsstufe hatte.

In einer mehrsprachigen Klasse kann die Interaktion mit Klassenkamerad*innen, die die Funktion von linguistischen Ressourcen und Modellen übernehmen können, dazu beitragen, dass die Unterrichtssprache leichter gelernt wird. So ergab eine Studie von Arellano (2003), dass bei Schüler*innen, die Englisch als Zweitsprache lernten, in Klassen mit Komplexem Unterricht der Gebrauch komplexer Sprachfunktionen zunahm und sie Strategien entwickelten, mit denen ihre Sprache expliziter wurde und für formale Umgebungen angemessener. In schriftsprachlichen Äußerungen konnten die Schüler*innen besser zentrale Ideen fokussieren und ihre Aussagen mit Argumenten untermauern. Komplexer Unterricht bietet viele verschiedene Möglichkeiten, um Sprache auf vielfältige Weise einzusetzen – sowohl schriftlich als auch mündlich, unter Nutzung unterschiedlicher Genres und Sprachregister. Dies ermöglicht eine stärkere Entwicklung im

Gebrauch von Sprache für akademischen Diskurs (Bunch, 2006, 2009; Bunch et al., 2001; Bunch & Willett, 2013; Lotan, 2008).

Insgesamt kam Holthuis (1998) zu dem Schluss, dass in Klassen mit Komplexem Unterricht der Gebrauch und die Qualität der eingesetzten Fachsprache hoch ist, allerdings in Abhängigkeit von der Komplexität und der Ungewissheit der Aufgaben. Die Interaktion von Schüler*innen bei Komplexem Unterricht trägt nach Scarloss (2001) in der Auseinandersetzung mit gesellschaftswissenschaftlichen Themen zur Herstellung von Sinn und Wissenskonstruktion („sense-making“) durch Schüler*innen bei. In einer Studie von Cossey (1997) bauten Schüler*innen in Gruppen mit einem qualitativ hochwertigeren mathematischen Diskurs ihre Fähigkeiten in mathematischer Kommunikation weiter aus. Weitere positive Auswirkungen vom Einsatz Komplexen Unterrichts im mathematischen Unterricht heterogener Klassen zeigen zusätzliche Studien: Boaler und Staples (2008) stellten bei den Schüler*innen Lernzuwachs und Freude an der Mathematik fest. Ruef (2021) beschreibt, wie sich das mathematische Selbstkonzept von Schüler*innen durch den Einsatz von Komplexem Unterricht änderte. Zu ihrem Konzept von guten Mathematikschüler*innen gehörten nun auch Mut, sauberes Argumentieren, die Unterstützung anderer im Verstehensprozess, das Erkennen und Herstellen von Zusammenhängen sowie das Finden eines Konsenses. Die Normen im Klassenzimmer spiegelten die Wertvorstellung einer „caring mathematical community focussed on developing conceptual understanding“ (Ruef, 2021, S. 181) wider.

Zu sozio-emotionalen Auswirkungen von Komplexem Unterricht gibt es nur vereinzelte Studien. So verglichen beispielsweise Ben-Ari und Eliassy (2003) Frontalunterricht und Komplexen Unterricht und ihre Zusammenhänge mit der Leistungsmotivation der Schüler*innen und stellten unter anderem einen Zusammenhang zwischen Komplexem Unterricht und Lernzielorientierung statt Leistungszielorientierung fest. Was die Lehrkräfte angeht, stellten Ben-Ari et al. (2003) fest, dass der Einsatz von Komplexem Unterricht im Vergleich zu Frontalunterricht mit niedrigeren Stress- und Burnoutwerten und mit höheren Zufriedenheitswerten zusammenhing. Die Schulen, in denen die Projekte von Stanford aus durchgeführt wurden, waren Regelschulen, in denen Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf inklusiv unterrichtet wurden. Sie wurden nicht explizit als Schüler*innen mit Förderbedarf bezeichnet und erhoben. Daher ist dieser Aspekt bisher noch kaum erforscht (eine Ausnahme ist Pomplun, 1997).

Komplexer Unterricht wurde seit den 1990er-Jahren in mehreren Ländern Europas implementiert und in einzelnen Studien evaluiert, oft explizit als Ansatz im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik oder zur Unterstützung von Unterrichtsentwicklung und als strukturierter Beitrag zu einer Veränderung der Rolle von Lehrkräften (Batelaan, 2000). Wir beschreiben hier exemplarisch einige zentrale Studien:

In Lettland berichteten beispielsweise in Interviews mehrere Lehrkräfte, die über einen Zeitraum von zwei Jahren Komplexen Unterricht gelernt und eingesetzt hatten, wie das ihren Unterrichtsstil jenseits des Einsatzes von Komplexem Unterricht änderte (hin zu mehr Diskussionen und Gruppenarbeiten) und positive Auswirkungen hatte auf ihr Selbstwertgefühl, ihre Toleranz gegenüber anderen Volksgruppen und ihre Empathie (Sebre & Gundare, 2003).

In einer Studie in England hatten Schüler*innen nach dem Einsatz von Komplexem Unterricht signifikant höhere Werte in ihrer Einschätzung, ihre eigenen Gedanken und Ideen in den Unterricht einbringen zu können und von Mitschüler*innen gelernt zu haben. Die Beliebtheit von Mathematik als Fach nahm signifikant zu. In Interviews brachten Schüler*innen zum Ausdruck, dass sie die Inhalte besser verstanden, verschiedene Lösungswege entdecken konnten und ihr Verantwortungsbewusstsein zunahm. Für Lehrkräfte war es allerdings eine Herausforderung, genügend gruppenwürdige Aufgaben zu finden (Boaler et al., 2010).

In einer Studie in Ungarn beteiligten sich Schüler*innen, deren Status als niedrig wahrgenommen wurde, bei Komplexem Unterricht häufiger aktiv am Austausch als bei

Frontalunterricht und zeigten seltener Off-Task-Verhalten. Dies traf unter anderem auf Schüler*innen aus den Bevölkerungsgruppen der Roma zu (Nagy, 2012).

Durch eine ethnographische Studie zur Einführung von Komplexem Unterricht an Grundschulen in Italien kam Pescarmona (2014) zu dem Schluss, dass dieser den Schüler*innen eine Plattform bietet, um die Teilnahme an demokratischem Dialog zu üben, und dass eine begleitete Einführung des Ansatzes bei Lehrkräften zu einem stärkeren Bewusstsein für Statusprobleme führt und dazu beiträgt, dass sie die Fähigkeiten ausbauen, Schüler*innen zu beobachten, multiple Erwartungen zu entwickeln und verschiedene Dimensionen bei der Bewertung zu berücksichtigen (Pescarmona, 2015).

Buchs und Maradan (2021) führten in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft an einer Grundschule in Genf gruppenwürdige Aufgaben durch, in denen die sprachliche Heterogenität in der Klasse explizit zum Einsatz kam. Die Aufgaben wurden von der Lehrkraft, den Schüler*innen und ihren Eltern als positiv wahrgenommen. In einer Abschlussbefragung brachten Eltern zum Ausdruck, dass ihre Kinder mehr über Sprachen gelernt und positivere Einstellungen gegenüber sprachlicher und kultureller Diversität hätten. Etwa die Hälfte der Schüler*innen stellte fest, sie wollten mehr über Sprachen oder eine andere Sprache lernen.

Studien in Europa bestätigten allerdings auch die Erfahrung von Wissenschaftler*innen und Ausbilder*innen von Lehrkräften in den USA, dass das Erlernen von Komplexem Unterricht für Lehrkräfte ein längerer Prozess ist, der eine gründliche Auseinandersetzung mit der Theorie und eine gute Vorbereitung der Klasse auf diese Arbeitsweise beinhaltet, zusätzlich zu genügend Übung der einzelnen Elemente. Insbesondere die Erstellung von gruppenwürdigen Aufgaben und das Anwenden von Status-Maßnahmen erfordern Engagement, Zeit und Unterstützung der Lehrkräfte in ihrem Lernprozess (Boaler et al., 2010; Perrenet & Terwell, 1997; Sebre & Gundare, 2003). Zum Einsatz von Komplexem Unterricht in Deutschland gibt es bisher nach unserer Erkenntnis keine Studien.

Es existieren einzelne Ansätze zur Digitalisierung im Rahmen des Komplexen Unterrichts. So wurde 1999 in Europa mit „The Big Myth“ eine Unterrichtseinheit zu Schöpfungsgeschichten aus aller Welt entwickelt, die online bearbeitet wird. Allerdings gingen die Entwickler*innen davon aus, dass die Schüler*innen nach wie vor zusammen in einem Raum um einen Computer saßen (Batelaan & Passantino, 2000). Während der COVID-19-Pandemie führten Dozent*innen in Brasilien gemeinsam mit Rachel Lotan eine Online-Fortbildung zu Komplexem Unterricht durch, bei der die Übungen anhand eines Videokonferenzdienstes gemacht wurden, der die Aufteilung in Kleingruppen erlaubte. Diese Erfahrungen sind aber bisher nicht wissenschaftlich evaluiert worden.

6 Fazit

Es entsteht im Schulalltag leicht der Eindruck, dass die Auseinandersetzung mit der Interaktion der Schüler*innen im Klassenzimmer und ein Einbezug Sozialen Lernens im Unterricht verschwendete Zeit sind angesichts der anderen schulischen Lerninhalte. Die Erfahrungen mit dem Einsatz Komplexen Unterrichts und ihre wissenschaftliche Evaluation zeigen aber, dass es sich um eine sinnvolle Investition handelt – eine kompetente, respektvolle Interaktion unter den Schüler*innen und eine Wertschätzung für die Fähigkeiten, die jede*r von ihnen mitbringt, ist die Grundlage für gute, effiziente Gruppenarbeit und dementsprechend auch für komplexe schulische Lernprozesse aller Schüler*innen.

Komplexer Unterricht ist eine Möglichkeit, sozial-emotionales Lernen und fachliches Lernen miteinander zu verzahnen und Schüler*innen (und Lehrkräften) einen Blick für die Relevanz beider Bereiche im Leben zu vermitteln – schließlich beinhaltet erfolgreiche Teamarbeit immer einen Aufgabenaspekt und einen Beziehungsaspekt.

Selbstverständlich besteht nicht der gesamte Unterricht aus gruppenwürdigen Aufgaben. Auch Einzelarbeit, routiniertere Gruppenarbeiten und frontale Phasen haben je nach Lerninhalten ihre Berechtigung. Wie allerdings mehrere der zitierten Studien zeigen, hat der intensive Einsatz von Komplexem Unterricht Auswirkungen auf die Interaktion und das Selbstverständnis von Lehrkräften und Schüler*innen – Auswirkungen, die sich auch dann im Unterricht zeigen, wenn nicht explizit an gruppenwürdigen Aufgaben gearbeitet wird.

Mit seinem Fokus auf gleichberechtigte Teilhabe, Partizipation, geteilte Autorität, Verantwortungsübernahme durch die Schüler*innen und konstruktive Konfliktlösung bietet Komplexer Unterricht ein Setting, in dem Kinder und Jugendliche Aspekte von Demokratie erleben und einüben können.

Erfahrungen mit Komplexem Unterricht und vielfältige Studien haben allerdings auch gezeigt, dass dieser pädagogisch-didaktische Ansatz sich nicht schnell nach Rezept replizieren lässt – er erfordert einen langen, begleiteten Lernprozess durch die Lehrkraft und eine gründliche Vorbereitung der Schüler*innen. Das schließt nicht aus, dass einzelne Lehrkräfte ihren Unterricht selbstständig umstrukturieren können, insbesondere mit einer intensiven und reflektierten Auseinandersetzung mit den Elementen Komplexen Unterrichts. Wenn irgend möglich, sollten sie sich Kolleg*innen suchen, die diesen Prozess mit ihnen teilen.

Die enge Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Lehrkräften aus der Praxis bei theoretisch fundierter Forschung in natürlichen Settings hat sich als vorteilhaft gezeigt für die Entwicklung und Umsetzung von wirkungsvollen Interventionen zum Abbau von schulischen und sozialen Ungleichheiten in heterogenen Klassen. Dabei müssen sich alle Beteiligten der Herausforderung stellen, hochwertige Forschungsprojekte unter den komplizierten Bedingungen des realen Lebens durchzuführen. Gerade diese Erforschung von theoriebasierten und empirisch gestützten praktischen Anwendungen unter realen Bedingungen hat im Laufe der Jahrzehnte zu mehr gleichberechtigter Teilhabe in heterogenen Klassenzimmern geführt.

Komplexer Unterricht ist ein Ansatz, der sich in einem stetigen Zusammenspiel von Forschung und Praxis entwickelt hat. Er lebt unter anderem davon, dass seine Prinzipien und Elemente in unterschiedlichen Kontexten und in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Bedürfnissen umgesetzt werden und über die Ergebnisse und Erfahrungen ein reger Austausch stattfindet.

Bisher ist Komplexer Unterricht im deutschsprachigen Raum unseres Wissens noch nicht eingesetzt und evaluiert worden. Aufgrund der wissenschaftlichen Ergebnisse in anderen Kontexten sehen wir hier großes Potenzial, gerade mit Blick auf multikulturelle Klassen und Mehrsprachigkeit. Auch mit Bezug zu Inklusion und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnte Komplexer Unterricht relevante Impulse bieten. Hierzu besteht ein deutlicher Forschungsbedarf.

Mit diesem Artikel möchten wir den Austausch über Komplexen Unterricht und seine Chancen und Herausforderungen im deutschsprachigen Raum anstoßen und hoffen, dass sich viele Kolleg*innen aus Forschung und Praxis darauf einlassen.

Literatur und Internetquellen

- Alexander, M.G., Chizhik, A.W., Chizhik, E.W. & Goodman, J.A. (2009). Lower-Status Participation and Influence: Task Structure Matters. *Journal of Social Issues*, 65 (2), 365–381. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01604.x>
- Arellano, A. (2003). *Bilingual Students' Acquisition of Academic Language: A Study of the Language Processes and Products in a Complex Instruction Classroom*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Holt, Rinehart & Winston.

- Batelaan, P. (2000). Introduction. *Intercultural Education*, 11 (1), 3–6. <https://doi.org/10.1080/14675980020010809>
- Batelaan, P. & Passantino, F. (2000). The Big Myth: An Intercultural Complex Instruction Unit on the Internet. *Intercultural Education*, 11 (1), 35–39. <https://doi.org/10.1080/14675980020010863>
- Ben-Ari, R. (1997). Complex Instruction and Cognitive Development. In E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.), *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (S. 193–206). Teachers College Press.
- Ben-Ari, R. & Eliassy, L. (2003). The Differential Effects of the Learning Environment on Student Achievement Motivation: A Comparison between Frontal and Complex Instruction Strategies. *Social Behavior and Personality*, 31 (2), 143–166.
- Ben-Ari, R. & Kedem-Friedrich, P. (2000). Restructuring Heterogeneous Classes for Cognitive Development: Social Interactive Perspective. *Instructional Science*, 28 (2), 153–167. <https://doi.org/10.1023/A:1003806300757>
- Ben-Ari, R., Krole, R. & Har-Even, D. (2003). Differential Effects of Simple Frontal Versus Complex Teaching Strategy on Teachers' Stress, Burnout, and Satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10 (2), 173–195. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.2.173>
- Berger, J.B., Cohen, B.P. & Zelditch, Jr., M. (1966). Status Characteristics and Expectation States. In J. Berger & M. Zelditch, Jr. (Hrsg.), *Sociological Theories in Progress, Volume 1* (S. 29–46). Houghton Mifflin.
- Berger, J.B., Cohen, B.P. & Zelditch, Jr., M. (1972). Status Characteristics and Social Interaction. *American Sociological Review*, 37 (3), 241–255. <https://doi.org/10.2307/2093465>
- Berger, J.B., Rosenholtz, S.J. & Zelditch, Jr., M. (1980). *Status Characteristics and Social Interaction: An Expectation-States Approach*. Elsevier.
- Bianchini, J.A. (1999). From Here to Equity: The Influence of Status on Student Access to and Understanding of Science. *Science Education*, 83 (5), 577–601. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199909\)83:5<577::AID-SCE5>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199909)83:5<577::AID-SCE5>3.0.CO;2-F)
- Boaler, J., Altendorff, L. & Kent, G. (2010). *Complex Instruction in England – The Journey, the New Schools, and Initial Results*. The University of Sussex. https://nrch.maths.org/content/id/7011/CI_Schools_in_UK2.pdf
- Boaler, J. & Staples, M. (2008). Creating Mathematical Futures through an Equitable Teaching Approach: The Case of Railside School. *Teacher College Record*, 110 (3), 608–645. <https://doi.org/10.1177/016146810811000302>
- Buchs, C. & Maradan, M. (2021). Fostering Equity in a Multicultural and Multilingual Classroom through Cooperative Learning. *Intercultural Education*, 32 (4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889985>
- Bunch, G.C. (2006). “Academic English” in the 7th Grade: Broadening the Lens, Expanding Access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5 (4), 284–301. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.007>
- Bunch, G.C. (2009). “Going up there”: Challenges and Opportunities for Language Minority Students during a Mainstream Classroom Speech Event. *Linguistics and Education*, 20 (2), 81–108. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.04.001>
- Bunch, G.C., Abram, P.L., Lotan, R.A. & Valdés, G. (2001). Beyond Sheltered Instruction: Rethinking Conditions for Academic Language Development. *TESOL Journal*, 10 (2–3), 28–33.
- Bunch, G.C. & Willett, K. (2013). Writing to Mean in Middle School: Understanding how Second Language Writers Negotiate Textually-Rich Content-Area Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 22 (2), 141–160. <https://doi.org/10.1016/j.jlsw.2013.03.007>

- Cohen, E.G. (1972). Sociology and the Classroom: Setting the Conditions for Teacher-Student Interaction. *Review of Educational Research*, 42 (4), 441–452. <https://doi.org/10.3102/00346543042004441>
- Cohen, E.G. (1986). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.
- Cohen, E.G. (1997a). Equity in Heterogeneous Classrooms: A Challenge for Teachers and Sociologists. In E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.), *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (S. 3–14). Teachers College Press.
- Cohen, E.G. (1997b). Understanding Status Problems: Sources and Consequences. In E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.), *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (S. 61–76). Teachers College Press.
- Cohen, E.G., Deal, T.E., Meyer, J.W. & Scott, W.R. (1979). Technology and Teaming in the Elementary School. *Sociology of Education*, 52 (1), 20–33. <https://doi.org/10.2307/2112591>
- Cohen, E.G. & Intili, J.K. (1982). *Interdependence and Management in Bilingual Classrooms: Final report II* (NIE Contract #NIE-G-80-0217). Stanford University, Center for Educational Research.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (1990). Teacher as Supervisor of Complex Technology. *Theory into Practice*, 29 (2), 78–84. <https://doi.org/10.1080/00405849009543436>
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (Hrsg.). (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Teachers College Press.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Teachers College Press.
- Cohen, E.G., Lotan, R.A. & Catanzarite, L. (1990). Treating Status Problems in the Cooperative Classroom. In S. Sharan (Hrsg.), *Cooperative Learning: Research and Theory* (S. 203–229). Praeger.
- Cohen, E.G., Lotan, R.A. & Holthuis, N.C. (1997). Organizing the Classroom for Learning. In E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.), *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (S. 31–43). Teachers College Press.
- Cohen, E.G., Lotan, R.A. & Leechor, C. (1989). Can Classrooms Learn? *Sociology of Education*, 62 (2), 75–94. <https://doi.org/10.2307/2112841>
- Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A. & Arellano, A.R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms. *Theory into Practice*, 38 (2), 80–86. <https://doi.org/10.1080/00405849909543836>
- Cossey, R. (1997). *Mathematical Communication: Issues of Access and Equity*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Correll, S.J. & Ridgeway, C.L. (2006). Expectation States Theory. In J. Delamater (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (S. 29–51). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-36921-X_2
- DeAvila, E.A., Cohen, E.G. & Intili, J.K. (1981). Improving Cognition: A Multi-Cultural Approach. In S.S. Seidner (Hrsg.), *Issues of Language Assessment and Research*. Illinois State Board of Education. Report. National Institute of Education (DHEW).
- Dweck, C.S. (2008). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered* (2., überarb. Aufl.). Teacher College Press.
- Ellis, N.E. & Lotan, R.A. (1997). Teachers as Learners: Feedback, Conceptual Understanding, and Implementation. In E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.), *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (S. 209–222). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011/1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W. & Rohrbeck, C.A. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732–749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- Graves, T. & Graves, N. (1985). *Broken Circles* (Spiel). Santa Cruz, CA
- Hollstein, O. (2011). Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas. In S.K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited* (S. 53–74). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5>
- Holthuis, N.I. (1998). *Scientifically Speaking: Identifying, Analyzing, and Promoting Science Talk in Small Groups*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Jilk, L.M. (2016). Supporting Teacher Noticing of Students' Mathematical Strengths. *Mathematics Teacher Educator*, 4 (2), 188–199. <https://doi.org/10.5951/mathteaceduc.4.2.0188>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-Analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22 (1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (2017). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (12. Aufl.). Pearson.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. & Holubec, E.J. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Allyn and Bacon.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A Meta-Analysis of the Effects of Face-to-Face Cooperative Learning. Do Recent Studies Falisfy or Verify Earlier Findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Leechor, C. (1988). *How High and Low Achieving Students Differentially Benefit from Working Together in Cooperative Small Groups*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Loewenberg Ball, D. (2021). *Leveraging the Power of Teaching to Disrupt Injustice*. https://static1.squarespace.com/static/577fc4e2440243084a67dc49/t/60afde32498d252d31be5bcf/1622138421763/052621_Duke.pdf
- Lotan, R.A. (2003). Group-Worthy Tasks. *Educational Leadership*, 6 (6), 72–75.
- Lotan, R.A. (2006). Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory into Practice*, 45 (1), 32–39. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_5
- Lotan, R.A. (2008). Developing Language and Content Knowledge in Heterogeneous Classrooms. In R. Gillies (Hrsg.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (S. 187–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_9
- Lotan, R.A. (2014). Crafting Groupworthy Learning Tasks. In E.G. Cohen & R.A. Lotan (Hrsg.), *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom* (S. 85–97). Teachers College Press.
- Lotan, R.A. (2015). Managing Groupwork. In W.G. Scarlett (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia on Classroom Management* (S. 489–493). Sage.
- Lotan, R.A. (2022). Equitable Classrooms: A Compelling Connection between Theory and Practice. In M. Webster, Jr. & L. Slattery Walker (Hrsg.), *Unequals. The Power of Status and Expectations in Our Social Lives* (S. 178–199). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197600009.003.0009>

- Lotan, R.A., Cohen, E.G. & Morpew, C.C. (1998). Beyond the Workshop: Evidence from Complex Instruction. In C. Brody & N. Davidson (Hrsg.), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches* (S. 122–145). State University of New York Press.
- Lotan, R. & Holthuis, N.E. (2021). Complex Instruction for Diverse and Equitable Classrooms. In Loving Memory of Elizabeth G. Cohen. In N. Davidson (Hrsg.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning. Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL* (S. 62–77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106760-4>
- Morris, R. (1977). *A Normative Intervention to Equalize Participation in Task-Oriented Groups*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Nagy, E.K. (2012). Using Complex Instruction Program in Heterogeneous Classrooms. In J. Péntes & Z. Radics (Hrsg.), *Roma Population on the Peripheries of the Visegrad Countries: Integration Issues and Possible Solutions* (S. 157–170). Didakt.
- Perrenet, J. & Terwel, J. (1997). Learning Together in Multicultural Groups: A Curriculum Innovation. *Curriculum and Teaching*, 12 (1), 31–44.
- Perrow, C. (1967). A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, 32 (2), 194–208. <https://doi.org/10.2307/2091811>
- Perrow, C. (1970). *Organizational Analysis: A Sociological View*. Wadsworth.
- Pescarmona, I. (2014). Learning to Participate Through Complex Instruction. *Intercultural Education*, 25 (3), 187–196. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.905360>
- Pescarmona, I. (2015). Status Problem and Expectations of Competence: A Challenging Path for Teachers. *Education 3–13*, 43 (1), 30–39. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.961691>
- Pomplun, M. (1997). When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*, 64 (1), 49–58. <https://doi.org/10.1177/001440299706400104>
- Ridgeway, C.L. (2007). Expectation States Theory and Emotion. In J.E. Stets & J.H. Turner (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (S. 347–367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30715-2_16
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rosenholtz, S.J. (1985). Modifying Status Expectations in the Traditional Classroom. In J. Berger & M. Zelditch, Jr. (Hrsg.), *Status, Rewards, and Influence* (S. 445–470). Jossey-Bass.
- Ruef, J. (2021). How Ms. Mayen and Her Students Co-Constructed Good-at-Math. *Journal for Research in Mathematics Education*, 52 (2), 152–188, <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc-2020-0264>
- Scarloss, B.A. (2001). *Sensemaking, Interaction, and Learning in Student Groups*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Schultz, S.E. (1999). *To Group or Not to Group: Effects of Groupwork on Students' Declarative and Procedural Knowledge in Science*. Unveröff. Dissertation. Stanford University.
- Scott, W.R. (1981). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Prentice Hall.
- Sebre, S. & Gundare, I. (2003). Complexity of Change in Ethnic Tolerance Following Use of a Complex Instruction Unit on the Holocaust in Latvia. *Intercultural Education*, 14 (2), 167–175. <https://doi.org/10.1080/14675980304571>
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice Hall.
- Sternberg, R.J. (2007). Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent. *Educational Researcher*, 36 (3), 148–155. <https://doi.org/10.3102/0013189X07299881>

- Sternberg, R.J. (2018). Theories of Intelligence. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Hrsg.), *APA Handbooks in Psychology* (S. 145–161). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-010>
- Tammivaara, J. (1982). The Effects of Task Structure on Beliefs about Competence and Participation in Small Groups. *Sociology of Education*, 55 (4), 212–222. <https://doi.org/10.2307/2112673>
- Tenorth, H.-E. (2019). Der Erzieher als Techniker, die Technologie der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95 (4), 467–483. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501043>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webster, Jr., M. & Slattery Walker, L. (2022). Status and Expectation Processes. In M. Webster, Jr. & L. Slattery Walker, *Unequals. The Power of Status and Expectations in Our Social Lives* (S. 1–24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197600009.003.0001>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schmalenbach, C. & Lotan, R.A. (2022). Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 207–227. <https://doi.org/10.11576/pflb-5876>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht

Eine religionsdidaktische Perspektive

Eva Stögbauer-Elsner^{1,*}

¹ Universität Regensburg

* Kontakt: Universität Regensburg,
Fakultät für Katholische Theologie,

Lehrstuhl Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts,
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
eva.stoegbauer-elsner@ur.de

Zusammenfassung: Der Beitrag bilanziert auf Basis religionsdidaktischer Sekundärliteratur (insbesondere zum interreligiösen Lernen) die Frage nach religiös heterogenen Freundschaften, um ausgehend von den Bedingungen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts – der derzeit in zwölf Bundesländern den Regelfall religiösen Lernens und Lehrens an der öffentlichen Schule bildet – einerseits Potenzial und Fördermöglichkeiten für interreligiöse Freundschaften im Unterricht zu identifizieren (z.B. Prinzip der Personalisierung, interreligiöse Anforderungssituationen), andererseits aber auch Grenzen und Hemmnisse zu markieren und zu bedenken.

Schlagwörter: Religionsunterricht; interreligiöses Lernen; Othinging; Personalisierung; Begegnung



1 Einleitung

In religionsdidaktischen Lexika, Handbüchern oder Überblickswerken ist die anthropologische Grunderfahrung der Freundschaft kein gängiges Lemma und auch kaum Stichwort in entsprechenden Sachregistern (vgl. bspw. Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe oder WiReLex, das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet); ebenso wenig sind die Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen, die den Religionsunterricht besuchen, ein spezifischer Gegenstandsbereich religionsdidaktischer (empirischer) Forschung.¹ Obwohl Freundschaft ein wesentlicher Lernbereich für Kinder und Jugendliche ist, in dem sie frei gewählt als gleichgestellte Gegenüber in informeller Weise lernen, solidarisch miteinander umzugehen, Bedürfnisse auszuhandeln und gemeinsame Werthaltungen zu realisieren (vgl. Walser, 2022, S. 89f.), wurde ihre Entwicklung und Förderung im Kontext religiöser Lern- und Bildungsprozesse bislang kaum untersucht. Freundschaft – verstanden als intensive zwischenmenschliche Beziehung, die auf gegenseitiger Zuneigung, Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung beruht – kommt religionsdidaktisch in erster Linie als curriculares Thema in den Blick, insofern Freundschaft auch vielfältige Verbindungen mit dem Phänomen Religion aufweist (Gruppenbindung, Ideale und Werte, Rituale und Feiern) und sich Freundschaft mitunter in religiöser Sprache („ewige“ Freundschaft) artikuliert; ebenso bedienen sich Bibel, christliche Tradition und Theologie der Sprache der Freundschaft, wenn sie die Gemeinschaft der Gläubigen lebenspraktisch solcherart umschreiben, auf spiritueller Ebene von einer Gottesfreundschaft sprechen oder Jesus als Freund titulieren (vgl. von Reibnitz, 1999, S. 413). Und schließlich erzählen Bibel und Christentumsgeschichte von besonderen Freundschaften zwischen Menschen im Horizont des Gottesglaubens.² Wenn Freundschaft im Religionsunterricht zum Thema wird, kommen dabei natürlich auch Wertorientierungen und Haltungen zur Sprache, die für Freundschaften kennzeichnend und existenziell sind. Insofern können sich Lernende ihrer persönlichen Wertsetzungen in Freundschaften bewusst werden und sich in der gleichaltrigen Lerngruppe darüber verständigen.

Der vorliegende Artikel unternimmt den Versuch, die Frage nach interreligiösen Freundschaften im Kontext der Religionsdidaktik zu verorten und anschließend zu bedenken, welche Möglichkeiten ein (bekenntnisorientierter) Religionsunterricht bietet, solcherart Freundschaften zu fördern bzw. produktive Rahmenbedingungen zu deren Entstehung und Entwicklung zu schaffen. Den maßgeblichen religionsdidaktischen Referenzrahmen hierfür stellt das Prinzip eines interreligiösen Lernens, das in der deutschsprachigen Religionspädagogik konzeptionell seit den 1990er-Jahren diskutiert wird und welches das respektvolle Zusammenleben der verschiedenen Religionen als Zielhorizont religiöser Bildung forciert. Für die schulbezogene Religionsdidaktik als wissenschaftliche Reflexion religiösen Lernens und Lehrens (vgl. Ziebertz, 2010, S. 17–20) gilt, was Margit Stein und Veronika Zimmer für die Gesellschafts- und Humanwissenschaften konstatieren, nämlich dass insgesamt „wenige Forschungen zum Konzept der interreligiösen Freundschaft“ (Stein & Zimmer, 2019, S. 202) vorliegen. Ausgehend von diesem Befund wird nachfolgend eine erste Bestandsaufnahme geleistet sowie nach möglichen Anknüpfungspunkten zu diesem Forschungsfeld in der Religionsdidaktik gesucht.

¹ Den wissenschaftlichen Bezugsrahmen des vorliegenden Artikels bildet die deutschsprachige Religionspädagogik evangelischer und katholischer Provenienz.

² Dass Freundschaft ein wichtiges Thema für Kinder und Jugendliche am Lernort Schule im Allgemeinen und im Religionsunterricht im Besonderen ist, zeigen aktuell – eventuell auch verstärkt durch Einschränkungen der Corona-Pandemie – gleich zwei Themenhefte religionsdidaktischer Zeitschriften, nämlich *Grundschule Religion* (Nr. 74/2021) und *Katechetische Blätter* (Nr. 2/2022).

2 Bekenntnisorientierter Religionsunterricht und interreligiöse Freundschaften

2.1 Bekenntnisorientierter Unterricht: (k)ein Raum für interreligiöse Kontakte?

Laut Grundgesetz ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland „ordentliches Lehrfach“ und wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (Art. 7 Abs. 3 GG). Diese grundgesetzliche Regelung führt in der Mehrzahl der Bundesländer dazu, dass Religionsunterricht an den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen nach Bekenntnissen getrennt erteilt wird; inhaltlich (mit-)verantwortlich dafür ist die jeweils zuständige Religionsgemeinschaft. Aktuell ist dies in zwölf Bundesländern der Fall, nämlich in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen³, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.⁴ In Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg finden sich aufgrund rechtlicher Geltungsansprüche andere Regelungen. Berlin und Brandenburg bieten Ethik bzw. L-E-R (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) als verbindliches Fach für alle Schüler*innen an, das mit der Teilnahme am Religionsunterricht ergänzt bzw. durch diese ersetzt werden kann (vgl. Schröder, 2018, S. 355). In Bremen steht das Fach „Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ auf der Stundentafel, in Hamburg ein Religionsunterricht für alle, der von der evangelischen Kirche und weiteren Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird.

In der Form eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wird aus der Perspektive und ausgehend vom Standpunkt einer bestimmten religiösen Tradition gelehrt, wobei „die Überzeugungen einer Religionsgemeinschaft den Ausgangspunkt und den Bezugspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung [definieren]“ (Riegel, 2021, S. 111). Angesichts einer religiös pluralen und heterogenen Gesellschaft, in der das Individuum frei über Religion verfügt und sich Religion selbsttätig angeeignet oder sich davon distanziert, wird das primäre Bildungsziel eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts nicht darin gesehen, die Heranwachsenden in einem bestimmten Glauben zu beheimaten, sondern Orientierung in der religiösen Pluralität zu gewinnen, einen begründeten Standpunkt in religiösen und weltanschaulichen Fragen einzunehmen und so dialogfähig zu werden (vgl. Riegel, 2021, S. 111).

Heranwachsende, die nominell einem bestimmten religiösen Bekenntnis angehören, sind in der Regel mit Schulbeginn zur Teilnahme am Religionsunterricht ihrer Konfession verpflichtet – sofern dieser an der jeweiligen Schule eingerichtet ist (ein rechtlicher Anspruch besteht, wenn mindestens zwölf Schüler*innen desselben Bekenntnisses an einer Schule eine Lerngruppe bilden können) und entsprechende Fachlehrkräfte zur Verfügung stehen. Aufgrund der grundgesetzlich verankerten Religions- bzw. Bekenntnisfreiheit (Art. 4,1 und Art. 4,2 GG) haben die Erziehungsberechtigten bzw. die Jugendlichen ab vollendetem 14. oder 18. Lebensjahr⁵ die Möglichkeit, sich von der Teilnahme

³ In Niedersachsen beschreiten die evangelische und die katholische Kirche gerade einen neuen Weg: Sie wollen einen gemeinsamen christlichen Religionsunterricht in ökumenischer Gesinnung entwickeln, der ab dem Schuljahr 2023/24 möglich werden soll.

⁴ Zahl und Angebot eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wechseln von Bundesland zu Bundesland. Nordrhein-Westfalen bietet bspw. nach eigener Auskunft einen Religionsunterricht in acht Bekenntnissen an, nämlich: evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox, jüdisch, islamisch, alevitisch (im Rahmen eines Schulversuchs) und nach den Grundsätzen der mennonitischen Brüdergemeinden in Nordrhein-Westfalen (im Rahmen eines Schulversuchs); vgl. dazu: <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/unterricht/lernbereiche-und-unterrichtsfacher/religionsunterricht>

⁵ „Nach dem Gesetz über die religiöse Kindererziehung aus dem Jahr 1921 verfügen Kinder zwar ab dem Alter von 14 Jahren über die volle Religionsmündigkeit (§ 5 KErzG) und dürfen folglich über das eigene religiöse Bekenntnis entscheiden. In Bayern und im Saarland können sie aber erst ab dem vollendeten 18. Lebensjahr selbstständig über die Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden.“ (Mendl, 2021, S. 97)

am Religionsunterricht abzumelden. Vom Religionsunterricht abgemeldete Schüler*innen sind entsprechend der jeweiligen Länderregelung verpflichtet, an einem Ersatz- oder Alternativfach⁶ (Ethik- oder Philosophie-Unterricht) teilzunehmen, ebenso wie diejenigen Schüler*innen, die keiner Religion zugehören oder für die kein Unterricht in ihrer Konfession eingerichtet ist.

De facto lernen in der Mehrzahl der Bundesländer in der Regelform des Religionsunterrichts also Schüler*innen miteinander, die nominell einem Bekenntnis angehören, wobei Heranwachsende eines anderen Bekenntnisses oder ohne Konfession auf Antrag am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen können. Schüler*innen anderer Religionszugehörigkeit besuchen parallel einen Unterricht entsprechend ihres (formalen) Bekenntnisses oder werden zusammen mit konfessionslosen Kindern und Jugendlichen in Ethik/Philosophie unterrichtet. So nimmt bspw. von den geschätzt mindestens 580.000 Schüler*innen muslimischen Glaubens die Mehrheit aufgrund des Fehlens eines islamischen Religionsunterrichts (oder eines Faches Islamkunde) an einem Ethikunterricht teil (vgl. AIWG, 2020, S. 2): Laut Statistik des Sekretariats der Ständigen Kommission der Kultusminister der Länder besuchten im Schuljahr 2019/20 etwa 88.000 Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe I einen islamischen Religionsunterricht oder das Fach Islamkunde (vgl. KMK, 2021, S. 7f.).

In der Regel zwei Schulstunden pro Woche verbringen Schüler*innen also nicht in ihrer angestammten, sondern in neu formierten Sozial- und Lerngruppen, deren Zuteilungskriterium und damit Differenzlinie die nominelle Religionszugehörigkeit bildet. Sie lernen im Fach Religionslehre – formal betrachtet – in mehrheitlich monoreligiösen Gruppen, wobei diese natürlich in sich wiederum sehr heterogen sind, was das eigene religiöse (oder nicht-religiöse) Selbstverständnis, die individuellen Glaubensvorstellungen, die religionsbezogenen Einstellungen und vor allem die gelebte religiöse Praxis betrifft. Rein quantitativ betrachtet trifft die größere religiöse Vielfalt im Ethik- bzw. Philosophieunterricht zusammen,⁷ wo aber der religiöse Weltzugang einen deutlich anderen Stellenwert einnimmt als im Religionsunterricht. Denn der Religionsunterricht betrachtet die „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (Baumert, 2002, S. 107) grundlegend unter der Perspektive bzw. Prämisse eines Ultimatens, eines letztgültigen Sinnhorizonts, der in vielen Religionen der Welt als Gott bezeichnet, geglaubt und verehrt wird. Jedoch bietet der bekenntnisorientierte Religionsunterricht einen nur sehr eingeschränkten Raum für direkte Begegnungen zwischen Gleichaltrigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Somit verwundert es nicht, dass die Anfragen an einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht in einer religiös pluralen und größtenteils säkularisierten Gesellschaft größer und die Frage nach einem Religionsunterricht als Bildungsfach für alle lauter wird (vgl. bspw. Porzelt, 2020).

Somit ist zu konstatieren: Im Kontaktraum Schule kommen Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Religionen zusammen, deren persönliche Glaubensvorstellungen und individuelle religiöse Praxen sehr verschiedene sind. Im schulisch institutionalisierten Religionsunterricht können sie sich kontinuierlich über mehrere Jahre hinweg über religiöse Fragen, Vorstellungen, Einstellungen und Wahrheitsansprüche austauschen. Dadurch, dass die Lerngruppen im Regelfall konfessionell getrennt sind, bestehen aber

⁶ Ersatzfach und Alternativfach sind schulrechtliche Termini: „Wo das jeweilige Schulgesetz Ethikunterricht als Alternativfach versteht, besteht für die Schülerinnen und Schüler Wahlpflicht, wo er als Ersatzfach gilt, sind Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, die Religionsunterricht mitverantwortet, zur Teilnahme an dem ihrer Konfession entsprechenden Religionsunterricht verpflichtet“ (Schröder, 2018, S. 359).

⁷ Den konfessionell evangelischen und katholischen Religionsunterricht besuchte im Schuljahr 2019/20 noch die Mehrheit der Schüler*innen in Deutschland (evangelisch 32,5 % und katholisch 28,3 %). Am Unterricht in Ethik (21,6 %) oder Philosophie (5,1 %) nahm über ein Viertel der Schüler*innen des Primar- und Sekundarbereichs I der allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft teil. Gut 6 Prozent der Schüler*innen besuchte einen Religionsunterricht anderer Religion bzw. Konfession (orthodox, jüdisch, muslimisch etc.), und ebenso viele nahmen weder an einem Religions- noch an einem Ersatzunterricht teil (vgl. KMK, 2021, S. 7f.).

nur sehr wenige Möglichkeiten, gemeinsam über (inter-)religiöse Fragen und Unsicherheiten zu sprechen, zu diskutieren und ggf. auch produktiv zu streiten. Mit Dan-Paul Jozsa gesprochen zeigt sich gerade hier

„eine dem konfessionellen Modell von Religionsunterricht inhärente Schwäche: Es verhindert eine direkte und persönliche Auseinandersetzung mit Auffassungen über Religion oder Weltanschauungen, welche von der eigenen [...] deutlich abweichen oder die in der jeweiligen konfessionellen Gruppe unüblich sind“ (Jozsa, 2009, S. 383).

2.2 Bekenntnisorientierter Unterricht: Religion als Differenzmerkmal?

Freundschaften werden Forschungsergebnissen zufolge aufgrund von wahrgenommenen oder vermuteten Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten geschlossen (z.B. Alter, Geschlecht, Ethnie, Religionsgemeinschaft, Bildung, Schulbesuch, Interessen und Werthaltungen) und zeigen dadurch eine Tendenz zur Homogenität, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung (vgl. Stein & Zimmer, 2019, S. 201f.; Strohmeier et al., 2006, S. 22–24) – wobei anscheinend „monoreligiöse Freundschaften wahrscheinlicher [sind] als [...] interreligiöse Freundschaften“ (Stein & Zimmer, 2019, S. 202). Ausgehend von den obigen Überlegungen stellt sich die Frage, ob Religion bzw. die Religionszugehörigkeit in der Schule zu einem Differenzmerkmal wird, das die ursprünglich altershomogenen, interreligiösen Klassengemeinschaften nachträglich auseinanderdividiert.

Aus entwicklungspsychologischer und religionssoziologischer Sicht ergeben sich erste Hinweise (vgl. dazu Büttner, 2018), wie Kinder und Jugendliche religiöse Heterogenität wahrnehmen und verstehen, auch wenn hier – ähnlich wie beim interreligiösen Lernen (vgl. Kap. 3.3) – nur wenige Einzelstudien vorliegen: Unterschiede in Bezug auf Religion, insbesondere auf religiöse Überzeugungen und Praxis, werden demnach bereits im Kindergartenalter wahrgenommen, ohne dabei in besonderer Weise zu Distanzierung oder Abgrenzung zu führen. Im Grundschulalter bestimmen Kinder dann „ihre religiöse Zugehörigkeit vorrangig über die Gruppe, in der sie Religionsunterricht erhalten“ (Büttner, 2018, S. 79). Hier ist interessant, dass der bekenntnisorientierte Religionsunterricht anscheinend ein Denken in (homogenen) Gruppen und das Konzept einer konfessionsgebundenen Gruppenzugehörigkeit unterstützt, das sich über konkret fassbare Unterschiede in der gelehrten und gelebten Religion definiert. Inwiefern dies Prozesse einer religionsbezogenen Distanzierung, Abgrenzung oder Fremdheit begünstigt, wäre zu untersuchen, zumal es Kindern auf der anderen Seite grundsätzlich schwerfällt, die eigene Konfessionszugehörigkeit überhaupt zu konzeptualisieren; diese wird als Entscheidung der Eltern oder der Schule begründet, sodass man bei evangelischen und katholischen Schüler*innen von einer „konfessionsbezogenen Unbestimmtheit und Ungebundenheit“ (Simojoki, 2019, S. 307) sprechen kann.

Jugendliche sind religiöser Heterogenität gegenüber durchaus positiv eingestellt (vgl. Streib, 2017, S. 43), betonen die individuelle Wahlmöglichkeit von Religion und messen der Konfessionszugehörigkeit eine (sehr) geringe Bedeutung bei (vgl. Simojoki, 2019, S. 306f.). Mit Blick auf den gegebenen Plural der Religionen tendieren sie zum Erklärungskonzept einer Wesensgleichheit, das mit einer gewissen Relativität der Religionen einhergeht: „religions are relative, they have comparable goals and claims, but no religion is superior or inferior to another“ (Ziebertz, 2006, S. 73). Allerdings finden sich bei Schüler*innen in unterschiedlicher Ausprägung auch religionsbezogene Stereotype, Vorurteile und Abgrenzungstendenzen, die u.a. mit Gruppenzuordnungen („Christen – Muslime“), fehlenden interreligiösen Kontakten im privaten Bereich oder einer Absolutsetzung der eigenen religiösen Lehre und deren exklusivem Wahrheitsanspruch einhergehen (vgl. Jozsa, 2009, S. 385f.; Knauth & Vieregge, 2018, S. 533; Streib, 2017, S. 41–49). Religiöse Vorstellungen und Einstellungen können sowohl inkludierende als auch exkludierende Wirkungen entfalten, wie Heinz Streib in Rekurs auf Gordon Allport, *The Nature of Prejudice* (1954), betont: Religion nimmt eine ambivalente Rolle ein, insofern diese Vorurteile schaffen wie beseitigen kann (vgl. Streib, 2017, S. 42, 47). Im Kontext

des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wäre also noch intensiver zu erforschen, welche Rolle(n) das Differenzmerkmal Religion/Religionszugehörigkeit dort einnimmt, wie Schüler*innen die schulisch induzierte Differenzierung von Religionen wahrnehmen und welche Effekte sich in Bezug auf den Ab- oder Aufbau von Vorurteilen gegenüber „anderen“ Religionen beobachten lassen. Die religionspädagogische, empirische (Unterrichts-)Forschung steht hier aber erst am Anfang (vgl. Unser, 2018, S. 283f.).

3 Ansatzpunkte zur Förderung religiös heterogener Freundschaften im Religionsunterricht

3.1 Interreligiöses Lernen in einem bekenntnisorientierten Unterricht

Konzeptionell wird in der deutschsprachigen Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren ein interreligiöses Lernen forciert (vgl. bspw. Lähnemann, 1998; Leimgruber, 1995; Rickers & Gottwald, 1998). Im bekenntnisorientierten Unterricht der 1970er- und 1980er-Jahre bezog sich die Thematisierung der sogenannten nicht-christlichen Religionen vorwiegend auf deren religiöse Lehren, die meist in enzyklopädischer und verallgemeinernder Weise dargestellt wurden (vgl. Knauth & Vieregge, 2018, S. 531). In den Überlegungen zum interreligiösen Lernen wurde hingegen zunehmend gefordert, die „anderen“ Religionen nicht bloß als System von Lehrsätzen und Handlungsmaximen aus systematischer oder historischer Perspektive darzustellen, sondern die Innenperspektiven der Gläubigen selbst zugänglich werden zu lassen, ihre vielfältigen religiösen Praxen im Hier und Jetzt zu zeigen und so die innere Pluralität einer religiösen Tradition aufzuweisen (vgl. Tworuschka, 1994, S. 176). Zugleich stellte sich die Frage nach der *inter*-religiösen und damit nach der dialogischen Dimension in einem Religionsunterricht, der getrennt nach Religion bzw. Konfession erfolgt (vgl. Knauth & Vieregge, 2018, S. 531). Wird *inter*-religiöses Lernen in einem engeren Sinne verstanden, dann erfordert es die direkte Begegnung und das Gespräch (über den Glauben) zwischen Angehörigen verschiedener Religionen in der Praxis (vgl. Kropač, 2006, S. 483; Leimgruber & Ziebertz, 2010, S. 463), das dementsprechend im Unterricht zu realisieren bzw. zu arrangieren wäre. In einem weiteren Sinne wird interreligiöses Lernen als medial vermittelte Begegnung zwischen verschiedenen Religionen im Kontext des Unterrichts aufgefasst: Über verschiedene Zeugnisse (z.B. Artefakte, Erzählungen, religiöse Stätten) und mittels (auto-)biografischer Medien (z.B. Statements, Fotos, Filme, in denen Menschen einer bestimmten Religion zu Wort kommen, von ihrem Glauben erzählen und ihre religiöse Praxis zeigen) kommen Lernende unterrichtlich inszeniert in Kontakt mit anderen Religionen.

Der Zielhorizont interreligiösen Lernens im engeren wie im weiteren Sinne ist aus (religions-)pädagogischer Sicht die „Konvivenz“ (lat. *convivere*: zusammenleben), ein von Theo Sundermeier geprägter Begriff. „Konvivenz“ bezeichnet eine Form des Zusammenlebens im Nahbereich, bei der Menschen voneinander lernen, einander helfen und miteinander feiern, sich gegenseitig in ihren Unterschieden respektierend (vgl. Sundermeier, 1996, S. 190f.). Schüler*innen sollen also kompetent werden im Umgang mit Religionen und in der Begegnung mit (anders-)gläubigen Menschen. Dazu gehören neben der Aneignung religionskundlichen Wissens ebenso das Verstehen der spezifischen Weltansichten unterschiedlicher Religionen sowie die Fähigkeit, Welt und Leben aus der Perspektive von Menschen zu antizipieren, die einer anderen religiösen Tradition angehören – in reflexiver Distanz zum eigenen religiösen oder nicht-religiösen Standpunkt (vgl. Porzelt & Stögbauer-Elsner, 2021, S. 216f.). Zugleich besteht die Zielsetzung, dass Kinder und Jugendliche in der (unterrichtlich inszenierten) Begegnung mit Religionen und Menschen nicht-christlichen Glaubens in ihrer individuellen kognitiven, affektiven, ethischen, sozialen und spirituellen Entwicklung profitieren (vgl. Hull, 2000, S. 153): Religionen zeigen Schüler*innen vielfältige Antwortmöglichkeiten auf existenzielle Fragen des Menschseins (z.B. Wer bin ich? Woher kommt die Welt? Was ist gut

und gerecht? Was darf ich hoffen? Gibt es Gott?). Sie regen also zum Philosophieren an, lassen über den eigenen Glauben (oder Nicht-Glauben) nachdenken und stellen religiöse Wahrheitsansprüche auf den Prüfstand.

Bildungstheoretisch steht die Auseinandersetzung zwischen Subjekt und „Sache“ im Mittelpunkt, die es didaktisch verantwortet zu arrangieren gilt. Die (realen) Freundschaften zwischen Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Herkunft stehen religionsdidaktisch allerdings so gut wie kaum im Fokus des Interesses, selbst wenn das Motiv der „freundschaftlichen“ Begegnung und des wertschätzenden Dialogs zwischen Heranwachsenden unterschiedlicher Religionen als Zielhorizont angesehen und als ein Kriterium für Unterrichtsmedien bzw. -materialien gefordert wird. Die nachfolgenden Ausführungen markieren innerhalb des oben skizzierten konzeptionellen Rahmens interreligiösen Lernens Herausforderungen sowie Potenziale und loten zugleich unterrichtliche Möglichkeiten aus, die produktive Rahmenbedingungen für religiös heterogene Freundschaften in einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht setzen könnten.

3.2 Ein Schwachpunkt im Fokus: Unterricht über die Religion „der Anderen“

Nicht-christliche Religionen sind seit den 1970er-Jahren fester curricularer Bestandteil des Religionsunterrichts, wobei in der Regel vier nicht-christliche Religionen, nämlich Judentum und Islam, Hindu-Religionen und Buddhismus, in den Lehrplänen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht zu finden sind. Die Darstellung „anderer“ Religionen im Unterricht sollte sich an religionswissenschaftlichen Kriterien orientieren, um einerseits deren Selbstverständnis gerecht zu werden und um andererseits Verzerrungen durch eine christliche Brille entgegenzuwirken (vgl. Porzelt & Stögbauer, 2021, S. 219–221). Nichtsdestotrotz hat sich der bekenntnisorientierte Religionsunterricht mit Blick auf den Abbau von Vorurteilen und der Förderung interreligiöser Freundschaften der Herausforderung zu stellen, wie dort (medial und in der Unterrichtskommunikation) nicht-christliche Religionen dargestellt werden, wie über den Glauben „anderer“ Menschen gesprochen wird und welche (binären) Gegenüberstellungen zum christlichen Verständnis dabei möglicherweise vorgenommen werden.

In diesem Kontext wird in der Religionspädagogik die Frage aufgeworfen, inwieweit beim interreligiösen Lernen Otheringprozesse zu beobachten sind (vgl. hierzu Freuding, 2022, im Erscheinen; Grümme, 2018; Mecheril & Thomas-Olalde, 2011; Willems, 2020c). Als Begriff aus der postkolonialen Theorie (u.a. in Rekurs auf die Arbeiten von Edward W. Said und Gayatri C. Spivak) bezeichnet „Othering“ den Prozess, Personen und Gruppen in gesellschaftlichen Praxen und Diskursen zu „Anderen“ zu machen und sie von der „eigenen“ Wir-Gruppe als „fremd“ abzugrenzen, um das positive Selbstbild der „eigenen“ Gruppe zu stärken, zu normieren und auf diese Weise Dominanz zu beanspruchen (vgl. Cheema, 2017, S. 23f.; Willems, 2020c, S. 153). Prozesse des „Othering“ können sich auf Geschlecht, Kultur, Religion, Ethnie, Nation u.a. beziehen, wobei oftmals essenzialistische Zuschreibungen getroffen werden, sodass Denken, Sprechen und Handeln als biologisch, kulturell oder religiös etc. determiniert erscheinen.

Im Bereich Religion begegnen Otheringprozesse dort, wo generalisierend und homogenisierend über Angehörige einer Religion gesprochen wird („die Hindus“ oder „die Muslime“), Menschen aufgrund ihrer vermeintlichen Religionszugehörigkeit bestimmte Identitätsmerkmale als wesentlich sowie wesentlich zugeschrieben wird (z.B. Erklärung konflikthafter Momente mithilfe des „Muslim-*Seins*“; vgl. Cheema, 2017, S. 24) und sie dabei einer Wir-Gruppe (z.B. der christlichen oder nicht-religiösen Mehrheitsgesellschaft) binär gegenübergestellt werden. Religion erscheint in diesen Zuschreibungen dann als schicksalhaftes und quasi unverrückbares Identitätsmerkmal; Menschen werden dabei auf ihre Religionszugehörigkeit fixiert und reduziert; es kommt zu einer „Religiösierung der Anderen“ (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 40–45, 56).

Joachim Willems konstatiert, solche Zuschreibungen würden „in der religionspädagogischen Fachdiskussion und der schulischen Praxis weitgehend ausgeblendet“, ebenso, „dass interreligiöse Lernprozesse unter den Bedingungen von Dominanzstrukturen stattfinden“ (Willems, 2020c, S. 149, 158). Nun handelt es sich durchaus um eine fluide Grenze, wann die Bezeichnung einer „anderen“ Religion nicht mehr alleine eine religionskundliche Beschreibungskategorie ist, sondern eine essenzialistische Zuschreibung als Religion der „Anderen“ (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46), die als homogene Gruppe aufgefasst, mit bestimmten Wesenszügen konstruiert, deren Sprechen und Verhalten insbesondere in konflikthafter Situationen quasi deterministisch durch die Religionszugehörigkeit erklärt und als religiös rückständiger oder weniger aufgeklärt attribuiert wird. Die in Curricula angelegten und in zahlreichen Unterrichtsmaterialien konkretisierten Vergleiche zwischen Religionen können solche Zuschreibungen durchaus begünstigen, vor allem wenn „die Muslime“ „den Christen“ in ihrer Unterschiedlichkeit direkt gegenübergestellt werden. Ebenso sind generalisierende und verabsolutierende Informationstexte, die ein vermeintlich „objektiv“ gesichertes Wissen über „die religiös Anderen“ bieten (z.B. „die Muslime beten fünfmal am Tag und gehen jeden Freitag zum Gebet in die Moschee“), kritisch zu betrachten, da sie ebenfalls stereotype und essenzialistische Zuschreibungen produzieren. Auf Anwendungs- und Konfliktsituationen basierende Unterrichtseinheiten und -materialien in Religion (z.B. Kopftuchdebatte) sollten mit Blick auf Otheringprozesse ebenfalls kritisch gegengelesen und reflektiert im Unterricht eingesetzt werden, damit dort die „Religion der Anderen“ nicht zum maßgeblichen (Problem-)Faktor stilisiert wird.

Insofern bestünde eine wichtige religionspädagogische Aufgabe darin, reflektiert auf religionsbezogene Zu- und Festschreibungen im Unterricht zu achten, die Lehrkräfte, Materialien oder Schüler*innen vornehmen: Wann ist „Religion“ eine Differenzlinie, die zwei Gruppen in binärer Weise markiert und voneinander abgrenzt („bei uns“/„bei ihnen“: vgl. Riegel, 2011, S. 325)? Wann werden diesen mittels Religionszugehörigkeit separierten Gruppen unterschiedliche Wertorientierungen und Handlungsnormen zugewiesen? Wo findet eine solche Abgrenzungspraxis statt? Wann wird eine Dominanzposition beansprucht? Bildungsprozesse sind folglich

„daraufhin zu analysieren, wo in ihnen Schülerinnen und Schüler zu Juden, Christen oder Muslimen ‚gemacht‘ und damit auch sozial positioniert werden, wie religionsbezogene Zuschreibungen tradiert und damit Diskriminierungen ermöglicht oder vollzogen werden.“ (Willems, 2020a, S. 12)

Dies erfordert ein genaues Beobachten im Unterricht selbst, Phasen der distanzierten Unterrichtsreflexion sowie das kritische Gegenlesen von Unterrichtsmaterialien insbesondere durch fachkundige Personen aus den jeweiligen Religionen (vgl. Meyer, 2020, S. 230), um stereotype Zuschreibungen und Abgrenzungspraxen zu durchbrechen.

3.3 Impulse für den Unterricht

Auch wenn im bekenntnisorientierten Religionsunterricht im überwiegenden Fall Kinder bzw. Jugendliche einer bestimmten religiösen Tradition miteinander lernen (der sie sich aber in sehr unterschiedlichen Graden zugehörig oder nicht-zugehörig fühlen), ist dieser im Sozialraum Schule der spezifische Ort, an dem der religiöse Weltzugang expliziert und verschiedene Religionen thematisiert werden. Dem Religionsunterricht wird zuge-
traut, dass er zum Perspektivenwechsel befähigen, Vorurteile gegenüber Religionen abbauen, Toleranz fördern, produktive Impulse für interreligiöse Begegnungssituationen schaffen und damit letztlich auch zur Entwicklung religiös heterogener Freundschaften beitragen könne (vgl. u.a. Stein & Zimmer, 2019, S. 218). Die bislang vorliegenden empirischen Einzelbefunde zu den Effekten interreligiösen Lernens vermitteln in dieser Hinsicht jedoch eine gewisse Zurückhaltung: Während ein Zuwachs an Wissen über nicht-christliche Religionen und ein Verstehen ihrer religiösen Konzepte als Lerneffekte

vorläufig durchaus zu konstatieren sind, zeigen sich bei der Perspektivübernahme, dem Abbau von Vorurteilen und dem Aufbau von Toleranz nur geringe bis keine Effekte. Summa summarum liegen bislang zum interreligiösen Lernen allerdings nur sehr wenige Einzelstudien mit disparaten Ergebnissen vor; die empirische Forschung wäre hier deutlich zu intensivieren (vgl. Unser, 2018, S. 277–281). Auf empirischer Basis können folglich kaum Handlungsempfehlungen zu Inhalten, Medien, Lernwegen/Methoden und Interaktionsformen formuliert werden. Nichtsdestotrotz legen sich aber mit einem gewissen theoretischen Sättigungsgrad bestimmte Aspekte der Unterrichtsgestaltung nahe, die den Abbau von Vorurteilen und die Offenheit für religiös heterogene Freundschaften begünstigen können.

3.3.1 Prinzip der Personalisierung: Personen aus dem Hier und Jetzt als medialer Ankerpunkt

Auf medialer Ebene ermöglicht das Prinzip der Personalisierung den Schüler*innen, Kindern und Jugendlichen aus anderen Religionen indirekt zu begegnen (zum folgenden Abschnitt vgl. Stögbauer-Elsner, 2022, Kap. 1.2). Dieses Prinzip bezeichnet im Kontext des interreligiösen Lernens die exemplarische Auseinandersetzung mit einzelnen Personen, die gleichzeitig Repräsentant*innen einer bestimmten Religion und Glaubenstradition sind (vgl. Meyer, 2019, S. 362). Über medial vermittelte Personen werden die gläubige Innenperspektive und die individuelle religiöse Praxis von Menschen, die sich einer bestimmten Religion, Konfession oder Denomination zugehörig fühlen, im Unterricht zugänglich. Die mediale Darstellung der subjektiven Aneignung einer bestimmten religiösen Tradition kann mittels biographischer Erzählungen, Fotostorys, Filmen und Statements in Interview- oder Reportage-Form erfolgen; ebenso sind fiktive (literarische) Personalisierungen in Erzähl-, Bild- oder Comicform möglich, die als „idealtypische“ Gestalten (vgl. Haußmann, 1992, S. 295) für unterrichtliche Zwecke konstruiert werden. Ziel dieses Prinzips ist, das Verstehen anders-religiöser Bekenntnisse, Vorstellungen und Vollzüge und zugleich das (existenzielle) Nachdenken über das Eigene im Wechselspiel von Nähe und Distanz zu fördern. Die medial dargestellten Personen sollten idealerweise eine große Nähe zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen (Alter, Wohnort, Lebensumstände, Alltag) und sich nicht in einer religiösen Sonderwelt bewegen.

Personalisierungen eröffnen Schüler*innen ein Probedenken und -handeln, insofern sie in die religiöse Handlungs- und Vorstellungswelt einer (gleichaltrigen) Person eintauchen und zugleich in einen fiktiven Dialog mit ihr treten können. Die exemplarisch gewählte Person nimmt im didaktischen Setting zwei Rollen ein: Sie fungiert als authentische Darstellerin ihrer Religion und wird gleichzeitig zur (imaginären) Ansprechpartnerin der Lernenden (vgl. Haußmann, 1992, S. 301). Sie wird, mit Karlo Meyer gesprochen, zum „Türöffner“ (Meyer, 2019, S. 391f.) in eine andere religiöse Welt und Weltsicht. Das Prinzip der Personalisierung bietet „eine Alternative und [...] Ergänzung zu unmittelbaren Begegnungen im Unterricht“ (Meyer, 2019, S. 370): Es kompensiert in kreativer Weise fehlende Kontaktmöglichkeiten oder Gesprächspersonen vor Ort und bereitet auf reale Begegnungssituationen vor, indem es diese in einem geschützten Raum simuliert (vgl. Meyer, 2019, S. 371f.). Mittels Personalisierung werden Glaubensaussagen einer religiösen Tradition nicht objektivierend in den Raum gestellt, sondern verknüpft mit einer bestimmten Person in ihrem Bekenntnis- und individuellen Aneignungscharakter deutlich (vgl. Haußmann, 1992, S. 296). Damit wird das Subjektive, Biografische ebenso sichtbar wie die Vielfalt innerhalb einer Religion. Diese Aspekte wirken einem „Othering“ entgegen (vgl. Kap. 3.2). Kritisch zu betrachten sind hingegen „Lexikon-Kinder“, also am Schreibtisch konstruierte Figuren, die in erster Linie dazu dienen, religionskundliches Fachwissen über eine Religion zu referieren, dabei aber keine subjektive Aneignung der jeweiligen Religion erkennen lassen, sondern „stereotype Glaubensbiografien verkörpern“ (Porzelt & Stögbauer, 2021, S. 225).

Entwicklungspotenzial besitzt das Prinzip der Personalisierung, wenn es um die Thematisierung von (konflikthafter) Überscheidungssituationen mit religiöser Grundierung geht (vgl. Meyer, 2019, S. 232–250). Auch religiös heterogene Freundschaften können in Unterrichtsmedien, die dem Prinzip der Personalisierung verpflichtet sind, authentisch repräsentiert und thematisiert werden. Anregende Impulse hierfür finden sich in den Materialien von Karlo Meyer, der im deutschsprachigen Raum wesentlich zu einer theoretischen Durchdringung dieses Prinzips beigetragen (vgl. Meyer, 2019, S. 360–419) und in unterrichtspraktischen Materialien zur Geltung gebracht hat, in denen sich Kinder/Jugendliche unterschiedlicher Religionszugehörigkeit über ihre religiösen Vorstellungen und Vollzüge austauschen und verständigen (z.B. Meyer, 2006, 2008).

3.3.2 Modus des Begegnungslernens: Unterrichtlich inszenierte Kontaktsituationen

Nachdem der Religionsunterricht in Deutschland mehrheitlich in konfessionell getrennten Lerngruppen stattfindet, stellt sich die Frage, wie Begegnungen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im Unterricht organisiert und arrangiert werden können (vgl. dazu auch Kap. 3.3.3). Während Stephan Leimgruber „die Begegnung von Angesicht zu Angesicht als ‚Königsweg‘ für interreligiöses Lernen“ (Leimgruber, 2007, S. 21) bezeichnete, bei dem die Lernenden mit Vertreter*innen einer anderen Religion im Rahmen von Einladungen und Exkursionen ins Gespräch kommen, werden mittlerweile das verunsichernde und möglicherweise auch konflikthafte Potenzial unmittelbarer Begegnungen (vgl. Langenhorst, 2017, S. 183f.; Zimmermann, 2015, S. 43–45) sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten von interreligiösen Begegnungen überhaupt reflektiert. Katja Boehme unterscheidet in dieser Hinsicht drei Varianten für den Unterricht: Begegnung mittels Medien (vgl. Kap. 3.3.1),⁸ über fallbasiertes Lernen und zwischen Personen (vgl. Boehme, 2019, Kap. 2.1–2.3).

Beim fallbasierten Lernen, das Joachim Willems in Rekurs auf interkulturelle Trainings für das interreligiöse Lernen adaptiert und transformiert hat (vgl. dazu Willems, 2011, S. 229–244), bildet „eine interreligiöse Überscheidungssituation bzw. ein [...] *Critical Incident*“ (Willems, 2022, Kap. 2.3) wie der Streit um einen Gebetsraum an einem Berliner Gymnasium den unterrichtlichen Ausgangspunkt. Dabei werden reale (z.T. in verfremdeter Weise) Vorfälle, deren Fragen, Spannungen und Konflikte durch religiöse Heterogenität mit bedingt sein können bzw. bei denen religiöse Perspektiven und Interessen eine Rolle spielen, von den Schüler*innen analysiert, interpretiert und Handlungsoptionen abgewogen sowie die vorgenommenen Interpretationen beständig hinterfragt, um vorschnelle Zuschreibungen und eine möglicherweise gegebene „Religiösierung“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 56) aufzubrechen (vgl. Willems, 2014). Derartige Fallstudien können mithilfe analytischer und/oder spielorientierter Methoden (Rollenspiel, Simulation) bearbeitet werden (vgl. Willems, 2022, Kap. 2.3). Potenzial scheinen „critical incidents“ auch in Bezug auf das Thema Freundschaft unter Gleichaltrigen zu bieten.

Eine gewichtige Frage – gerade mit Blick auf die Förderung religiös heterogener Freundschaften – ist, wie Begegnungen zwischen Gleichaltrigen im Rahmen von schulischen Exkursionen und Einladungen sowie zwischen Mitschüler*innen im Kontext eines konfessionell bzw. nach Religionen getrennten Unterrichts angemessen und produktiv zu inszenieren sind. Diese Form des Begegnungslernens ist letztlich abhängig von dem zugrundeliegenden Dialogmodell: Zum einen können im Rückgriff auf Konzeption und Grundregeln des interreligiösen Dialogs Schüler*innen als (fachkundige) Vertreter*innen und damit als Expert*innen derjenigen Religion angesehen werden, der sie

⁸ Katja Boehme fasst unter dem Begegnungslernen mittels Medien neben den „authentischen oder biographisch nachgestalteten Erzählungen gleichaltriger Kinder und Jugendlicher“ (Boehme, 2019, Kap. 2.1), die dem Prinzip der Personalisierung entsprechen, auch das Lernen an religiösen Zeugnissen (Erzählungen, Artefakte, religiöse Stätten) und literarischen, künstlerischen, musikalischen Werken.

nominell angehören, und in einen gleichberechtigten, respektvollen und (selbst)kritischen Dialog über ihren Glauben mit anderen Religionsangehörigen treten. Zum anderen können Schüler*innen als Entdecker*innen gesehen werden, die sich in fragender, suchender, forschender Weise gemeinsam auf eine Reise durch die Welt der Religionen begeben mit jeweils unterschiedlichen religiösen und nicht-religiösen Erfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen und Standpunkten im Gepäck (vgl. Graham, 2018, S. 249).

Die Lernenden selbst zu Expert*innen einer religiösen Tradition zu machen wie im erstgenannten Modell, birgt gewichtige Probleme: Kinder und Jugendliche werden dadurch auf einen religiösen Sonderstatus fixiert, unter Umständen in einer minorisierten Position als „fremd“ herausgehoben und müssen sich eventuell vor dem Rest der Lerngruppe für „ihre“ Religion rechtfertigen oder diese verteidigen. Ein Teil der Schüler*innen ist zudem wenig vertraut mit Lehre und Praxis der „eigenen“ Religion und wäre als Experte oder Expertin in dieser Situation schlicht überfordert (vgl. Asbrand, 2000, S. 165–186; Graham, 2018, S. 251). Beim Begegnungslernen ist also darauf zu achten, die beteiligten Kinder und Jugendlichen nicht aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit auf eine Repräsentationsrolle festzuschreiben (vgl. Grümme, 2018, S. 9; Willems, 2020c, S. 157) und sie nicht in die Rolle von Expert*innen „ihrer“ religiösen Tradition zu drängen (vgl. Porzelt & Stögbauer-Elsner, 2021, S. 216). In dieser Hinsicht bietet das zweite Modell eine passendere Grundierung: Hier treten Schüler*innen mit unterschiedlichen religiösen Profilen und Weltanschauungen in einen Dialog über Fragen, Anliegen und Unsicherheiten, die sie selbst als Mitglieder einer religiös pluralen Welt bewegen und über welche es aus ihrer Sicht gemeinsam nachzudenken lohnt, ohne dass sie dabei als spezifische Repräsentant*innen einer Religion auftreten müssen. Wie ein solches interreligiöses Begegnungslernen zwischen Personen am Lernort Schule zu konkretisieren wäre, bedenkt der abschließende Abschnitt.

3.3.3 Organisation von Unterricht: Phasen und Formen gemeinsamen Lernens in Religion

Ausgehend von einem Begegnungslernen im Modus der Entdeckungsreise (vgl. Kap. 3.3.2) wären im konfessionell getrennten Unterricht Zeiten und Phasen zu planen, in denen Schüler*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit symmetrisch und gleichberechtigt miteinander lernen, ohne in Repräsentant*innen- oder Expert*innenrollen gedrängt zu werden. Solche Kooperationen zwischen den verschiedenen Religionsgruppen einer Schule können einzelne Stunden, eine Unterrichtseinheit, eine Projektphase und mehr umfassen. Für die Förderung religiös heterogener Freundschaften wäre es ideal, wenn dabei die bestehenden Lerngruppen aufgelöst und neue gebildet würden, z.B. nach thematischen Interessen. Weiterführend wäre außerdem zu überlegen, die Kooperation auf den Ethikunterricht auszuweiten (zu verschiedenen Kooperationsformen vgl. Schröder, 2018, S. 366f.; zu einem Konzept fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen vgl. Boehme, 2018).⁹

Inhaltlich könnte es sich anbieten, an den Fragen der Schüler*innen selbst anzuknüpfen und gemeinsam Themen zu konstituieren, die in einer religiös pluralen Gesellschaft und Schule von Bedeutung sind. Ebenso wäre denkbar, gemeinsam an religionskundlichen Fragestellungen zu arbeiten, die von den Lernenden in kleinen Forschungsgruppen in mehreren Schritten untersucht und abschließend präsentiert werden; neben der Beschäftigung mit Informationsquellen können dabei auch Expert*innen aus verschiedenen Religionen befragt werden. Eine dritte thematische Möglichkeit eröffnen existenzielle

⁹ Im Übrigen wird in der Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren diskutiert, welche Konzepte und Organisationsformen von Religionsunterricht zu einer religiös heterogenen Schule passen und den Herausforderungen einer pluralistischen Gesellschaft gerecht werden. Dabei werden Modelle eines Religionsunterrichts für alle ebenso durchdacht wie solche, in denen bspw. die Wochenstunden in einen allgemeinen Unterricht über Religion und einen spezifischen nach Bekenntnis aufgeteilt werden (vgl. dazu Weiße, 2002).

Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu von Welt und Mensch, deren Antwortmöglichkeiten die Schüler*innen aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Religionen beleuchten (zum Modus des forschenden Lernens und existenziellen Suchens in interreligiösen Kontexten vgl. Meyer, 2019, S. 172–193; Meyer, 2018). Bei der Darstellung und vor allem beim Vergleich unterschiedlicher religiöser Traditionen sollte inhaltlich idealerweise von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden fortgeschritten werden, um auf der Basis des Verbindenden über das Trennende zu sprechen (vgl. Jozsa, 2009, S. 393). Eine andere Form der Zusammenarbeit am Lernort Schule bieten Arbeitsgruppen (AGs) und Wahlkurse zum Thema Religion. Hier schließen sich Schüler*innen freiwillig für ein oder mehrere Schuljahr(e) zusammen, um gemeinsam und weitgehend hierarchiefrei ausgewählte interreligiöse Themenstellungen zu bearbeiten (z.B. Religion in Kinder- und Jugendbüchern) oder Aktivitäten im Umfeld der Schule zu planen und durchzuführen, wie bspw. die Gestaltung eines gemeinsamen Raumes der Stille. Die Stärke solcher Formen liegt darin, „dass die Lernenden in bi- oder multireligiösen Kleingruppen zusammenarbeiten“ und „die Möglichkeit [besteht], Angehörige anderer Religionen näher kennen zu lernen und mit ihnen auf der gleichen Ebene zu kommunizieren“ (Willems, 2011, S. 249f.) und zwar außerhalb der bestehenden Fächer- und Stundentafeln. Teilt man Jürgen Baumerts Auffassung, dass Schule unter dem „Primat des Kognitiven“ (Baumert, 2002, S. 105) steht und die reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensbereichen einen wesentlichen Bestandteil schulischer Bildung darstellt, wäre es darüber hinaus wichtig, solche Phasen und Formen gemeinsamen Lernens immer wieder aus distanziert-reflexiver Perspektive zu betrachten: Warum und wozu, was genau und auf welchen Wegen, mit welchen Erkenntnissen und Herausforderungen wurde gemeinsam über und von Religion(en) gelernt?

4 Fazit

Der vorliegende Aufsatz bietet eine erste, wenn auch eingeschränkte, Perspektive auf die Fragen nach interreligiösen Freundschaften im Forschungsbereich der Religionspädagogik und nach deren religionsdidaktisch verantworteten Fördermöglichkeiten in einem (bekenntnisorientierten) Religionsunterricht. Dieser Blickwinkel wäre nun durch weitere zu komplementieren: Ich denke hier insbesondere an die orthodoxe, die jüdische und die islamische Religionspädagogik, aber ebenso an eine Didaktik des Ethikunterrichts, um einen vielfältigen und damit facettenreicheren Zugang zu gewinnen. Darüber hinaus wäre der Blick zu weiten auf die Frage nach inter-weltanschaulichen bzw. inter-ideologischen Freundschaften, vor allem wenn man die größer werdende Gruppe der konfessionslosen Schüler*innen bedenkt sowie die zunehmend säkularen Orientierungen unter Heranwachsenden, die einen Bedeutungsschwund der Religionen für die persönliche Lebens- und Weltdeutung erkennen lassen, selbst wenn man nominell (noch) einer Religionsgemeinschaft angehört (vgl. u.a. Porzelt, 2021; Willems, 2020b).

Literatur und Internetquellen

- AIWG (Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft) (Hrsg.). (2020). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*. Kettler. https://aiwg.de/wp-content/uploads/2021/06/AIWG-IRU_10_fina1_CMYK_Hyperlinks_aktuell.pdf
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Asbrand, B. (2000). *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. IKO.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.

- Boehme, K. (2018). Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen. *Religionspädagogische Beiträge*, (79), 15–23.
- Boehme, K. (2019). Interreligiöses Begegnungslernen. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–22). https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343
- Büttner, G. (2018). Entwicklungspsychologische Grundlagen des Verständnisses von religiöser und weltanschaulicher Heterogenität. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 76–83). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.76>
- Cheema, S.-N. (2017). Othering und Muslimsein. Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen. *Außerschulische Bildung*, 48 (2), 23–28. https://www.adb.de/download/publikationen/AB_2-2017_Beitag_Cheema.pdf
- Freuding, J. (2022, im Erscheinen). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460436>
- GG (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland). (1949). Hrsg. von BfJ (Bundesamt für Justiz) & BMJ (Bundesministerium der Justiz). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Graham, D. (2018). Schüler*innen als Expert*innen im Religionsunterricht. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 249–254). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.249>
- Grümme, B. (2018). Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik. Perspektiven einer aufgeklärten Heterogenität. *Religionspädagogische Beiträge*, (79), 5–13.
- Haußmann, W. (1992). „... in den Schuhen eines anderen gehen“?! Möglichkeiten und Grenzen der Öffnung für andere Religionen im konfessionellen Religionsunterricht am Beispiel Islam. In J. Lähnemann (Hrsg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus* (S. 287–302). EB.
- Hull, J.M. (2000). *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften 1*. KiK.
- Jozsa, D.-P. (2009). Interreligiöser Dialog im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. In D.-P. Jozsa, T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (S. 374–397). Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2021). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf
- Knauth, T. & Vieregge, D. (2018). Religion und interreligiöser Unterricht. In I. Gogolin, V.B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 530–533). Klinkhardt.
- Kropač, U. (2006). Religiöse Pluralität als religionspädagogische Herausforderung. Perspektiven interreligiösen Lernens. In C. Böttigheimer & H. Filser (Hrsg.), *Kirchen-einheit und Weltverantwortung. Festschrift für Peter Neuner* (S. 471–486). Pustet.
- Lähnemann, J. (1998). *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langenhorst, G. (2017). Begegnung als „Königsweg interreligiösen Lernens“? Ein skeptischer Einwurf. *Katechetische Blätter*, 142 (3), 183–184.
- Leimgruber, S. (1995). *Interreligiöses Lernen*. Kösel.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe). Kösel.

- Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2010). Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfa- den für Studium, Ausbildung und Beruf* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 462–471). Kösel.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Anderen. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummerich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Reli- gion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 33–66). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-33>
- Mendl, H. (2021). Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG im Spiegel kirchlicher Do- kumente. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 95–106). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Meyer, K. (2006). *Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2008). *Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Re- ligion in den Klassen 5 bis 7*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2018). Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Religionen. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 102–113). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666770258.102>
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666720062>
- Meyer, K. (2020). Judentum und Islam unterrichten – ein systematisierender Blick auf exemplarische Medien und Materialien in der Sekundarstufe I. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Ju- dentum und Islam unterrichten* (Jahrbuch Religionspädagogik, Bd. 36) (S. 222–234). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.222>
- Porzelt, B. (2020). Ein Bildungsfach für alle?! Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft. *Religionspädagogische Beiträge*, (83), 52–60.
- Porzelt, B. (2021). Säkulare Deutungen von Welt. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 227–234). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Porzelt, B. & Stögbauer-Elsner, E. (2021). Religionen. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 214–226). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Rickers, F. & Gottwald, E. (Hrsg.). (1998). *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*. Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Riegel, C. (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Diffe- renz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummerich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migra- tion und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–342). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-319>
- Riegel, U. (2021). Plurale Formen des Religionsunterrichts. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 95–115). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Schröder, B. (2018). Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer. In B. Schröder & M. Emmelmann (Hrsg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 355–376). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100.355>
- Simojoki, H. (2019). Ökumene. In M. Rothgangel, H. Simojoki & U.H.J. Körtner (Hrsg.), *Theologische Schlüsselbegriffe: subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1) (6., kompl. neu erarb.

- Aufl.) (S. 306–317). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702846.306>
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web*, 18 (1), 200–224.
- Stögbauer-Elsner, E. (2022). Personalisierung. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–11). <https://doi.org/10.23768/wirelex.Personalisierung.201011>
- Streib, H. (2017). *Religiöse Orientierungen, spirituelle Konstruktionen und Formen religiöser Vergemeinschaftung bei Jugendlichen*. Hrsg. von der Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht. Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Streib_25_04_17zu.pdf
- Strohmeier, D., Nestler, D. & Spiel, C. (2006). Interkulturelle Beziehungen im Lebensumfeld Schule: Freundschaftsmuster und aggressives Verhalten in multikulturellen Schulklassen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 21–37.
- Sundermeier, T. (1996). *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tworuschka, U. (1994). Weltreligionen im Unterricht oder interreligiöses Lernen? Versuch einer vorläufigen Bilanzierung. In J.A. van der Ven & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen* (S. 171–196). Kok.
- Unser, A. (2018). Interreligiöses Lernen. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 270–285). Herder.
- von Reibnitz, B. (1999). Freundschaft. In C. Auffarth, J. Bernard & H. Mohr (Hrsg.), *Metzler Lexikon Religion, Band 1* (S. 413–423). Metzler. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-00091-0_152
- Walser, A. (2022). Freundschaft als Lernwerkstatt für Moralität. *Katechetische Blätter*, 147 (2), 89–92.
- Weiß, W. (Hrsg.). (2002). *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*. Waxmann.
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92912-5>
- Willems, J. (2014). Interreligiöse Kompetenz fördern. Lernen an einer interreligiösen Begegnungssituation. *ZeitspRung*, 2, 4–6. <https://narrt.de/wp-content/uploads/2021/12/Willems-Interreligioese-Kompetenz-foerdern-ZeitspRung-2014.pdf>
- Willems, J. (2020a). Einleitung. Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 10–21). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453551>
- Willems, J. (2020b). Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen? In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 387–402). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453551-022>
- Willems, J. (2020c). Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im Religionsunterricht. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Judentum und Islam unterrichten* (Jahrbuch Religionspädagogik, Bd. 36) (S. 149–161). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702976.149>
- Willems, J. (2022). Interkulturelle Trainings, interreligiös. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–20). https://doi.org/10.23768/wirelex.Interkulturelle_Trainings_interreligis.201050

- Ziebertz, H.-G. (2006). Germany: Belief in the Idea of a Higher Reality. In H.-G. Ziebertz & W.K. Kay (Hrsg.), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (S. 58–80). LIT.
- Ziebertz, H.-G. (2010). Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. 2001) (S. 17–28). Kösel.
- Zimmermann, M. (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702099>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stögbauer-Elsner, E. (2022). Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Eine religionsdidaktische Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 228–243. <https://doi.org/10.11576/pflb-5937>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>