

Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder.

Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs

Neben der generellen Bedeutung sozialen Lernens als zentralem Aspekt grundlegender Bildung lassen Veränderungen in den Entwicklungsbedingungen der Kinder und daraus resultierende Defizite im Umgang mit Gleichaltrigen die Schule zum „Dreh- und Angelpunkt sozialer Interaktionen und der Aushandlung sozialer Regeln“ (Preuss-Lausitz 1999, S.166) werden und verlangen nach geeigneten pädagogischen Konzepten.

Für die Bearbeitung dieses komplexen, facettenreichen Themas erscheint eine mehrperspektivische Analyse besonders angemessen. Dabei lässt sich nach den Analyseebenen *Kind - Interaktion - Gruppe - Kontext* unterscheiden, von denen aus der Gegenstand bestimmt, in der Forschung analysiert und in curriculare Überlegungen eingebracht werden kann:

- Auf der *Ebene des Kindes* bezieht sich die Analyse u. a. auf die soziale Entwicklung, den Erwerb sozialer Kompetenzen und Orientierungen, den Status und die Selbstbehauptung in der Gruppe sowie situative Handlungsweisen in Gruppensituationen und einzelnen Beziehungen.
- Die *Ebene der Interaktion* beinhaltet u.a. Prozesse des dyadischen sozialen Wechselspiels in unterschiedlichen sozialen Situationen (Konflikt, Kooperation, Spiel) und die Betrachtung einzelner Beziehungen, die nach der Qualität des Austauschs, nach dem Ausmaß an Intimität und nach der Begegnungshäufigkeit variieren.
- Auf der *Ebene der Gruppe*, als Ort des Vergleichens mit anderen, der Selbsteinschätzung und der Vergabe von Einfluss stehen u. a. soziale Strukturen (soziales Beziehungsgefüge, Teilgruppen, Rangordnung), das Sozialklima sowie Normen des Zusammenlebens im Mittelpunkt der Betrachtung.
- Auf der *Ebene des Kontextes* richtet sich der Wahrnehmungsschwerpunkt auf außer- und innerschulische Faktoren, die u.a. von situativen Einflussgrößen in einzelnen Schulklassen über formelle und informelle Strukturen der Schule bis zu Entwicklungsdeterminanten in Familien und Peergroups reichen.

DIAGNOSTIK

In empirischen Untersuchungen zum sozialen Umgang zwischen Kindern lassen sich drei grundlegende Zugangsweisen zu diesem Gegenstandsbereich unterscheiden:

Beobachtung: Standardisierte Prozessbeobachtungen, sog. Interaktionsanalysen, vermitteln einen relativ zuverlässigen Einblick in das interaktionale Geschehen von Teilgruppen (vgl. z. B. Anderka, Hackenberg & Helbig, 1997), sind aber im Hinblick auf Reichweite und Differenziertheit der Wahrnehmung deutlich begrenzt (Heinzel, 2000). Demgegenüber stehen teilnehmende Beobachtungen, die sich bemühen, in der „natürlichen Umwelt“ der Kinder soziale Ereignisse in Form von „dichten Beschreibungen“ zu protokollieren (vgl. Beck & Scholz, 2000), um danach durch ein systematisches Vergleichen vieler beobachteter Ereignisse Zusammenhänge und Muster zu entdecken. Häufig werden diese Beobachtungen durch Videoaufnahmen ergänzt, oder das Videografieren bildet die Grundlage für einzelne Analysen (vgl. Huhn u. a., 2000).

Befragung: Das Spektrum schriftlicher Befragungsformen reicht von standardisierten, auf Validität und Reliabilität überprüften *Fragebögen* zur Perspektive einzelner Kinder mit Skalen zu Sozialerfahrungen mit Mitschülern, Sozialinteresse und Kontaktbereitschaft (Petillon, 1984), sozialer Angst, Schüchternheit (Asendorpf, 1993), Einsamkeit (von Salisch, 1991), sozialer Unzufriedenheit und interpersonalem Vertrauen (Stöckli, 1997) bis zu eher informellen schriftlichen Befragungen ohne Überprüfung der Gütekriterien (Preuss-Lausitz, 1999). In halbstrukturierten *Interviews* werden Kinder zu sozialen Beziehungen (Freundschaft, Einbindung in die Gruppe, Streit, Prozesse des Aushandelns) befragt (vgl. Krappmann & Oswald, 1989); bei offenen Interviews bietet sich Kindern die Möglichkeit, beispielsweise auf der Grundlage von Bildkarten zu einzelnen Emotionen bedeutsame soziale Episoden zu schildern (Petillon, 1983).

Soziometrie: Mit Hilfe unterschiedlicher Erhebungsverfahren können bedeutsame Beziehungsphänomene einer Gruppe ermittelt werden. Zur Erfassung relationaler Daten findet sich eine Vielzahl von Erhebungsmöglichkeiten, die von Wahlverfahren und Aktionstests über das „Klassenspiel“ (Masten, Morison & Pellegrini, 1985; Stöckli, 1997), bei dem Mitschülern vorgegebene Rollenbeschreibungen zugeordnet werden, bis zu unterschiedlichen Formen der Beobachtung reichen. In den am häufigsten eingesetzten Wahlverfahren können Beziehungsmuster zwischen je zwei Kindern, der Status jedes Gruppenmitglieds, das Beziehungsnetz (Soziogramm) und Strukturkennzeichen (z.B. Kohäsion, Ranggefälle) analysiert werden. Dabei erscheinen für die Befragung von Kindern Bildwahlverfahren besonders geeignet: Kinder wählen für bestimmte soziale Kategorien, die auf Bildkarten dargestellt sind (Freundschaft, Spielen, Bezugsperson, Konflikt, Ausschluss, Führung) aus den Fotos aller Mitschüler die jeweils zutreffenden aus (Petillon, 1993). Auch wenn Validitäts- und Reliabilitätsstudien darauf hindeuten, dass insbesondere Statuswerte die soziale Stellung eines Kindes in der Gruppe verlässlich abbilden können, sagen die Ergebnisse wenig über die Qualität der einzelnen Beziehung aus.

Hier erweisen sich Verfahren, die den Kindern selbst die Möglichkeit einräumen, Beziehungen differenzierter darzustellen (vgl. Krappmann & Oswald, 1995), als erfolgversprechender.

Im Weiteren wird auf empirische Untersuchungen zu dem Themenbereich „soziales Lernen“ eingegangen. Aus der Vielzahl vorliegender Befunde wählen wir im Rahmen dieser Ausführungen eher diejenigen aus, die mit entsprechenden pädagogischen Aufgaben in der Praxis des Primarbereichs korrespondieren.

EMPIRISCHE BEFUNDE: PERSPEKTIVE KIND

Das Wissen über die *soziale Entwicklung* bietet eine wichtige Grundlage für die Gestaltung eines sozialerzieherischen Unterrichts, der an den sozialen Möglichkeiten der einzelnen Kinder anknüpft und sie verständnisvoll unterstützend beim Erwerb sozialer Kompetenzen begleitet. Im Verlauf der Kindheit, in der sich sowohl Qualität als auch Häufigkeit der sozialen Beziehungen zwischen Kindern verändern, vollzieht sich eine soziale Entwicklung, die bei entsprechenden förderlichen ökologischen Bedingungen die Möglichkeiten des Kindes erweitert, zielgerichtet und kompetent an seinem sozialen Umfeld zu partizipieren. Im Verlauf der Grundschulzeit kommt es dabei zu einer Ausweitung sozialer Beziehungen auf mehrere Interaktionspartner (Lewis & Rosenblum, 1975; Krappmann & Oswald, 1995); die Dauer von Interaktionen nimmt zu (Emmerich, 1971). Mit erweiterten kommunikativen Fähigkeiten vergrößern sich auch die Sprachanteile in Interaktionsprozessen; verbale Strategien und die Fähigkeit, die Sprache des anderen zu entschlüsseln, verfeinern sich (La Greca & Stark, 1986; Boueke & Schüle, 1995). Darüber hinaus wächst die Fähigkeit zu angemessenen Prognosen über das Verhalten anderer und über die Folgen eigenen Handelns (Scarlett, 1971). Strategien im Umgang mit Konflikten zwischen Gleichaltrigen werden differenzierter (Wiley, 1983; Petillon, 1993); dies gilt auch für Taktiken, sich Zugang zu Gruppenaktivitäten zu verschaffen (Lubin & Forbes, 1981).

Der normative Grundrahmen für soziale Interaktionen wird differenzierter (Halisch, 1988). Dabei entwickeln die Kinder im Bemühen um stabile, vorhersagbare Beziehungsverhältnisse Moralauffassungen u. a. darüber, „was fair, gerecht und solidarisch ist“ (Krappmann, 2002, S. 98).

Eine Synopse vorliegender Befunde macht deutlich, dass die Grundschulzeit als „sensible Phase“ für die soziale Entwicklung, insbesondere des sozialen Verstehens und sozialer Sensibilität, betrachtet werden kann. Angesichts hoher „Plastizität“ sozialer Verhaltens- und Beziehungsmuster erscheint die Förderung elementarer *sozialer Kompetenzen* im Primarbereich im Sinne einer ersten Anbahnung und kontinuierlichen Förderung besonders erfolgversprechend. Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen, vielfältige Beziehungen aufzunehmen und aufrecht zu erhalten, zu kooperieren, Konflikte argumentativ und in fairem Austausch auszutragen, mit eigenen und Gefühlen anderer sensibel umzugehen, in der Gruppe selbstbewusst und selbstbestimmt zu handeln sowie sich Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten und anzuerkennen, kennzeichnen basale Zielbereiche sozialen Lernens.

EMPIRISCHE BEFUNDE: PERSPEKTIVE INTERAKTION

Interaktionen können als wechselseitige Einwirkung, als komplexes Gewebe von Handlungen und Gegenhandlungen beschrieben werden. In ereignisbezogenen Verständigungs- und Abstimmungsprozessen versuchen die Interaktionspartner, Situationsdeutungen zu koordinieren, eigene Handlungsziele durchzusetzen oder auf den anderen abzustimmen. Intensität, Dauer sowie das Ausmaß an gegenseitiger Vertrautheit und Wertschätzung der jeweiligen Beziehung sind für die Qualität dieser Austauschprozesse von zentraler Bedeutung.

Zunächst ist davon auszugehen, dass die Schulklasse nicht das einzige Reservoir von Beziehungsangeboten ist. Etwa zwei Drittel der Kinder finden in Grundschulklassen einen Spielpartner, mit dem sie auch außerhalb der Schule häufig zusammen sind. Die anderen suchen Kontakte zu Geschwistern oder Kindern in der häuslichen Umgebung; viele spielen auch allein (Stöckli, 1997). Der Rückzug in die Familie kann allerdings fehlende Peerkontakte in der Schule nur sehr begrenzt kompensieren (East & Rook, 1992). Die sozial vertrauensvollsten, weniger gehemmten Kinder nutzen primär das Beziehungsangebot der Klasse. Demgegenüber sind es eher die schüchternen, wenig vertrauensvollen Kinder, die auf Alternativen außerhalb der Klasse ausweichen. Die Meidung einer so vielfältigen sozialen Ressource, wie sie die Schulklasse darstellt, weist in vielen Fällen auf Beziehungsprobleme hin, während die Integration in der Klasse zum Gradmesser individueller Kontaktfähigkeit wird (Stöckli, 1997).

Gegenseitiges *Vertrauen* trägt in besonderer Weise zur Festigung einer Beziehung bei. Auf die Frage, in welchem Ausmaß man den Gleichaltrigen vertrauen kann, reagieren viele Kinder eher skeptisch oder unsicher. Die Zahl der Gruppenmitglieder, denen man ein Geheimnis anvertrauen kann, ist deutlich begrenzt. Zweifel anderer Mitschüler an der eigenen Vertrauenswürdigkeit führen zu starken persönlichen und sozialen Beeinträchtigungen bei den betroffenen Kindern. Die einem Kind zugeschriebene Vertrauenswürdigkeit korreliert hoch mit seinem Beliebtheitsstatus (Wentzel, 1991); abgelehnte Kinder gelten unter Gleichaltrigen als ausgesprochen wenig vertrauenswürdig. Misstrauen gegenüber einzelnen Gruppenmitgliedern begünstigt den sozialen Rückzug, das Festhalten an negativen Interpretationsmustern und verhindert alternative Erfahrungen der

wenig beliebten Kinder. Mädchen sind im Hinblick auf das eigene Geschlecht häufig vertrauensvoller (Stöckli, 1997).

Obwohl Prinzipien der Gleichberechtigung, Nichtübertreibung und Nichtbevormundung in Beziehungen zwischen Kindern eine große Rolle spielen und auch zu heftigen Auseinandersetzungen führen, können sie sich bei der Suche nach gerechten Lösungen und dem Ausgleich von Interessen in vielen Situationen nicht durchsetzen. In weniger als der Hälfte der Fälle wird in der Grundschule in Konflikten zwischen Kindern eine von allen Beteiligten akzeptierte Lösung erreicht. Viele Kinder versuchen sehr heftig und rücksichtslos ihr Anliegen durchzusetzen, Erfahrungen des Sich-durchsetzen-Könnens oder Unterliegens dominieren. Auch von der Erfahrung misslungener Interaktionen können Entwicklungsimpulse ausgehen, indem an gebrochenen Vereinbarungen in reflektierender Auseinandersetzung weiterarbeitet und gerechte Lösungen im inneren Dialog „weiterkonstruiert“ werden (Krappmann, 1999); andererseits lassen eine Vielzahl „unbeglichener Rechnungen“ unbearbeitete Konflikte weiterschwellen und bei passender Gelegenheit wirksam werden, so dass für Außenstehende nur der Anlass, aber nicht die eigentliche Ursache erkannt werden kann (Petillon, 1993).

Vielfach berichten Kinder von körperlichen Aggressionen, die deutlich über die spielerischen Rauf- und Tobespiele, „rough and tumble play“ (Oswald, 1997) hinausgehen und die Grenze zur Gewalt überschreiten. Viele Jungen passen sich einem einmal erreichten Gewaltniveau in der Gruppe an (Petillon, 1993). Allerdings ist unser Wissen über Gewaltanwendung und deren Funktion eher oberflächlich. Oswald & Krappmann (2000) entdeckten bei ihren Beobachtungen, dass der Einsatz der Gewalt ein Handlungsschritt ist, der einer Logik des Interaktionsgefüges und der Interaktionsbedingungen unter Kindern entspricht: „Gewalt eröffnet Erfahrungen mit sich und anderen, die Kinder intensiv suchen; Gewalt ist der Versuch, Grenzen zu errichten, die Teures und Liebes gegen respektlosen Zugriff abschirmen; Gewalt verlockt, weil sie das Verhältnis zu anderen eindeutig klärt; Gewalt bietet sich als Abkürzung zu einem Ziel an, wenn andere Vorgehensweisen versagen; Gewalt ist ein Mittel, um das Wichtigste, das eigene Selbst zu behaupten“ (S. 14).

Die Bearbeitung des Themas „Konflikt und Lösungen“, wie es in vielen Lehrplänen genannt wird, stellt für die Gestaltung des Schulalltags eine große Herausforderung dar. Vorliegende Schulprogramme zur Gewaltprävention (Balsen, Schrewe & Shoof, 1997), Methoden des „Streit-Trainings“ (Schwarzhan, Hauck & Redlich, 2001) und klasseninterne Mediations-Programme zur Streitschlichtung (Kahlert, 2002) enthalten praxisnahe Hinweise zu einer systematischen und kindgemäßen pädagogischen Intervention.

Von besonderer Bedeutung für die soziale Entwicklung sind intensive *Freundschaftsbeziehungen*. Das Finden eines Freundes und die Ausgestaltung der Freundschaft werden bereits in den ersten Wochen der Schulzeit zum zentralen Thema der Kinder (Petillon, 1993). Dabei sind die entstandenen Freundschaften langlebiger als gemeinhin geglaubt wird. Besonders Mädchen bleiben in den meisten Fällen über die gesamte Grundschulzeit mit ihrer Freundin zusammen, während Jungen etwas häufiger wechseln (Petillon, 1993).

In Freundschaftsbeziehungen bietet sich für die Kinder die Möglichkeit, unter der Bedingung gegenseitiger Wertschätzung kooperative Formen des sozialen Umgangs zu erfahren. Die Analysen von Krappmann & Oswald (1988) zeigen, dass mehr als unter Nichtfreunden, bei denen das überdauernde Interesse aneinander fehlt, in gemeinsamen Anstrengungen Gesichtspunkte der anderen Seite berücksichtigt, fehlgegangene Lösungen rekonstruiert und zusätzliche Argumente aufgenommen werden; es wird intensiver „ko-konstruiert“ (Youniss, 1980). Im Vertrauen auf die Loyalität des Freundes können neue Kenntnisse gemeinsam ausprobiert und erlernte Fähigkeiten kooperativ geübt werden. Die Aufmerksamkeit füreinander ist größer; in Konflikten finden Freunde öfter zu beiderseits akzeptierten „beziehungsschonenden“ Lösungen (Petillon, 1993). Diskussionen und Verhandlungen münden eher in gemeinsame Vorstellungen und Ideen ein; man nimmt sich mehr Zeit füreinander und kommuniziert effektiver, da man sich besser kennt und vieles „eingespielt“ ist (Nelson & Aboud, 1985).

Im Verlauf der Kindheit verändern sich die Vorstellungen davon, was Freundschaft bedeutet, wofür man einen Freund braucht und was man selbst in die Beziehung einbringen muss. Entsprechende Konzepte entwickeln sich von selbstbezogenen Orientierungen bis zu Formen eines partnerzentrierten gerechten Austauschs.

In vorliegenden Untersuchungen findet sich übereinstimmend der Hinweis, dass sich Mädchen und Jungen in der Grundschulzeit voneinander abgrenzen, eine Entwicklung, die sich bereits zum Ende der Kindergartenzeit abzeichnet (Schmidt-Denter, 1985). Geschlechterpräferenzen sind bereits zu Beginn der Schulzeit angelegt. Längsschnittuntersuchungen verweisen auf eine zunehmende Separierung im Verlauf der ersten vier Grundschuljahre (Macoby & Jacklin, 1987). In soziometrischen Untersuchungen bestätigt sich das Bild der getrennten Welten in der Kindheit. Engere Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen sind eine Seltenheit. Allerdings gelingt es einer Minderheit, die soziale Distanz im Umfeld der Trennung zu überwinden. Dabei sind es nicht die Problemkinder, die in ihrer Gruppe keinen Anschluss finden, sondern es handelt sich eher um eine „soziale Elite“, um besonders beliebte, selbstständige und sozial kompetente Mädchen und Jungen, die die Grenzlinie zwischen den Geschlechtern überwinden (Stöckli, 1997).

Auf die Nachfrage nach Begründungen für die Bevorzugung des eigenen Geschlechts scheinen Mädchen eher rollenspezifisch festgelegt („Jungen spielen mit Jungen, Mädchen mit Mädchen“) oder nennen negative Aspekte der Jungen, während die Jungen mit den positiven Aspekte ihrer eigenen Gruppe argumentieren. Zunehmend werden auch Aversionen gegen das andere Geschlecht genannt (Petillon, 1993).

Mädchen und Jungen entwickeln unterschiedliche „Spielkulturen“ (Petillon, 1993; Thorne 1986): *Jungen* bevorzugen Spiele mit Wettbewerbscharakter, bei denen es häufig auch um die Klärung von Rangordnungen geht und Durchsetzungsfähigkeit erprobt wird; sie spielen mehr im Freien und entwickeln dort ein höheres Mobilitätsniveau. Mädchen dagegen versuchen im Spiel ihr Bedürfnis nach Intimität und Nähe zu realisieren (Swann, 1992); sie bevorzugen kommunikativ geprägte Rollen- und Regelspiele und bringen dort ihre intensivere empathische Ausrichtung ein (von Salisch, 1991).

Bei „Grenzüberschreitungen“ beteiligen sich Mädchen an Jungenspielen in ernsthafter Weise, während die Jungen die Aktivitäten von Mädchen häufiger durch „Invasionen“ rücksichtslos stören (Stöckli, 1997). Oft sind es spielerisch getarnte Handlungen, die auf den Wunsch nach Annäherung verweisen. In den meisten Fällen verhindert die aus den „eigenen Reihen“ hervorgehende soziale Kontrolle eine zwanglose Annäherung. Vieles deutet darauf hin, dass Separierung als generelles Prinzip der sozialen Orientierung, eine Situation der Ungleichheit schafft, die stereotype Voreinstellungen verstärkt und den Rückzug in die geschlechtshomogene Gruppe begünstigt. Stöckli (1997) plädiert auf der Grundlage dieser Befunde für pädagogische Interventionen, die eine kooperative Annäherung zwischen Jungen und Mädchen fördert, um durch eine qualitative Ausdehnung sozialer Möglichkeiten dem Zusammenleben der Geschlechter neue Perspektiven zu eröffnen. Wie Interventionsstudien zeigen, lassen sich Erfolge in der Förderung eines offeneren, kooperativeren Verhältnisses zwischen Mädchen und Jungen erzielen (Bigler & Liben, 1992; Katz und Walsh, 1991).

EMPIRISCHE BEFUNDE: PERSPEKTIVE GRUPPE

Der Eintritt bestimmter Sozialereignisse, deren Verlauf und Prozesse der Bewältigung werden von *Normen, Strukturen und dem Sozialklima* der Gruppe mitbestimmt, die als Rahmen für das Sozialleben der Kinder hemmende und förderliche Möglichkeiten bereitstellen.

Als Ergebnis von Interaktionen entstehen unter den Kindern gruppenspezifisch geprägte *Normen*, als gemeinsame „Spielregeln“ des Zusammenlebens, durch die verlässliche Regelmäßigkeiten in Interaktionsabläufen entstehen können. Es entwickelt sich bei Grundschulkindern ein Wissen über soziale Regulierungen, das von dem frühesten Niveau rein situational verstandener Regulierungen über die Kalkulation von Sanktionen bis zur Einsicht in den Eigenwert von Regeln für die Aurerhaltung sozialer Ordnungen reicht (Damon, 1982). Es wird angenommen, dass sich unter Kindern eine Vorstellung von Gleichheit ausbildet, die im Umgang miteinander angestrebt wird (Krappmann, 1994). Dabei steht das Prinzip der Gegenseitigkeit, d.h. ein gerechter Austausch von Geben und Nehmen, als Ideal ausgewogener Beziehungen im Hintergrund des interaktionalen Geschehens. Auch wenn die Inhalte dieses Austausches von begünstigten Handlungen (zusammen spielen) über gegenseitiges Vertrauen bis zum Anvertrauen und Bewahren von geheimen Gedanken variieren, bleibt die Funktion von Gegenseitigkeit gleich: „wenn eine Partei ihren Beitrag zurückhält, wird die Interaktion unbalanciert und damit die Beziehung gefährdet“ (Schmidt-Denter, 1988, S. 287). Allerdings zeigen differenzierte Beobachtungen, dass in vielen Fällen außerhalb von Freundschaftsbeziehungen „Gleichheit eher ein Prinzip ist, das eingeklagt wird, weil sehr oft dagegen verstoßen wird, nicht aber ein Anzeichen alltäglicher Realität“ (Krappmann & Oswald, 1995, S.22) darstellt.

Soziale Strukturen kennzeichnen mehr oder weniger stabile Muster unterschiedlichen Einflusses, gegenseitiger Anerkennung und Sympathie, Kommunikationsnetze, Erwartungsmuster und Hierarchien. Vieles deutet darauf hin, dass *Rangordnungen* in sich neu bildenden Kindergruppen schnell geklärt werden. Wie eine Längsschnittuntersuchung zeigt, gelang es 80 % der Kinder, die zu Beginn des ersten Grundschuljahres in einflussreichen Positionen waren, auf der Grundlage ihrer „Monopolstellung“ über zwei Jahre ihren Einfluss zu behaupten (Petillon, 1993). Nach einem ersten Stadium der Kontaktsuche und der Klärung von Rangordnungen scheint sich in vielen Schulklassen sehr bald nach Schulbeginn ein Stadium „erster Institutionalisierung“ zu entwickeln, das den sozialen Handlungsspielraum für die einzelnen Kinder im Hinblick auf Einfluss und Anerkennung vorstrukturiert.

Unser besonderes Augenmerk sollte den Kindern in Außenseiterpositionen gelten. Diese Positionen besitzen eine ausgesprochen hohe Stabilität. Bereits in den ersten beiden Schuljahren scheinen sich die Kinder einer Schulklasse auf einzelne Mitschüler festzulegen, die immer wieder Opfer von aggressiven Handlungen, von Ausschluss und Hänseleien sind (Stöckli, 1997; Petillon, 1993). Ein Schwerpunkt der Forschung bildet in diesem Zusammenhang das Phänomen „Bullying“, als Hinweis auf das regelmäßige Schikanieren (Mobbing) einzelner Kinder, die sich auf Grund klarer Unterlegenheit kaum zur Wehr setzen können. (Busch & Todt, 1998).

Die von negativem Verhalten der Mitschüler betroffenen Kinder fühlen sich in vielen Fällen einsam, leiden unter Schüchternheit (Asendorpf, 1993; Petillon, 1984) und sind mit ihrer Situation in hohem Maße unzufrieden (Stöckli, 1997). In den einzelnen Stichproben der Grundschüler finden sich etwa 15 Prozent der untersuchten Kinder, die in verschiedenen Formen mit sozialen Schwierigkeiten und Integrationsproblemen zu kämpfen haben. Pädagogische Maßnahmen als „eine Korrektur der defizitären Integration in die Welt der Gleichaltrigen“ (Stöckli, 1997, S. 120) erscheinen dringend notwendig. Dabei sind einer gezielten Intervention sowohl eine differenzierte Analyse der Verhaltensweisen von zurückgewiesenen Kindern als auch die Betrachtung der Zuschreibungsgewohnheiten der übrigen Kinder zu Grunde zu legen.

Innerhalb der Klasse lassen sich unterschiedliche *Gruppierungsformen* feststellen. Auf der Basis bestimmter Gemeinsamkeiten finden sich Kinder zu *Teilgruppen (Cliques)* zusammen, in denen sich neben einer deutlichen Einflussdifferenzierung, gemeinsame Normen und spezifische Formen und Themen des Kommunizierens

entwickeln, die den Umgang der Mitglieder untereinander erleichtern, dagegen den Zugang für Außenstehende erschweren. Intensivere Kontakte fördern einen offenen Austausch von „persönlichen Themen“ und schaffen damit ein gewisses Maß an Sicherheit, das man nur innerhalb der eigenen „Clique“ findet.

Kooperatives, auf Gleichheit beruhendes Handeln beschränkt sich in vielen Fällen auf exklusive Freundschaftsbeziehungen und wird nur begrenzt auf Beziehungen zu anderen Kindern übertragen. Wenn Beziehungen ungeklärt sind, kooperieren Kinder häufig recht unproduktiv. Neber (1998, S. 270) nennt Effekte, die den Erfolg kooperativen Lernens im Verlauf von Gruppenarbeit gefährden: beim „free rider Effekt“ überlassen schwächere Schüler die Lernarbeit den leistungsfähigeren Gruppenmitgliedern; der „sucker Effekt“ bedeutet, dass sich Leistungsstärkere ausgebeutet fühlen und ihre Anstrengungen reduzieren; der „statusabhängige Effekt“ reduziert die lernbezogenen Partizipationschancen der statusniedrigen Mitglieder, während der „ganging up Effekt“ bewirken kann, dass sich die Gruppe auf eine Lösung mit der geringsten Anstrengung einpendelt. Nach Beobachtungen von Krappmann & Oswald (1995) verläuft Zusammenarbeit im Unterricht nur in einem Drittel aller Fälle ohne größere Spannungen und überwiegend aufgabenorientiert.

Viele der vorgelegten Befunde verdeutlichen, wie notwendig und sinnvoll es wäre, durch gezielte schulische Maßnahmen zur Verbesserung der Gleichaltrigenbeziehungen beizutragen. Allerdings wissen wir aus den wenigen Untersuchungen zur sozialerzieherischen Praxis, dass geplantes Lernen im Sozialbereich nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt und Lehrer wenig über das Sozialleben der Schüler wissen. Auf der anderen Seite bestätigen einzelne Studien, dass mit Interventionsprogrammen nachweislich positive Effekte erzielt werden können (Stöckli, 1997; Beelmann, Pflingsten & Loesel, 1994; Petermann & Petermann, 1997; Petillon & Flor, 1997). Darüber hinaus ist festzustellen, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule großen Einfluss auf den sozialen Status einzelner Kinder und die sozialen Beziehungen nehmen können.

PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

Wie vorliegende Studien zum sozialen Umgang zwischen Kindern zeigen, kommt dem Primarbereich ein Aufgabenbereich zu, der eine besondere Herausforderung an das didaktische und pädagogische Gestaltungsvermögen stellt. Dabei sind „das von einem Lehrplan gesteuerte und von Lehrenden überwachte Lernen und die eigenständigen, von Kindern selbst betriebenen sozialen Prozesse“ in eine „ausgehandelte Ordnung“ zu integrieren (Krappmann, 2000, S.25). Über das Entwickeln theoretischer Lösungswege und das Verbalisieren sozialer Einsichten hinaus sind Möglichkeiten der Selbstregulation innerhalb der Gleichaltrigengruppe, der individuellen Erprobung interaktionalen Handelns und der gemeinsamen Auseinandersetzung über Sachverhalte und Probleme zu fördern, ohne dass die Eigendynamik der Gruppe in bedeutsamen Bereichen eingeschränkt wird (Petillon, 1993; Speck-Hamdan, 1997).

Soziales Lernen als Gegenstand des Unterrichts und als erzieherischer Schwerpunkt stellt dabei die konsequente Realisierung von *Erfahrungsbezug, Nachhaltigkeit und Möglichkeiten für die Ko-Konstruktion des Wissens* in Mittelpunkt seiner Bemühungen:

- Die Gruppe der Gleichaltrigen ist gleichzeitig alltäglicher sozialer Erfahrungsraum mit hoher Eigendynamik, Lernort und Ausgangspunkt für *erfahrungshaltige* unterrichtliche Prozesse. Daraus resultierendes *erfahrungsoffenes* verantwortliches Handeln, das aus der Logik des sozialen Geschehens unmittelbar erwächst sowie *erfahrungsorientiertes* Evaluieren von eigenen Gestaltungsversuchen verweisen auf ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten: Interessen aufeinander abstimmen, Argumente entwickeln, Beziehungen „lesen“, Einfühlungsvermögen entfalten u. a. Bei der Bearbeitung dieses Themenbereichs wird der metakommunikative Austausch in besonderer Weise gefördert. In der Gruppe erarbeitete „theoretische Konzepte“ müssen sich dabei einer praktischen, kommunikativen Bewährung und entsprechenden Verifizierungsprozessen stellen.
- Das Prinzip der *Nachhaltigkeit*, als Hinweis auf die langfristige Speicherung und Abrufbarkeit des Wissens, Identifikation mit dem Gelernten und hohe Alltagsrelevanz, nimmt im Bereich des Sozialen Lernens eine Schlüsselfunktion ein. Auseinandersetzungen mit Widersprüchen und Bemühungen andere zu überzeugen, tragen wesentlich dazu bei, in ein Thema tiefer einzudringen und vermitteln auf nachhaltige Weise Einsichten in Sachverhalte, Denkmuster und Gesetzmäßigkeiten (vgl. Krappmann, 2000).
In Untersuchungen zur Perspektive der Kinder wird deutlich, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen in der kindlichen Lebenswelt von zentraler Bedeutung sind (Petillon, 1993; Stöckli, 1997). Im Verlauf der Grundschulzeit finden sich deutliche Hinweise auf die abnehmende Orientierung an Maßstäben der Eltern und die zunehmende Bedeutung von Peers, die den Heranwachsenden notwendige Räume für ihre Entwicklung öffnen (Stöckli, 1997). Darüber hinaus verweisen andere Befunde auf die nachhaltige Wirkung sozialer Erfahrungen mit Peers für das spätere Zurechtkommen im Erwachsenenalter (vgl. Parker & Asher, 1987; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990).
- Aus der Sicht des „sozialen Konstruktivismus“ (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 1995) können sich Kinder auf der Ebene prinzipiell gleichberechtigter Partner in Prozessen der *Ko-Konstruktion* (vgl. Youniss, 1980) mit unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen. Sie können individuelle Konstruktionen in Beziehung

setzen, Lösungswege aushandeln, im Prozess der gemeinsamen Vergewisserung „angereicherte“ Zugänge zu Sachverhalten gewinnen, gemeinsam Vorhaben entwerfen, zu einem „kritischen Bewusstwerden von Denkmöglichkeiten“ (Köhnlein, 2000, S.139) gelangen. Viele „fruchtbare Momente“ für die kognitive Entwicklung entstehen aus Widersprüchen zwischen der eigenen und einer fremden Perspektive, wobei im Sinne einer „Dezentrierung“ aus dem Bewusstsein der Nichtübereinstimmung und der Suche nach Gemeinsamkeit interne Prozesse der Umstrukturierung in Gang gesetzt werden können. Es wird angenommen, dass Konflikte eher die kognitive Problemlösung fördern, während Prozesse des sozialen Ausgleichs die Entwicklung sozialer Kompetenz unterstützen (Damon, 1982). Die unerlässliche Grundlage für einen offenen Austausch, für eine produktive Auseinandersetzung und damit für eine hohe Lernqualität sind Strukturen, Normen und das Sozialklima in der Gruppe, die von hoher Gesprächs- und Kooperationsbereitschaft, „Toleranz gegenüber anderen Lernwegen mit Fehlern und Umwegen“ (Möller, 1999) geprägt sind.

- *Offene Methoden des Unterrichts* sind auf soziale Kompetenzen der Kinder angewiesen und gleichzeitig ein Ort sozialen Lernen und metakognitiven Austauschs, bei dem der Weg und die Methode zur Erlangung von Wissen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Das Kind in seiner Bewährung in einzelnen sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der Gruppe wird zum Thema, wenn sich aus der „pädagogischen Logik“ der Situation ein Klärungs- und Handlungsbedarf entwickelt. Der Lernweg zu der angestrebten Lösung insbesondere im Hinblick auf Kommunikations- und Kooperationsprozesse wird dabei zu einem zentralen Gegenstand gemeinsamer Bemühungen. Wie Untersuchungen zeigen, kann Unterricht wesentlich an Lernqualität gewinnen, wenn die Kinder mehr Gelegenheiten zur Kooperation, zur gegenseitigen Unterstützung und zum Austausch ihrer Gedanken haben (vgl. Topping & Ehly, 1998).

LITERATURVERZEICHNIS

- Anderka, A., Hackenberg, R. & Helbig, P. (1997). Soziale Integration und soziales Lernen im kooperativen Unterricht. Nürnberg: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg, Nr. 84.
- Asendorpf, J.B. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, S. 1072-1083.
- Beelman, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 63, 260-271.
- Balsen, H., Schrewe, H. & Schoof, N. (1997). Schulprogramm: Gewaltprävention: Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied: Luchterhand.
- Beck, G. & Scholz, G. (2000). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 147-170). Weinheim: Juventa.
- Bigler, R.S. & Liben, L.S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping. *Child Development*, 63, S. 1351-1363.
- Boueke, D. & Schüle, F. (1995). *Wie Kinder erzählen - Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink.
- Busch, L. & Todt, E. (1998). Gewalt in der Schule. In D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 168-172), Weinheim: PVU.
- Damon, W. (1982): Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. In: W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt, S. 110 - 145.
- East, P.L. & Rook, K.S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationship: A testing using friends, nonschool friends, and siblings. In *Developmental Psychology*, 28, S. 163-172.
- Emmerich, W. (1971). Differentiation and the development of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 128-134.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 867-888.
- Halisch, F. (1988). Empathie, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns. In H.W. Bierhoff. & L. Montada (Hrsg.). *Altruismus* (S. 79-103). Göttingen: Hogrefe.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 185-202). Weinheim: Beltz.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. In *Child Development*, 61, 2004-2041.
- Kahlert, J. (2002). *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Katz, P.A. & Walsh, P.V. (1991). Modification of children's gender stereotyp behavior. *Child Development*, 62, 338-351.
- Köhnlein, W. (2000). Vielperspektivität, Fachbezug und Integration. In G. Löffler, V. Möhle, D. von Reeken & V. Schwier (Hrsg.). *Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration* (S. 134-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: M. Grundmann (Hrsg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (S. 185-202). Frankfurt: Suhrkamp.

- Krappmann, L. (2000). Soziales Leben und Lernen im Klassenzimmer. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.). *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 99-116). Opladen: Leske und Budrich.
- Krappmann, L. (2002). Untersuchungen zum sozialen Lernen. In H. Petillon (Hrsg.). *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (S. 89- 102). Opladen: Leske + Budrich.
- Krappmann, & Oswald, H. (1989). Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. In M. Fölling-Albers (Hrsg.). *Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule* (S. 94-102). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule,.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- La Greca, A.M. & Stark, P. (1986): *Naturalistic Observation of Children`s Social Behavior*. In: M. Strain, M. Guralnick & H.M. Walker (Hrsg.). *Children`s Social Behavior* (S. 181 - 213). London,.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (1975). *Friendship and peer relation*. New York: Wiley.
- Lubin, D. & Forbes, D. (1981). Motivational and peer culture issues in reasoning-behavioral relations. Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- Macoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1983). Gender segregation in childhood. In H.W. Reese. (Hrsg.). *Advances in child development and behavior* (S. 303-321). New York: Academic Press.
- Masten, A.S., Morison, P. & Pellegrini, D.S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, S. 523-533.
- Möller, K. (1999). Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule. Vortrag auf der 8. Jahrestagung Grundschulforschung an der Universität Lüneburg.
- Nelson, J. & Aboud, F.E. (1985): The resolution of social conflicts between friends. *Child Development*, 56, S. 1009 -1017.
- Oswald, H. (1997). Zur sozialisationen Bedeutung von Kampf- und Tobespiele. In E. Renner (Hrsg.), *Spiele der Kinder – Interdisziplinäre Annäherung* (S. 154-167). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (2000). Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49, S. 3-15.
- Neber, H. (1998). Kooperatives Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 361-365). Weinheim: PVU.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, S. 357-389.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petillon, H. (1984). Sozialfragebogen für Schüler, SFS 4-6. Weinheim: Beltz Test.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim: PVU.
- Petillon, H. & D. Flor (1997). Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs „Lern- und Spielschule“. In: R. Fatke & R. Valtin (Hrsg.), *Sozialpädagogik in der Grundschule* (S. 157-174). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Petillon, H. (2005). Interkulturelles meets soziales Lernen. In Gogolin, I. u.a. (Hrsg.) (S. 151-168).Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften - Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *ZSE*, 19, S.163-187.
- Salisch, M. v. (1991). *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation in Konflikten*. Göttingen: Hogrefe.
- Scarlett, H.H., Press, A. N. & Crockett, W.H. (1971): Children`s descriptions of peers. *Child development*, 42, 439-453.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung*. München: PsychologieVerlagsUnion.
- Schwarzahns, F., Hauck, T. & Redlich, A. (2001). *Streit Training. Faires Streiten lernen in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Speck-Hamdan, A. (1997). Soziales Lernen und die Bedeutung der Lerngruppe. In: R. Meier, H. Unglaube & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule* (S. 104-114). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Swan, J. (1992). *Girls, boys and language*. Oxford: Blackwell.
- Thorne, B. (1996). *Gender Play. Girls and boys in school*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Topping, K. & Ehly, S. (Hrsg.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, S. 1066-1078.
- Wiley, P.D. (1983). Development of strategies for coping with peer conflict in children from first through fifth grade. Paper presented at the Annual meeting of Association for Behavior Analysis. Milwaukee.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University Press.