

Peer-gerecht? – Ganztägig organisierte Schulformen
und die Qualität von Freundschaften aus der Sicht Jugendlicher

von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg

zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte

Dissertation

von
Annegret Schmalfeld

Lübeck, 11.02.2012

Eingereicht am: 27.04.2011
Mündliche Prüfung am: 23.11.2011

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Maria von Salisch
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Timo Ehmke
Drittgutachter: Herr Prof. Dr. Lothar Krappmann

Prüfungsausschuss: Frau Prof. Dr. Swantje Weinhold
Frau Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich für die hilfreiche Unterstützung bei meiner Promotion bedanken, insbesondere bei meiner Doktormutter Frau Maria von Salisch, aber auch bei Rimma Kanevski und allen anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beiden PIN-9-Teams und des Instituts für Psychologie der Leuphana Universität Lüneburg gilt mein Dank. Auch möchte ich mich bei meinen Freunden und Freundinnen sowie meiner Familie bedanken, die mich nicht nur tatkräftig unterstützt haben, sondern mich stets aufbauen. Und zuletzt bedanke ich mich hiermit auch bei allen, die sich in den genannten Gruppen nicht wiederfinden, auf deren Hilfe ich aber nicht verzichtet haben möchte.

Elektronische Veröffentlichung der Dissertation unter dem Titel:
Peer-gerecht? – Ganztägig organisierte Schulformen und die Qualität von Freundschaften
aus der Sicht Jugendlicher

Veröffentlichungsjahr: 2012

Veröffentlicht im Onlineangebot der Universitätsbibliothek unter der URL:
<http://www.leuphana.de/ub>

in memoriam
Dorothea Hartmann

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Peerbeziehungen in der Adoleszenz	11
2.1	Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz	11
2.1.1	Jugend und Adoleszenz	12
2.1.2	Entwicklungsaufgaben in der frühen Adoleszenz	13
2.1.3	Ausgewählte Einflüsse sozialen Wandels auf Entwicklungsaufgaben	16
2.2	Enge Freundschaft als besondere Form der Peerbeziehung	18
2.2.1	Peerbeziehungen	18
2.2.2	Positive Auswirkungen von losen Peerbeziehungen	19
2.2.3	Intimität in Freundschaften	20
2.2.4	Enge Freundschaften	21
2.2.5	Intima und Intimus	22
2.2.6	Der Beitrag von Freundschaften zur Entwicklung in der Adoleszenz	27
2.3	Die Bedeutung von Freundschaften beim Schulübergang	28
2.3.1	Schulwechsel als ökologischer Übergang	29
2.3.2	Die Risiken des Übergangs	29
2.3.3	Der Beitrag von Freundschaften beim Übergang	30
2.4	Zusammenfassung	32
3	Ganztägig organisierte Schulformen in Deutschland	33
3.1	Entwicklung ganztägig organisierter Schulformen	33
3.2	Moderne Ganztagschule in Deutschland	36
3.2.1	Formen der Ganztagschule in Deutschland	36
3.2.2	Ziele der Ganztagschule	37
3.2.3	Die pädagogische Ausgestaltung von Ganztagschulen	38
3.3	„Peers“ als Entwicklungsaufgabe und als „Entwicklungshelfer“	41
3.3.1	Schule als „Ort der Freundschaftsbildung“	42
3.3.2	Räume und Zeiten für Jugendliche	42
3.4	Zusammenfassung	43
4	Ziele und Fragestellungen	45
4.1	Fragestellung 1: Merkmale einer peer-gerechten Schule	47
4.2	Fragestellung 2: Reflexionen zum Übergang in eine Ganztagschule	48
4.3	Fragestellung 3: Die Qualität der Freundschaften	49
5	Qualitativ-empirische Forschungsmethoden	51
5.1	Begründungen für eine qualitative Vorgehensweise	51
5.2	Zwischen Gütekriterien und Qualitätssicherung	53
5.3	Die Verwendung von „offenen Fragen“ im PIN-Fragebogen	56

5.3.1	Stichprobe	56
5.3.2	Die beiden offenen Fragen.....	57
5.3.3	Grounded Theory als „Forschungsstil“	57
5.3.4	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode.....	58
5.4	Qualitative Interviews zu Freundschaftskonzepten und -verhalten	59
5.4.1	Interviewstichprobe.....	59
5.4.2	Thematisches Kodieren.....	60
5.4.3	PEIfA (Problemzentriertes Expert/innen-Interview für Adolescent/innen).....	62
5.4.4	Der Interviewleitfaden	63
5.4.5	Transkriptionsregeln	65
5.4.6	Auswertung der Interviews	66
5.5	Computerstützung der Auswertung (MAXQDA).....	68
6	Merkmale einer peer-gerechten Schule aus der Sicht Jugendlicher	70
6.1	Auswertungsergebnisse der offenen Antworten zum Schuljahresbeginn.....	70
6.1.1	Das Kategoriensystem zum Schuljahresbeginn	74
6.1.2	Meine Schule	74
6.1.3	Überbürdung	76
6.1.4	Soziale Beziehungen in der Schule.....	77
6.1.5	„Die Wunschschule“ – Zusammenfassende Diskussion vom Schuljahresbeginn	78
6.2	Veränderung der offenen Frage zum Schuljahresende	79
6.2.1	Das Kategoriensystem zum Schuljahresende	80
6.2.2	Freundschaften in der siebten Klasse.....	82
6.2.3	Die Klassenebene.....	82
6.2.4	Die Schulebene	84
6.2.5	„Die Schulleitungsperspektive“ – Zusammenfassung vom Schuljahresende	88
6.3	Zusammenfassende Diskussion zu Fragestellung 1.....	88
6.4	Diskussion der Methode für Fragestellung 1	90
7	Reflexionen der Jugendlichen zum Übergang in die Ganztagschule.....	93
7.1	Zusammensetzung der Freundschaftsnetzwerke nach dem Übergang	95
7.1.1	Grundschulfreundschaften	96
7.1.2	Sekundarschulfreundschaften	97
7.2	Zeit und Spaß für Freunde und Freundinnen in der Ganztagschule.....	99
7.3	Zusammenfassende Diskussion zu Fragestellung 2.....	100
8	Die Qualität der besten Freundschaften	103
8.1	Beste Sekundarschulfreundschaften in der Ganztagschule	105
8.2	Beste Grundschulfreundschaften in der Ganztagschule.....	112
8.2.1	Beste Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität	113
8.2.2	Beste Grundschulfreundschaften mit Exklusivität.....	125

8.3	Beste Grundschulfreundschaften, getrennt	134
8.4	Zusammenfassende Diskussion zu Fragestellung 3.....	139
8.4.1	Zusammenfassende Diskussion: Beste Sekundarschulfreundschaften in der Ganztagschule	140
8.4.2	Zusammenfassende Diskussion: Beste Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität in der Ganztagschule	144
8.4.3	Zusammenfassende Diskussion: Beste Grundschulfreundschaften mit Exklusivität in der Ganztagschule	146
8.4.4	Zusammenfassende Diskussion: Beste Grundschulfreundschaften, getrennt	148
8.4.5	Diskussion der Methode für Fragestellung 3	150
8.5	Beste und intime beste Freundschaften in der Ganztagschule	151
8.5.1	Beste Freundschaften	152
8.5.2	Intime beste Freundschaften	155
9	Ansatzpunkte für eine peer-gerechte Schule	159
9.1	Peer-gerechte Gelegenheiten beim Schuleintritt.....	161
9.2	Peer-gerechte Gelegenheiten in der Schule	162
9.2.1	Peer-gerechte Gelegenheiten im Unterricht.....	162
9.2.2	Peer-gerechte Gelegenheiten außerhalb des Unterrichts	162
9.3	Peer-gerechte Räume in der Schule	164
9.3.1	Peer-gerechte Freizeiträume	164
9.3.2	Peer-gerechte Schulhofgestaltung.....	165
9.4	Das Schulklima	166
9.4.1	Verhinderung von körperlicher und seelischer Gewalt	167
9.4.2	Förderung eines guten Schulklimas für eine peer-gerechte Schule	168
9.4.3	Problematische Freundschaften in der Schule	168
9.5	Ausblick	169
	Literatur.....	173
	Tabellenverzeichnis.....	187
	Abbildungsverzeichnis.....	187
	Interviewleitfaden, Kurzform.....	189
	Interviewleitfaden, ausführliche Form	191
	Beispielinterview	195

„Eine Freundschaft macht sehr viel aus, und man muss sie pflegen, um sie zu erhalten“ (Antwort eines Zwölfjährigen).

1 Einleitung

Schon im Altertum beschäftigten sich Philosophen wie Sokrates mit dem Thema „Freundschaft“. Montaigne (1580) sprach von der „wahren“ Freundschaft. Nicht nur im Bereich der Philosophie, sondern auch in vielen anderen Disziplinen wird Freundschaft thematisiert, das zeigen etliche Qualifizierungsarbeiten. Verschiedene Printmedien von „GEO“ bis „Zeit“ rücken das Phänomen derzeit in den Fokus der Leserschaft. So ist vor kurzem das Themenheft „Wissen“ der „Zeit“ mit dem Titel „Geheimnis der Freundschaft“ erschienen. GEOlino stellt zusammen mit UNICEF Ergebnisse aus dem Kinder-Werte-Monitor vor. 75 % der 6- bis 14-Jährigen beantworteten bei dieser Untersuchung die Frage: „Wie wichtig ist dir Freundschaft?“ mit „total wichtig“. Damit geben sie Freundschaft eine gleich hohe Bedeutung wie den Beziehungen zu den Eltern (GEO, 2010). Auch in der KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet) stehen die Treffen mit Freunden bzw. Freundinnen ganz oben bei den favorisierten Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010). Und auf der Internetplattform „facebook“ sind Menschen mit über 500 „Freunden“ oder „Freundinnen“ keine Seltenheit. Die genannten Beispiele sind Ausdruck des fortwährenden Interesses an Freundschaft. Gemeinsamkeiten der letztgenannten Sozialbeziehungen mit der von Montaigne als „wahre“ Freundschaft beschriebenen sind mehr als fraglich. „Wahre“ Freundschaft im Sinne Montaignes meint ein Unikat, sie ist einzigartig als Beziehungsart und wegen des individuellen Beziehungspartners bzw. der individuellen Beziehungspartnerin nicht vergleichbar mit irgendeiner anderen Beziehung.

Im Mittelpunkt dieser Dissertation stehen 14 Jugendliche aus einer Ganztagschule in Brandenburg mit ihren Freundschaften. Wie sich die Qualität dieser Beziehungen darstellt, werden die folgenden Ausführungen zeigen. Sind die Freundschaften der 14 Jugendlichen von einer ähnlichen Tiefe wie die „wahre“ Freundschaft Montaignes, sind diese Freunde und Freundinnen als Vertrauteste und somit als Intimus und Intima anzusehen?

Eine Freundschaft muss man pflegen, um sie zu erhalten, so lautet die Aussage eines Zwölfjährigen aus dieser Untersuchung. Ist die Pflege von Freundschaften und Peerbeziehungen in der Ganztagschule mit einem Schultag möglich, der sich häufig bis in die späten Nachmittagsstunden hinzieht? In dieser Untersuchung äußern sich neben den 14 Jugendlichen ca. 400 Siebtklässler/innen dazu, ob und wie in der Schule der Aufbau und die Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften gefördert werden können. Diese Schüler/innen bilden die Gesamtstichprobe der PIN(Peers in Netzwerken)-Studie. Im Rahmen dieser Längsschnittstudie zu den Auswirkungen von Ganztagschule auf die Peerbeziehungen und Freundschaften und die sozial-emotionalen Kompetenzen Jugendlicher (Kanevski & von Salisch, 2011) ist diese Dissertation entstanden. Auch aus losen Peerbeziehungen können sich intime Freundschaften in der Adoleszenz entwickeln. Darum werden im Rahmen dieser Arbeit Peerbeziehungen und die Bedingungen genauer betrachtet, unter denen eine Intensivierung hin zu intimen Freundschaften stattfinden kann.

Diese Dissertation ist in neun Kapitel gegliedert und folgendermaßen aufgebaut: Nach einem kurzen Überblick wird in Kapitel 2 die Bedeutung von Peerbeziehungen für die Entwicklung Jugendlicher im Übergang zur Adoleszenz beschrieben. Hierfür werden zunächst die Begriffe Jugend, Jugendalter und Adoleszenz eingegrenzt, um nachfolgend die im Zeitraum des Übergangs anstehenden Entwicklungsaufgaben zu beschreiben, welche aus den körperlichen Veränderungen, den gesellschaftlichen Erwartungen und den individuellen Zielen von Frühadoleszenten bzw. -adoleszentinnen erwachsen. Nachfolgend steht die enge Freundschaft als besondere Form der Peerbeziehungen im Zentrum, insbesondere werden intime Freundschaften und deren Bedeutung beim Übergang in die Sekundarstufe 1 dargestellt. Kapitel 3 beinhaltet den Komplex der ganztägigen Schulbildung in Deutschland mit historischen Aspekten zur Entwicklung, schulpädagogischen Anforderungen und Entwicklungsbedürfnissen Jugendlicher im Kontext ganztägig organisierter Schulformen und der pädagogischen Ausgestaltung von Ganztagschulen. In Kapitel 4 werden die Ziele und Fragestellungen dieser Dissertation vorgestellt. In Kapitel 5 findet eine Auseinandersetzung mit den eingesetzten Methoden statt; diese werden hier begründet und beschrieben. Mit dem sechsten Kapitel beginnt der empirische Teil. Dort werden die Ergebnisse zur Fragestellung 1 in Bezug auf eine „peer-gerechte“ Schule aus der Sicht Jugendlicher vorgestellt. In Kapitel 7 finden sich die Forschungsergebnisse zu Fragestellung 2 zu den Reflexionen der Jugendlichen zum Übergang in eine ganztägige Sekundarschule hinsichtlich ihrer Freundschaften, Kapitel 8 beinhaltet die Ergebnisse aus der Fragestellung 3 zur Qualität der Freundschaften von 14 Jugendlichen, die eine Ganztagschule besuchen. Den Abschluss bildet Kapitel 9. Dort werden die Ergebnisse aus den drei Fragestellungen zusammengeführt und Ansatzpunkte für eine peer-gerechte, also den Aufbau und die Intensivierung von Freundschaften und Peerbeziehungen unterstützende, Schule entwickelt.

2 Peerbeziehungen in der Adoleszenz

Soziale Beziehungen unter Gleichaltrigen und die Entwicklung in der Adoleszenz stehen in engem Zusammenhang, denn „es gibt keine isolierten Individuen. Es gibt nur Beziehungen“ (Piaget, Fatke und Kober, 1983, S. 425). Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Übergang zur Adoleszenz und deren Sozialbeziehungen unterliegen Wechselwirkungen. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen gelten als Grundlage für den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen (Kanevski & von Salisch, 2011), welche vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft eine immer größer werdende Rolle spielen (Lenzen, 2003). Ein kompetenter Umgang mit anderen ist nicht nur in Familie und Freizeit von Bedeutung, sondern laut BMBF (2005) immer häufiger auch Voraussetzung für den Übergang ins Berufsleben und den beruflichen Erfolg.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden die Herausforderungen der Entwicklungsphase Jugend insbesondere aus der Sichtweise Jugendlicher dargestellt. Dieser Komplex umfasst Definitionen für Adoleszenz und Jugendalter. Die Quellen von Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1956) werden vorgestellt. Zudem werden die Entwicklungsaufgaben unter dem Aspekt des historischen Wandels betrachtet, dem sie unterliegen. Im Fokus des zweiten Abschnitts steht die enge Freundschaft (Selman, 1984) als besondere Form der Peerbeziehung. Hier wird zunächst der Terminus Peer eingegrenzt, welcher als Überbegriff für soziale Beziehungen unter Gleichaltrigen gilt. Des Weiteren widmet sich dieser Teil den unterschiedlichen Formen von Peerbeziehungen. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Qualität von Freundschaften und zwar besonders auf der engen intimen Form. Der dritte Teil dieses Kapitels beschäftigt sich mit dem Schulwechsel in die Sekundarstufe 1, welcher für Jugendliche in den Bundesländern Berlin und Brandenburg nach der sechsten Klasse ansteht und in etwa mit dem Einsetzen der Pubertät zusammenfällt, sowie dem Beitrag, welche Peerbeziehungen, insbesondere Freundschaften, bei der Anpassung an die neue Schule leisten. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung.

2.1 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz

Kinder verändern sich beim Übergang zur Adoleszenz. Mit dem Beginn der Pubertät setzen körperliche Umgestaltungen ein. In etwa zur gleichen Zeit findet auch ein kognitiver Übergang statt (Piaget, 1954). Die mit diesen Übergängen einhergehenden Wandlungsprozesse können zu Verunsicherungen führen. Allerdings bietet der Beginn dieser neuen Lebensphase auch neue Möglichkeiten und stellt die jungen Menschen vor Herausforderungen, die gemeistert werden wollen. Solche Anreize sind Entwicklungsaufgaben. In der klassischen Definition von Havighurst (1948), welche bis heute nicht ihre Bedeutung verloren hat, wie ihre Erwähnung in vielzähligen aktuellen entwicklungspsychologischen Veröffentlichungen belegt (z. B. Fend, 2000; Grob & Jaschinski 2003; Oerter & Dreher, 2008), ist eine Entwicklungsaufgabe

„a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks,

while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society and difficulty with later tasks" (S. 2).

Die Art der Entwicklungsaufgaben und der Zeitpunkt ihres Eintretens ist durch die physische Reifung, wie z. B. die Pubertät, und den gesellschaftlichen Druck, also die Erwartungen, welche die Gesellschaft an Menschen eines bestimmten Alters hat, bedingt. Außerdem spielen auch individuelle Sehnsüchte oder Ziele eine Rolle. Diese drei Bereiche nennt Havighurst (1956) Quellen von Entwicklungsaufgaben.

Jugendliche haben als Zugehörige einer besonderen Altersgruppe ganz spezifische Entwicklungsaufgaben zu lösen. Also soll hier als erstes die Frage nach der Personengruppe, welche im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, gestellt werden. Wer sind die 12- bis 14-Jährigen? Die Begriffe Jugend und Adoleszenz werden im Folgenden definiert.

2.1.1 Jugend und Adoleszenz

Sowohl Fend (Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2000) als auch Grob und Jaschinski (Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2003) führen den Terminus „Jugendalter“ im Titel ihrer Lehrbücher. Laut Flammer und Alsaker (2002) findet aus entwicklungspsychologischer Sicht dieser Begriff jedoch selten Verwendung, da er eine Entwicklung impliziert, die an das Lebensalter gebunden ist und nicht die individuellen Unterschiede berücksichtigt, die sehr gravierend sein können.

Wie also lässt sich der Lebensabschnitt der jungen Menschen im Übergang zum Erwachsenenalter am besten beschreiben? Bei Grob und Jaschinski (2003) findet sich folgende Definition: „Die Begriffe Jugend und Adoleszenz (lat. adolescere: heranwachsen) werden synonym für den Lebensabschnitt zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenenstatus verwendet, also etwa für das Alter von 10-20 Jahren“ (S. 12). Remschmidt (1992) setzt andere zeitliche Grenzen für die Lebensphase, die er als „Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter“ (S. 1) markiert, nämlich für das Kindesalter bis zum Ende des 13. Lebensjahres; als Jugendalter bezeichnet er das Alter von 14 bis 18 Jahren. Flammer und Alsaker (2002) differenzieren die einzelnen Phasen der Adoleszenz genauer:

„Feinere Unterscheidungen innerhalb der Adoleszenzstufe kennzeichnen wir mit den Ausdrücken frühe, mittlere und späte Adoleszenz. Die frühe Adoleszenz (ca. 10 bis 13) ist gekennzeichnet durch die Pubertät. Die mittlere Adoleszenz (ca. 14 bis 16) ist am deutlichsten gekennzeichnet durch das geläufige adoleszente Erscheinungsbild (jugendlicher Lebensstil, Kleider, Frisur). Die späte Adoleszenz (ca. 17 bis 20) zeigt Übergangsphänomene zum Erwachsenenstatus (Berufsorientierung, erste Freundschaften mit Perspektiven auf Lebenspartnerschaft, erste Übernahme von ökonomischer Verantwortung)“ (S. 34).

Die Gruppe der für diese Untersuchung ausgewählten Personen setzt sich aus Schülern und Schülerinnen zusammen, welche die siebte Jahrgangsstufe besuchen. Ihr Alter liegt zwischen 12 und 14 Jahren. Bei Grob und Jaschinski (2003) werden Angehörige dieser Gruppe als Jugendliche, bei Remschmidt (1992) als Kinder bezeichnet. Zinnecker und Silbereisen (1986) befragten 10- bis 13-Jährige nach ihrer Einschätzung: 50% gaben mit knapp 13 Jahren an, den Status des bzw. der Jugendlichen erreicht zu haben. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich unter den 12- bis 14-Jährigen dieser Untersuchung auch junge Menschen befinden, welche sich noch als Kind betrachten. Ein Grund für die-

se Einschätzung besteht sicher darin, dass die Entwicklung in der Adoleszenz individuell zu verschiedenen Zeiten abläuft (s. u.).

Bei Fend (2000) finden sich zur Differenzierung der Termini Jugend, Adoleszenz und Pubertät folgende Angaben:

„Bei den Soziologen tritt besonders die historische Bedingtheit einer nach Alter sortierten Gruppe von Menschen in den Vordergrund. So unterscheiden sie die sozialen Gruppen der Kinder, der Jugendlichen, der Erwachsenen usw. Jugend ist hier vor allem ein soziales Gruppenphänomen.

Wenn Psychologen von der Adoleszenz sprechen, dann wollen sie damit ausdrücken, daß Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells zu beachten sind. Der Begriff der Adoleszenz steht im amerikanischen Sprachraum im Vordergrund, wobei zwischen Früh- (sic) Mittel- und Spätadoleszenz unterschieden wird.

Wer von Pubertät spricht, der hat zunächst die biologischen Veränderungen im Auge“ (S. 22-23).

Fend (2000) verwendet vor allem den Begriff Jugendalter, ohne zwischen Jugend und Adoleszenz zu unterscheiden. Dem Terminus Pubertät kommt die spezifische Bedeutung der biologischen Entwicklungsprozesse zu, „obwohl in der Alltagssprache damit die frühe Jugendphase insgesamt angesprochen ist“ (S. 23).

Der Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz kann sicherlich als eine der Phasen im Leben eines Menschen angesehen werden, welche mit den größten Veränderungen einhergeht. Aus den Quellen von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (s. o.) ergeben sich für Adolescent/innen ganz spezielle Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1956).

2.1.2 Entwicklungsaufgaben in der frühen Adoleszenz

Die Entwicklungsaufgaben, die Robert Havighurst 1948 erstmalig formulierte, sind als Herausforderungen oder Lernaufgaben zu verstehen, welche die gesamte Lebensspanne umfassen. Die Art der Entwicklungsaufgaben und der Zeitpunkt ihres Eintretens, ist durch die Quellen der Entwicklungsaufgaben bedingt (s. o.). Beim Eintritt in die Pubertät, durch welche sich das Leben der Kinder verändert, werden neue gesellschaftliche Erwartungen im Hinblick auf die Entwicklung an diese gestellt. Während die physische Reifung überwiegend kulturunabhängig abläuft, hängen gesellschaftliche Erwartungen oft mit altersgebundenen Normen zusammen, die dem historischen Wandel unterliegen. Zusätzlich zu diesen Erwartungen entwickeln Frühadoleszent/innen auch individuelle Ziele, welche die persönliche Gestaltung des eigenen Lebensweges in die Zukunft hinein prägen (Oerter & Dreher, 2008). Havighurst (1948) hat folgende aus diesen Veränderungen resultierenden Entwicklungsaufgaben für die Phase der Adoleszenz vorgeschlagen, welche von Dreher und Dreher (1985) ins Deutsche übersetzt wurden.

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz nach Havighurst (1948)

1. Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter,
2. Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle,
3. Seinen eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen,
4. Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen,

5. Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit,
6. Berufswahl und Berufsausbildung,
7. Vorbereitung auf Heirat und Familie,
8. Erwerb von Begriffen und intellektuellen Fähigkeiten zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte,
9. Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Verhaltens,
10. Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie eigenen Verhaltens“
(S 33f).

Diese zehn Entwicklungsaufgaben gelten für alle Phasen der Adoleszenz von der frühen bis zur späten Phase. Die erste Entwicklungsaufgabe wurde von Dreher und Dreher (1985) folgendermaßen umbenannt: „**Peer**. (Hervorhebung im Original) Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen“ (S. 61). Gerade die Entwicklungsaufgaben eins bis drei, welche vor allem mit den Beziehungen unter Gleichaltrigen in Zusammenhang stehen, sind am engsten mit den körperlichen Veränderungen im Übergang zur Adoleszenz verknüpft. Insbesondere Frühadoleszent/innen sind mit den beginnenden Veränderungen, die mit der Pubertät einhergehen, konfrontiert.

Pubertät

"Warum habe ich denn überhaupt die Pubertät, wenn ich nicht einmal frech, faul und launisch sein darf? Seufzer einer Pubertierenden" (Fend, 1994, S. 115).

Im entwicklungspsychologischen Sinne wird der Terminus Pubertät für die in der Adoleszenz stattfindenden körperlichen Umbauprozesse und deren psychische und soziale Verarbeitung verwendet.

In der Alltagssprache wird mit dem Begriff der Pubertät im Allgemeinen die Altersphase der Jugend bezeichnet. Die Geschlechtsreife als „markantestes Entwicklungsereignis“ hat zahlreiche gravierende Auswirkungen im Bereich der Entwicklung der Persönlichkeit. Fend (1994) zufolge werden in dieser Phase die wichtigsten Merkmale der persönlichen Identität herausgebildet, so dass der Verlauf der Pubertät immer in Wechselwirkung mit der Ausbildung der Geschlechtsrolle und der Sexualität sowie den Veränderungen in den Sozialbeziehungen gesehen werden muss.

Oerter und Dreher (2008) folgen Tanners Beschreibung von Veränderungen während der Pubertät. Zunächst wird das Skelettwachstum beschleunigt, was sich folgend wieder verlangsamt und zum Stillstand kommt. Das Herz-Kreislauf- und das Atemsystem entwickeln sich, die sekundären Geschlechtsmerkmale und die Reproduktionsorgane reifen. Außerdem finden Veränderungen im hormonellen und im endokrinen System statt, welche die pubertären Wachstumsereignisse regulieren und koordinieren (Tanner in Oerter & Dreher, 2008).

Die physischen Veränderungen laufen für Jungen und Mädchen unterschiedlich ab. Die Altersangaben sind nur ungefähre Werte, da große individuelle Unterschiede bestehen. Bei vielen Mädchen beginnt zwischen zehn und elf Jahren die Rundung der Hüften. Fettablagerungen entstehen, die Brüste und deren Warzen wachsen. Zwischen 11 und 14 Jah-

ren beginnen bei den meisten Mädchen die Schamhaare (glatt) zu wachsen, die Stimme wird etwas tiefer. Zeitgleich setzt ein schnelles Wachstum der Eierstöcke, der Vagina, der Gebärmutter und der Schamlippen ein. Darauf folgend locken sich die Schamhaare. Dieser Zeitraum ist das Alter des größten Körperwachstums, die Brustwarzen richten sich auf, die Menarche, der erste Eisprung, findet statt und die erste Menstruation setzt ein. Im Alter zwischen 14 und 16 Jahren wachsen bei den Mädchen die Achselhaare, die Brüste erhalten die üblicherweise endgültige Erwachsenenform.

Bei vielen Jungen setzt mit etwa 12 bis 13 Jahren das Wachstum der Hoden, des Skrotums und des Penis ein. Zwischen 13 und 16 Jahren (der Zeit des größten Längenwachstums) fangen glatte Schamhaare an zu wachsen, der frühe Stimmbruch beginnt. Zudem wachsen Penis, Hoden, Prostata und Samenblasen schnell, der erste Samenerguss (Ejakulation) findet statt. Die Schamhaare locken sich. Ab dem 16. Lebensjahr sprießen die Achsel- und Barthaare, der Haaransatz buchtet sich ein und ein markanter Stimmbruch beginnt. Mit ca. 18 Jahren sind diese körperlichen Veränderungen bei den meisten männlichen Jugendlichen abgeschlossen (Rice, 1975).

Mit dem Längenwachstum, der verstärkten Ausbildung von Muskeln, dem Entstehen weiblicher Rundungen und den Brüsten im frühen Jugendalter. Durch die psychologische Verarbeitung dieser Veränderungen, welche in Wechselwirkung mit der Auseinandersetzung um die Geschlechtsrolle und mit der Sexualität stehen, bildet sich die körperliche Identität heraus. Da diese körperlichen Veränderungen, welche auch einen Einfluss auf die Sozialbeziehungen der jungen Menschen haben, für alle Kinder beim Übergang ins Jugendalter anstehen, können sie sich mit den Gleichaltrigen vergleichen und austauschen (Fend, 1994). Zudem üben andere Jugendliche, die schon etwas weiter in der Entwicklung sind, eine Vorbildfunktion aus. Schon ein minimaler Entwicklungsvorsprung kann zum Anlass genommen werden, die nächste Stufe der persönlichen Kompetenz anzustreben (Oerter & Dreher, 2008). Somit können Peers eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, welche mit der Pubertät zusammenhängen, spielen.

Die Pubertät hat Einfluss auf die Geschlechtsrolle und geht mit Veränderungen der Beziehungen zu anderen Menschen einher. Die deutlich sichtbaren Veränderungen des Körpers rufen sowohl bei Gleichaltrigen als auch bei Erwachsenen veränderte Verhaltensweisen gegenüber den Pubertierenden hervor. Dadurch entstehen Irritationen, und es werden Erwartungen von der Umwelt gestellt, die nicht immer adäquat erfüllt werden können. Die biologischen Prozesse der Pubertät spielen

„für die Selbsteinschätzung der eigenen Attraktivität in der Adoleszenz (...) eine herausragende Rolle. Die große Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz, den eigenen Körper ‚bewohnen‘ zu lernen, ist deshalb von herausgehobener Bedeutung, weil sich der Körper ja sehr stark verändert“ (Fend, 1994, S. 136-137).

Für die Jugendlichen damit einhergehend ist der Wandel von Beziehungen zum anderen Geschlecht. Die Wertigkeit der Beziehungen zu Gleichaltrigen bzw. die Aufnahme einer romantischen Beziehung gewinnen an Bedeutung. Auch die differenzierte Auseinandersetzung mit Homosexualität kann junge Menschen in dieser Phase beschäftigen.

Als übergeordnet zu betrachten

„ist eine Entwicklungsaufgabe, welche von Havighurst (1948) nicht als solche formuliert wurde, allerdings unserem Zeitgeist entspricht: die Erarbeitung der Identität (...). Diese Aufgabe beinhaltet, ein bewusstes Verhältnis zu sich und der Umwelt zu gewinnen mit dem Resultat, sich in der vorgegeben (sic) Kultur zu verorten“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 28-29).

Das schließt auch das Verhältnis zu anderen und somit alle sozialen Beziehungen, aber besonders die zu Gleichaltrigen, ein. Erikson (1984) beschreibt die Entdeckung der "wahren eigenen Identität" als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz. "Bei der Identitätsbildung Jugendlicher spielen soziale Beziehungen sowie Zielsetzungen und Pläne für die Zukunft eine zentrale Rolle" (Zimbardo, 1999, S. 494). Identität lässt sich nur auf der Basis der anderen Entwicklungsaufgaben entwickeln. Somit ist die Identitätsentwicklung von der Bedeutung her den anderen übergeordnet. Ohne die „Lösung“ der anderen Entwicklungsaufgaben ist aber Identitätsentwicklung nicht denkbar. Identität stellt sich laut Erikson (1984) als Fokus der Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz dar. Freunde und Peers spielen eine gravierende Rolle bei der Erarbeitung der Identität, welche sich nicht von den Veränderungen in den sozialen Beziehungen trennen lassen.

2.1.3 Ausgewählte Einflüsse sozialen Wandels auf Entwicklungsaufgaben

Jugendliche befinden sich in einer schwierigen Phase, in der sie vor neue Herausforderungen gestellt werden. Die Zeit der Adoleszenz bedeutet einen gravierenden Einschnitt. Im Übergang zum Erwachsenenalter müssen vom Einzelnen „bekannte Strukturen aufgegeben werden, um sein Selbst in der neuen Situation zu erhalten“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. XI). Nicht nur Aufgaben auf der individuellen Ebene des einzelnen Subjekts, sondern auch gesellschaftliche Erwartungen, welche von Grob und Jaschinski (2003) unter dem Terminus „Entwicklungsaufgabe als soziale Normsetzung“ (S. 29) betrachtet werden, sollen von Adolescent/innen erfüllt werden. Die Generation Jugend als Teil der Gesellschaft (Flammer & Alsaker, 2002, S. 39) steht vor der Aufgabe der „Integration in das Gemeinwesen“ (Fend, 2000, S. 199), in einer Zeit, die vom rasanten Wandel im Internetzeitalter geprägt ist. Für diese Generation stehen nicht nur die klassischen Entwicklungsaufgaben auf der Basis des Konzepts nach Havighurst (1948) an, sondern die Frühadoleszent/innen werden auch durch massive Umbrüche im Verhältnis der Generationen, von Jung und Alt, herausgefordert. Entwicklung stellt sich also nicht nur als Aufgabe dar, die zu lösen angestrebt wird, sondern wird in manchen Bereichen in Frage gestellt oder nicht als Aufgabe erkannt, da auf Grund der wachsenden Komplexität (z. B. durch die Vielfalt der Möglichkeiten im Hinblick auf die Berufswahl oder aber auch von Lebenskonzepten) Entscheidungen erschwert sind.

Entwicklung, unabhängig vom Alter, lässt sich nicht isoliert von der historischen Entwicklung betrachten. Laut Fend (2000) geben immer „historisch entstandene Lebensverhältnisse (...) Anforderungen und Chancen einer produktiven Lebensbewältigung vor“ (S. 208). Entwicklung und deren Herausforderungen für Jugendliche unterliegen somit den Veränderungen, die mit dem sozialen Wandel im Laufe der Zeit verbunden sind. Fend (2000) beschreibt die Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklung auf den Erfahrungshorizont und die Handlungsspielräume durch Medien (z. B. Kino, Fernsehen, PC-Nutzung), die Veränderungen in der Wirtschaft und die gestiegene Lebenserwartung im Laufe des 20. Jahrhunderts. Diese gehen mit einem Anstieg der Bildungschancen, dem Ausbau des Sozialstaates und einer Wohlstandsentwicklung in den westlich geprägten Staaten einher. Laut Fend (1994) entsteht hieraus eine Anspruchshaltung, durch welche die jungen Menschen daran gehindert werden können, Aufgaben lösen zu wollen.

Im 21. Jahrhundert haben sich die Lebensumstände noch einmal im Zuge der Globalisierung und der Ausweitung der Internetnutzung geändert. So besaßen im Jahre 2009 über

40 % der 12- bis 13-Jährigen einen eigenen Computer und Fernseher sowie 30 % einen eigenen Internet-Zugang (Kinderbarometer, 2009), was (nicht nur für Jugendliche) mit wachsenden Anforderungen aufgrund der Komplexität menschlichen Lebens verbunden ist. Die komplexen Lebensumstände und Anforderungen, denen Jugendliche vor allem in der westlichen Welt unterliegen, sind z. B. geprägt durch Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen auf den Erfahrungshorizont und auf Handlungsspielräume. Zudem haben sich die Umgangsformen von Eltern und Kindern (Fend, 1994) sowie von Werten und Normen verändert (Lenzen, 2003). Weitere Umbrüche sind im beruflichen Bereich hin zur Dienstleistungsgesellschaft, die besondere Anforderungen bezüglich der sozialen und emotionalen Kompetenzen stellt, zu vermerken (BMBF, 2005). Eine Besonderheit, mit der sich diese Dissertation beschäftigt, sind die Veränderungen in der Schullandschaft hin zu ganztägigen Schulformen.

Die spezifischen Entwicklungsaufgaben, welche Kinder beim Übergang zur Adoleszenz bewältigen müssen, unterliegen dem historischen Wandel. Insbesondere Veränderungen, die durch den körperlichen Umbruch und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrolle entstehen, können große Verunsicherungen bei den jungen Menschen bewirken. Herausragende Bedeutung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben kommt den in etwa Gleichaltrigen zu. Die Veränderungen von Peerbeziehungen und Freundschaften stellen aber auch eine eigene Entwicklungsaufgabe dar. Im Zuge der Ablösung von den Eltern steigt die Bedeutung der Gleichaltrigen, wie Youniss und Smollar anhand ihrer Untersuchung aus dem Jahre 1985 herausfanden. Ein Großteil der daran teilnehmenden Jugendlichen war davon überzeugt, dass sie von den Freunden und Freundinnen mehr lernen können und dass die besten Freunde und Freundinnen sie besser verstehen als die Eltern. Peers, Freunde und Freundinnen können bei der Bewältigung der anderen wichtigen Entwicklungsaufgaben unterstützen, wie z. B. der Ausbildung von Identität, der Auseinandersetzung um die Geschlechtsrolle sowie der Veränderung der Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen.

Besonders hervorzuheben ist der zeitliche Wandel der Bedeutung der Peers für die Jungen und Mädchen. In der Untersuchung von Dreher und Dreher (1985) wurden die Peers als erste Entwicklungsaufgabe nach Havighurst (1948) noch von beiden Geschlechtern an dritter Stelle in ihrer Relevanz benannt. Im Jahre 1997 gaben Jungen die Peers (Oerter & Dreher, 2008) als bedeutsamsten Bereich an. Bei den Mädchen standen diese an zweiter Stelle. Aber auch die Einschätzung der Wichtigkeit des Aufbaus von romantischen Beziehungen mit und ohne sexuellen Kontakten (1985 von Dreher und Dreher noch mit dem Terminus „intim“, 1997 mit der Bezeichnung „Beziehung“ belegt) hat sich verändert. Diese stehen bei Jungen 1985 an siebter, bei Mädchen an neunter Stelle. In der Untersuchung von 1997 sehen Jungen die Bedeutung des Aufbaus einer intimen Beziehung an dritter Position. Für die Mädchen steht die Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsaufgabe an oberster Stelle (ebd.). Diese Ergebnisse hinsichtlich der Wertigkeit der Gleichaltrigen, unabhängig von der Beziehungsart, lassen auf den wachsenden Einfluss der Peers bei der Entwicklung Jugendlicher schließen. Auch wenn dies in gewissem Maße für alle Peerbeziehungen zutrifft, kommt engen Freundschaften dabei eine besondere Rolle zu.

2.2 Enge Freundschaft als besondere Form der Peerbeziehung

Die Veränderung der Beziehungen unter Jugendlichen stellt die erste Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz dar (Havighurst, 1948). Laut Dreher und Dreher (1985) hat im Übergang zur Adoleszenz bei jungen Menschen die erste Entwicklungsaufgabe, welche den Aufbau eines Freundeskreises und die Intensivierung der Beziehungen beinhaltet, besondere Priorität. Zugleich sind Freundschaften und andere Beziehungen zu Gleichaltrigen auch die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben, die mit dem Einsetzen der Pubertät einhergehen, wie z. B. die Auseinandersetzung um die Geschlechtsrolle und die Akzeptanz des eigenen Körpers, der Identität und der Ablösung von den Eltern (s. o.). Freunde und Freundinnen sowie andere Peers sind demnach auch als wichtige "Entwicklungshelfer" (Seiffge-Krenke, 2004) für die Jugendlichen anzusehen.

Zunächst einmal soll im Folgenden der Peerbegriff als Oberbegriff für Beziehungen unter Gleichaltrigen, zu denen auch enge Freundschaften gehören, definiert werden.

2.2.1 Peerbeziehungen

Der Terminus „Peer“, den Dreher und Dreher (1985) für die erste Entwicklungsaufgabe nach Havighurst (1948) verwenden (s. o.), entstammt dem Englischen. Er steht ursprünglich für ein Mitglied des englischen Oberhauses und impliziert somit Gleichrangigkeit im sozialen Status.

Laut von Salisch (2000) sind die folgenden Umstände für „Gleichheit oder Ebenbürtigkeit“ (S. 347) unter Adolescent/innen förderlich und leuchten die verschiedenen und sich zum Teil überlappenden Facetten des Peer-Begriffs aus. Peers nehmen in etwa die „gleiche Stellung gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten“ (S. 347) ein. Sie befinden sich annähernd auf dem gleichen „Stand der kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung“ (ebd.) und stehen vor den „gleiche(n) Entwicklungsaufgaben und (normativen) Lebensereignissen“ (S. 348). Des Weiteren haben Peers gleichberechtigt an der Kinderkultur“ (ebd.) teil. Der Begriff „Peers“ beinhaltet nicht alle Kinder und Jugendlichen mit dem gleichen Alter, sondern unter Berücksichtigung der sozialen Unterschiede nur diejenigen, deren Ebenbürtigkeit und deren Anspruch auf Gleichrangigkeit anerkannt wird.

Interaktionen unter Peers, welche in der Freizeit und nicht unter der Beaufsichtigung von pädagogischem Personal sowie der Eltern stattfinden (Krappmann & Oswald, 1995), sind laut Youniss (1982) durch eine Besonderheit geprägt: Sie sind symmetrisch-reziprok strukturiert und unterscheiden sich von Interaktionen mit Erwachsenen durch ihre Freiwilligkeit und Gleichrangigkeit:

„Dabei lassen sich zwei Formen der Reziprozität unterscheiden. Komplementäre Reziprozität ist mit einer einseitigen Kontingenzenz in dem Sinn verbunden, daß die Handlung des einen Beteiligten den Interaktionsbeitrag des anderen kontrolliert. Ein Beispiel dafür ist der oben zitierte Fall des Kindes und seines Vaters. Hier ist die Handlung des Kindes komplementär zu der des Vaters, wobei der Vater die Stellung des Beurteilenden einnimmt. Wenn allerdings das Kind auf ähnliche Weise Kontrolle über den Vater ausüben könnte, bestünde keine Unilateralität. Die zweite Form der Reziprozität ist die symmetrische, bei der zwei Personen gleichartige Handlungen zu einer Interaktion beitragen können. Hier ist die Kontrolle bilateral

oder wechselseitig. Wenn der eine anbietet, Süßigkeiten zu teilen, steht dem anderen das Angebot frei, ein Spielzeug zu teilen“ (Youniss, 1982, S. 79).

Youniss (1994) unterstreicht den Begriff der symmetrischen Reziprozität mit einem Beispiel aus seiner 1985 veröffentlichten Studie:

„(W, 13): Sie verstehen deine Probleme. Sie wollen nicht immer der Boss sein. Manchmal lassen sie dich entscheiden. Sie wechseln ab. Wenn du etwas falsch gemacht hast, teilen sie die Verantwortung mit dir“ (S. 25).

Diese Form der Beziehung ist kooperativ, die Beteiligten erkennen die gleichen Rechte der Gleichaltrigen an und interessieren sich laut Krappmann und Oswald (1995) am Wohlergehen des Freundes bzw. der Freundin. Außerdem können sie auf einen gemeinsam erworbenen Erfahrungsschatz aufbauen. Bei den Kontakten unter Jugendlichen handelt es sich keineswegs nur um gezielte, d. h. geplante Zusammenkünfte unter Freunden.

Lose Peerbeziehungen haben keinen Nachhaltigkeitsanspruch und können im Gegensatz zu engen Freundschaften leicht gekündigt werden. Sie können als Reservoir für die Entstehung von Freundschaften dienen. Bezüglich der Anzahl ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen unterscheiden sich Mädchen und Jungen. Jungen pflegen eher eine höhere Anzahl loser Peerbeziehungen, Mädchen tendieren zu einer kleineren Anzahl mit einem höheren Intimitätsgrad (von Salisch, 1991).

2.2.2 Positive Auswirkungen von losen Peerbeziehungen

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

Darüber hinaus bieten schwache Beziehungen den Jugendlichen Möglichkeiten, kommunikative Kompetenzen im Umgang mit weniger vertrauten Personen auszubilden. Zudem werden die sozialen Kompetenzen durch das Üben von Kommunikation mit anderen gefördert. So kann z. B. das Geben und Nehmen von Unterstützung selten ohne Kommunikation ablaufen (Granovetter, 1973). Auch die Fähigkeit, soziale Probleme konstruktiv zu lösen, bedarf kommunikativer Kompetenzen. Die Förderung derselben kann mit einer Steigerung kognitiver Fähigkeiten einhergehen (Baltzell, 1958; Halberstam, 1972). Außerdem ermöglichen lose Beziehungen unter Jugendlichen durch unverbindliche, häufig zufällige Kontakte das Entdecken von neuen Interessen, eröffnen aber auch den Zugang zu neuen Beziehungspartnern/innen. Im Jugendalter stellt das Anknüpfen von Beziehungen zum anderen Geschlecht eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar. Lose Beziehungen gestatten Zugang zu potentiellen Freunden, Freundinnen und romantischen Partnern und Partnerinnen. Diese lernt man beispielsweise auf Partys oder anderen gemeinsamen Unternehmungen kennen, wie z. B. den Bruder oder die Schwester eines Kumpels. Auch wenn die Kontakte zum Kumpel nicht von Dauer oder wenig tief sind, so spielen sie

durch ihre Brückenfunktion eine wichtige Rolle (Granovetter, 1973). Durch den Umgang mit anderen, weniger Vertrauten eröffnen sich laut Furman et al. (1979) Möglichkeiten zum Erlernen sozialer Kompetenzen. In dem Freiraum, in dem symmetrisch-reziproke Interaktionen unter Gleichaltrigen stattfinden, können Jugendliche „soziale Prozesse unserer Kultur kennenlernen. Sie klären ihre Geschlechtsrolle, indem sie agieren und Reaktionen auslösen“ (Wetzstein, 2005, S. 20).

Im Beziehungsgefüge der Gruppe sind andere soziale Kompetenzen gefordert und werden anders gelagerte psychische Bedürfnisse der Jugendlichen befriedigt als in engen Freundschaften (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996). Laut Grob und Jaschinski (2003) bieten Beziehungen zu in etwa Gleichaltrigen z. B. folgende Möglichkeiten: die Förderung sozialer Kompetenzen, Gespräche und soziale Verstärkung. Bei Krappmann und Oswald (1990) finden sich Hinweise auf das Lernen produktiver Aushandlungsprozesse in Peer-groups.

Antonucci und Akiyama (1994) beschreiben die Kohorte der Gleichaltrigen in Anlehnung an Plath als „protective cocoon, allowing the individuals to move through age-related events with the advantage of being a member of a larger group that moves along with them“ (S. 38). In Cliques spielt die soziale Unterstützung eine wichtige Rolle (z. B. Kanewski, 2008). Diese besteht laut Bliesener (1991) in Anlehnung an Cobb (1976) zum einen daraus, dass Ego glaubt, „dass es geliebt, geachtet, versorgt wird und Mitglied eines kommunikativen Netzwerks mit gegenseitigen Verpflichtungen ist“ (Cobb in Bliesener, 1991, S. 434) und zum anderen aus konkreter Unterstützung wie Ratschlägen etc. Allen Beziehungen zu in etwa Gleichaltrigen kommen wichtige Aufgaben bei der Entwicklung Jugendlicher zu und zwar insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung (von Salisch, 2002a). In diesen Beziehungen bieten sich u. a. Möglichkeiten zum Erlernen im Umgang mit Ärger, Grenzen der Toleranz zu erkennen und der Schärfung der Wahrnehmung in Bezug auf Interaktionspartner/innen (von Salisch, 2002b).

Unter den Begriffen „Peers“ und „Die Gleichaltrigen“ (Oswald & Uhlendorff, 2008) werden unterschiedliche Gesellungsformen zusammengefasst wie Freundschaften und andere Beziehungen wie z. B. flüchtige Bekannte innerhalb und außerhalb der Gleichaltrigen-gruppen. Die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Formen der Peerbeziehungen (lose Peers, Freunde, enge Freunde, intime Freunde) sind zum Teil fließend und unterliegen gerade bei Adolescent/innen einer gegenstandsimmanten Fluktuation. Wer heute von einem Jugendlichen als Kumpel wahrgenommen wird, kann morgen schon als guter Freund bezeichnet werden und andersherum.

Gerade intimen Freundschaften wird von Entwicklungspsycholog/innen eine besondere Bedeutung für die Entwicklung zugeschrieben (Youniss & Smollar, 1985). Was sich hinter dem Begriff der Intimität in Freundschaften verbirgt und anhand welcher Merkmale sich diese qualitätsvollen Freundschaften identifizieren lassen, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

2.2.3 Intimität in Freundschaften

Preuss-Lausitz (1999) versteht „unter Freundschaft (...) alle sympathiegeprägten dauerhafteren Beziehungen von Kindern zu anderen Kindern“ (S. 164). Freundschaft stellt eine besondere Form der Peerbeziehung dar. Der Begriff der Freundschaft beschäftigt laut Auhagen (1993) Entwicklungspsycholog/innen erst seit ca. 30 Jahren. Im Gegensatz dazu besteht schon eine Jahrhunderte andauernde philosophische Tradition auf diesem Gebiet,

was die Komplexität und die Problematik dieser Thematik belegen mag (z. B. Montaigne, 1580).

Auhagen nimmt eine Explikation des Freundschaftsbegriffs vor, den sie mit dem Terminus "Freundschaftsparadoxon" belegt, um eine sprachliche Basis und Operationalisierung für die Empirie zu ermöglichen. Sie beschreibt Freundschaft unter Erwachsenen als „Sozialbeziehung mit folgenden Merkmalen: dyadisch, informell, persönlich, Werte mit unterschiedlichem Gewicht, auf Gegenseitigkeit beruhend, Werte mit unterschiedlichen Elementen, Freiwilligkeit in der Wahl, Freiwilligkeit in der Gestaltung, Freiwilligkeit im Fortbestand, Fehlen von Sexualität, subjektives Erleben des Positiven, vergangenheitsbezogen, zukunftsbezogen und Exklusivität“ (1993, S. 261), die zum Teil auch auf Freundschaften unter Jugendlichen zutreffen. Gemeinsame Komponente von Freundschaften unter Erwachsenen und unter Jugendlichen ist laut Auhagen (1993) und Youniss (1982) die dyadische reziproke Form der Beziehung. Als Besonderheiten von Freundschaften unter Jugendlichen gelten laut Youniss (1982) die folgenden Merkmale: das „gemeinsame Entstehen von Gedanken, die Ko-Konstruktion von Wissen, Kooperation statt bedingungsloser Symmetrie sowie ein bestimmter Grad an Vertrautheit/Intimität“ (S. 85).

Auf Grund der besonderen Bedeutung von engen Freundschaften bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschäftigten und beschäftigen sich Entwicklungspsycholog/innen wie z. B. Selman (1984) und Youniss und Smollar (1985) seit geraumer Zeit mit dieser Freundschaftsform. Im Folgenden wird Selmans (1984) auf Forschungsergebnissen von Piaget (1954) und Mead (1968) basierendes Stufenmodell zu engen Freundschaften vorgestellt.

2.2.4 Enge Freundschaften

Freundschaftskonzepte verändern sich mit der Entwicklung. Selman (1984) hat die Veränderung des Konstrukts "enge Freundschaft" unter Kindern und Jugendlichen in seinem Vier-Stufen-Modell der „Entwicklung des sozialen Verstehens“ auf der Basis der Perspektivübernahme nach Mead (1968) („Taking the role of the other“) dargelegt. Dabei hat er in seiner qualitativen Untersuchung versucht, die Sicht von Kindern und Jugendlichen im konstruktivistischen Sinne (Piaget, 1954) hinsichtlich ihrer Ideen von Freundschaft darzustellen. Obwohl Mead und seine Anhänger, welche als Gewährsmänner für die selmansche Theorie gelten, altersabhängige Schätzungen ablehnen¹, ordnet Selman seinen vier Entwicklungsstufen ungefähre Altersangaben zu. Dennoch sind die folgenden Stufen nicht primär altersabhängig, sondern überschneiden sich zum Teil; die Übergänge sind also fließend und die Altersangaben nur Näherungswerte.

„Stufe 1, 5-9 Jahre: Enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung. Differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme (ungefähr im letzten Vorschuljahr und in den ersten Grundschuljahren (...))

„Stufe 2, 7-12 Jahre: Enge Freundschaft als Schönwetter-Kooperation. Selbstreflexive/Zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme (zwischen den ersten Grundschuljahren und der mittleren Kindheit (...))

¹ Laut Mead (1968) und Blumer (1969) „entstehen soziale Bedeutungen im sozialen oder interaktionalen Kontext und nicht aus chronologischen, zeitgebundenen kognitiven Fähigkeiten des Individuums“ (Selman, 1984, S. 78).

„Stufe 3, 10-15 Jahre: Enge Freundschaft als intimer gegenseitiger Austausch. Dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme (Präadoleszenz (...))

"Stufe 4, 12 Jahre bis Erwachsenenalter: Enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz. Tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme“ (Selman, 1984, S. 50-54).

Laut Wagner und Alisch (2006) werden „die Stufen (...) in der angegebenen Folge durchlaufen (wenn auch Stufe 3 und 4 nicht von allen Erwachsenen erreicht werden)“ (S. 20). Die Besonderheit beim Übergang von Stufe 2 zu Stufe 3, also in etwa zum Übergang in die Adoleszenz, besteht darin, dass „Nähe in einer Freundschaft (...) daran bemessen wird, inwieweit zwei Personen intime persönliche Belange miteinander teilen, und sich bemühen, die Beziehung aufrecht zu erhalten“ (S. 159). Auf der dritten Stufe (Selman, 1984), die in der Frühadoleszenz erreicht werden kann, stehen enge Freundschaften, die vor allem von einer besonderen Intimität geprägt sind, im Vordergrund. Einen weiteren beachtenswerten Punkt bildet die „Intensität dieser (exklusiv) dyadischen Beziehung“ (S. 159), welche besitzergreifende Züge annehmen kann. Die Entwicklung intimer Freundschaften erstreckt sich über einen größeren Zeitraum hin durch gemeinsame Erfahrungen, bei der die Persönlichkeit und Eigenschaften des Anderen entdeckt werden und diese „ihre komplementären und gemeinsamen Interessen kennenlernen“ (S. 159). Hoppe-Graf und Keller (1988) weisen auf die großen individuellen Unterschiede hin, welche zwischen den einzelnen von Selman entwickelten Stufen bestehen.

Welche Prozesse die Bedingung für den Aufbau einer solchen intimen Beziehung bilden, stellen Levinger & Snoek (1972) in ihrem Modell zum Beziehungsaufbau bei Erwachsenen dar. Dieses enthält vier Stufen, über die wie auf einer „Treppe des Beziehungsaufbaus“ Intimität in Beziehungen erreicht wird. Diese sozialpsychologischen Ideen lassen sich sicher auf Kinder und Jugendliche übertragen. Auf der ersten Stufe besteht kein Kontakt (Level 0, Zero Contact). Die zweite Stufe beinhaltet das erste Kennenlernen (Level 1, Awareness), welches mit Sympathie einhergeht, und lässt sich bei Schüler/innen z. B. dem Zeitpunkt nach dem Schulwechsel zuordnen, bei dem diese auf ihre neue Klassenkamerad/innen treffen. Auf der dritten Stufe (Level 2, Surface Contact) besteht eine oberflächliche Beziehung. In Beziehungen, welche sich auf dieser Stufe befinden, werden erste gemeinsame Aktivitäten unternommen. Die Beziehungen bleiben aber überwiegend auf rollenkonforme Interaktionen beschränkt, d. h. Abweichungen von vorgegebenen Normen werden eher vermieden. Je mehr Zeit die Personen miteinander verbringen, umso größer wird die Wahrnehmung der Persönlichkeit des anderen. Im Laufe der Zeit wird die Beziehung daraufhin geprüft, ob die Interaktionen zufrieden stellend sind und wird weiterhin aufrechterhalten, wenn diese Bedingung erfüllt wird. Im Übergang zu Stufe 4 (Level 3, Mutuality) findet eine Selbstöffnung statt. Durch den Austausch intimer Gefühle und Gedanken kann es zu Übereinstimmungen in den Einstellungen kommen. Im Zuge dieser Entwicklung entstehen intime Freundschaften.

2.2.5 Intima und Intimus

Der Terminus „intim“, welcher in der Alltagssprache häufig auch mit sexuellen Handlungen assoziiert wird, ist in seiner ursprünglichen Form „Intimus“ dem Lateinischen entlehnt und kann mit „der innerste, vertrauteste, geheimste (als vertrauter Freund)“ (Kluge, 2002, S. 445-446) übersetzt werden. Laut Flammer und Alsaker (2002) hat

„jede Person eine persönliche Vorstellung davon, was Intimität bedeutet. Intimität wird von Jugendlichen als ein wichtiges Element einer nahen Freundschaft genannt. Die meisten Forscher und Forscherinnen sehen es auch so. Gute Definitionen sind allerdings rar, und die Operationalisierungen von Intimität variieren enorm. Für Sullivan (1953) entsteht Intimität in einer Zweierbeziehung, die beiden Partnern eine Bestätigung aller Aspekte ihres Selbstwerts ermöglicht. Intimität kann nur stattfinden, wenn zwei Personen sich auf sensible Art an die Bedürfnisse und Einstellungen des anderen anpassen" (S. 204).

Die intime Freundschaft ist eine besondere Form der engen Freundschaft, die laut Selman (1984) erst beim Übergang in die Adoleszenz auf Stufe 3 den besonderen Status der Intimität erlangen kann. Diese Beziehungsform hat in etwa seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts das Interesse der Entwicklungspsychologie verstärkt auf sich gezogen. Unter „intimate friends“ (Youniss & Smollar, 1985) dominieren engere Bindungen als unter den übrigen „Peers“ (von Salisch & Seiffge-Krenke, 1996; von Salisch, 2000). Bezüglich der wissenschaftlichen Benennung dieser Freundschaften bestehen Divergenzen und zwar nicht nur zwischen den unterschiedlichen Autor/innen, sondern teilweise auch innerhalb der Artikel. So verwenden im englischsprachigen Raum Wargo, Bierman und Parker (2005) und Youniss (1980) den Terminus „best friends“, Selman (1980) schreibt über „close friends“. Bei Waldrip, Malcolm und Jensen-Campbell (2008) finden sich die Begriffe „close intimate friends“ oder „best friends“ und Bukowski und Hoza (1989) nennen diese Freundschaftsform „very best friends“. Die exemplarische Aufzählung ist sicher nicht vollständig. Im Deutschen variieren die Bezeichnungen ebenso zwischen engen, intimen oder besten Freunden und Freundinnen, wobei als wissenschaftlicher Begriff für eine vertrauensvolle Freundschaft „intime Freundschaft“ gilt. Nicht immer werden die Eigenschaften der untersuchten Freundschaften genau erhoben bzw. publiziert. Somit werden mitunter Einblicke in die Ausgangsbasis der Untersuchungen verwehrt. In manchen Ergebnisbeschreibungen bleibt zum Teil unklar, von welcher Qualität die Freundschaften sind, weil lediglich über Freundschaften berichtet wird und nicht genau erkennbar ist, ob es sich um die intime oder eine andere Form handelt.

Dies sind Hinweise auf vielfältige Untersuchungsansätze mit unterschiedlichen Operationalisierungen, aus denen verschiedene Definitionen hervorgehen können. An dieser Stelle werden anhand des Forschungsstandes die wichtigsten Merkmale für das Konstrukt „intime Freundschaft“ zusammengeführt.

Als ein Kriterium für die Qualität von Freundschaften gilt die **Reziprozität** (z. B. Auhagen, 1993; Kanevski & von Salisch, 2011). Bei einer reziproken Freundschaft handelt es sich um eine Beziehung, die vom nominierten Beziehungspartner bestätigt wurde (z. B. Kanevski, 2008).

Ein weiterer Aspekt zur Differenzierung von Freundschaftsformen ist die **emotionale Nähe**. Sie ist laut Kanevski und von Salisch (2011) in intensiven (einfachen und besten reziproken) Freundschaften höher als in nicht reziproken Freundschaften und anderen losen Peerbeziehungen (Kanevski & Salisch, 2011).

Die **Exklusivität** der Freundschaft, welche von Youniss (1982) mit der „Ausschließlichkeit, in (sic) der sich jeder um den anderen kümmert“ (S. 84), umschrieben wird, findet sich z. B. in der Skala zur Erfassung von Intimität in Freundschaften von Kindern, Adolescent/innen und Erwachsenen von Sharabany (1994).

Gemeinsame Aktivitäten sind die Basis für einen Beziehungsaufbau, welcher in einer intimen Freundschaft münden kann. Um herauszufinden, welche Aktivitäten typisch für

enge Freundschaften sind, haben Youniss und Smollar (1985) in einer explorativen Studie 20 Jugendliche in qualitativen Interviews befragt. Die Mädchen und Jungen sollten drei Aktivitäten benennen, die sie als charakteristisch für ihre Beziehung zu einem engen Freund oder einer engen Freundin halten. Mädchen legen in engen gleichgeschlechtlichen Freundschaften mehr Wert auf eine größere Bandbreite der Kommunikationsthemen, Jungen hingegen auf das Teilen gemeinsamer Aktivitäten. In der folgenden Tabelle sind Häufigkeiten der Nennungen hinsichtlich der „typischen“ Aktivitäten unter „close friends“ dargestellt. Diese Ergebnisse haben sich in einer quantitativen Untersuchung mit einer größeren Stichprobe bestätigt (ebd.).

Tabelle 2: Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Aktivitäten unter engen Freunden und Freundinnen (erstellt nach Youniss & Smollar, 1985)²

bevorzugte Aktivitäten	Jungen	Mädchen
intime Gesprächsthemen	30%	60%
andere Gesprächsthemen	27%	7%
Freundschaft zeigen	15%	7%
irgendwo hingehen und irgendetwas tun, Kino, Party, Sport, Rumhängen	23%	25%
Kräftemessen in Wettkämpfen	2	-
nicht klassifizierte Aktivitäten	3	-

Intime Gesprächsthemen, also Kommunikation über Themen, welche nur in vertrauensvollen Settings stattfinden können, wurden in der Untersuchung von Youniss und Smollar (1985) am häufigsten als typische Aktivitäten unter „close friends“ genannt. Folgende Themen, über die vor allem enge Freunde miteinander kommunizieren, haben sich bei der Untersuchungen von Youniss und Smollar herauskristallisiert: der Umgang mit der Schule, wie man bessere Noten erlangen kann, das Verhalten gegenüber Freunden und Freundinnen, Probleme mit diesen, Zukunftspläne für Beruf oder Schule, Verhaltensweisen bei Verabredungen, Glaubensfragen sowie gesellschaftlich relevante Themen wie z. B. Rassismus und Geschlechterdiskriminierung (ebd.).

In einer quantitativen Untersuchung von Youniss und Smollar (1985) wurde anhand der Offenheit in der Kommunikation die Intimität der Freundschaften anhand der folgenden drei vorgegebenen Items erhoben: a) Wir sprechen offen miteinander, b) wir können über unsere Sorgen und Nöte sprechen, c) wir erzählen uns unsere wahren Gefühle. Wurden zwei der drei Items bejaht, wurde die Freundschaft als „intime“ identifiziert. 60 % der befragten Mädchen führten eine solche Freundschaft, bei den Jungen waren es 45 % (ebd.). Laut Buhrmester und Furman (1987) ist Mädchen in ihren Freundschaften der gegenseitige vertrauensvolle Austausch, welcher mit einer Selbstöffnung einhergeht, und reziprokes Vertrauen wichtiger als Jungen.

Neben der Kommunikation und den Aktivitäten in Freundschaften stellt auch die **soziale Unterstützung** ein wichtiges Freundschaftsmerkmal dar, die in den meisten Fällen auch mit Kommunikation und gemeinsamen Aktivitäten einhergeht. Freunde und Freundinnen

² Die beiden letzten Kategorien fehlen für Mädchen im Text von Youniss & Smollar (1985, S. 96), daher ergibt die Summe hier nicht 100 %.

helfen sich gegenseitig, und dies zeigt sich in unterschiedlichen Formen. Soziale Unterstützung findet laut Kanevski und von Salisch (2011) in intensiven (reziprok bestätigten einfachen und besten) Freundschaften häufig statt und ist von Multiplexität geprägt, d. h. die Hilfen werden in vielen unterschiedlichen Kontexten gegeben und genommen. Laut Badura (1981) gelten als soziale Unterstützung

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

Soziale Unterstützung beinhaltet z. B. die folgenden drei Formen a) emotionale Unterstützung, welche durch Wertschätzung und Akzeptanz durch den anderen erfahren wird. Laut House (1981) beinhaltet diese Form der Unterstützung in intimen Beziehungen Empathie, Liebe und Vertrauen. Bei Berndt (1989) findet sich der Zusammenhang zur Intimität, b) informative Unterstützung, die zum einen durch helfende Ratschläge gegeben wird und außerdem Rückmeldung zur eigenen Person sowie Bestätigung beinhaltet und c) instrumentelle Unterstützung, welche sich in materiellen Hilfen und weiteren realen Hilfeleistungen zeigt. Wird die Unterstützung in vielen unterschiedlichen Kontexten gegeben, handelt es sich um eine multiplexe Unterstützung (Jansen, 1999). Neben der sozialen Unterstützung ist laut Selman (1984) auch die Konfliktlösefähigkeit als ein Indiz für enge Freundschaften unter Jugendlichen anzusehen.

Der **Konfliktlösefähigkeit in engen Freundschaften** als Gradmesser für die Intensität der Beziehung ist bei Selman (1984) ein eigener Abschnitt gewidmet. Er beschreibt die Konfliktlösefähigkeit in engen Freundschaften in den Entwicklungsstufen 2 und 3, also beim Übergang zur Adoleszenz, wie folgt:

Auf Stufe 2: Schönwetter-Kooperation partizipieren beide Beteiligte an der Entstehung des Streits, äußere Umstände sind ursächlich. Eine ernst gemeinte Entschuldigung muss erfolgen. Enge Freundschaft besteht als Schönwetter-Kooperation.

"Die reflexiven Handlungen beruhen wie bei allen Lösungsvorschlägen auf Niveau 2 nicht wirklich auf gegenseitigem Einverständnis bzw. Koordination. Es wird zwar verstanden, daß jeder der Beteiligten nach Erfüllung seiner Ansprüche verlangt, nicht aber, daß jeder sich darum kümmern könnte oder müsste, als wie gut der Andere die Lösung des Problems empfindet“ (S. 122).

Auf Stufe 3: Intimer gegenseitiger Austausch findet eine Re-Orientierung statt: Bestimmte Konflikte werden weniger durch äußere Belastungen hervorgerufen, sondern die Ursachen der Entstehung liegen in der Beziehung selbst und in den Interaktionen der Freunde und Freundinnen. Hier kommen fünf Aspekte zum Tragen.

1. „Konfliktlösungen können nicht allein durch ‚Entspannung‘ erreicht werden: *Jeder* (Hervorhebung im Original) Beteiligte muß das Gefühl haben, daß beide, er selbst und der Andere, wirklich mit der Lösung einverstanden sind und auch an Stelle des Anderen mit ihr zufrieden wären. (...)
2. „Konflikte in Freundschaften können aus der Unvereinbarkeit zweier Persönlichkeiten entspringen, und eine Lösung könnte in einem Persönlichkeitswandel bestehen. (...)

3. „Bestimmte Konflikte können eine Beziehung tatsächlich eher festigen als schwächen. Für Probanden auf Niveau 3 realisiert sich *wahre* (Hervorhebung im Original) Freundschaft darin, miteinander durch ‚dick und dünn‘ zu gehen. (...)
4. „Konflikte sollten ‚durchgesprachen‘ oder ‚durchgearbeitet‘ werden. Da Konflikte als *zwischen* (Hervorhebung im Original) den Personen angesiedelt gesehen werden, wird dieses ‚Durcharbeiten‘ als ein komplexerer Prozeß verstanden als die strategischen Typen der Konfliktlösung, die allgemein auf Niveau 2 für angemessen gehalten werden. Das Durcharbeiten wird als Engagement beider Beteiligter begriffen, und daher wird auf Niveau 3 erkannt, daß aufgrund dieser Gegenseitigkeit Konfliktlösungen die Freundschaft zu stärken vermögen. (...)
5. „die Unterscheidung zwischen oberflächlichem Konflikt und tieferen Bindungen. Auf Niveau 3 wird darüber hinaus differenziert zwischen der unmittelbaren inneren Reaktion in einem Konflikt und der längerfristigen affektiven Beziehung, die diese unmittelbaren Gefühle transzendiert. Die Bindung selbst wird als Quelle des Wunsches nach Versöhnung gesehen, als ein Mittel der Konfliktlösung zwischen engen Freunden“ (S. 122-124).

Der Umgang mit Ärger enthält laut Selman (1984) auf Stufe 3 in sozialen Beziehungen ein neues Moment, welches durch die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive einer anderen Person bedingt ist. Bei den frühen Adoleszent/innen bildet sich die Fähigkeit heraus, "ärgerliche Empfindungen aus der Sicht von Unbeteiligten zu reflektieren" (von Salisch, 2002a, S. 148), also eine „Dritte-Person-Perspektive“ einzunehmen. Die Konfliktlösefähigkeit steigert sich auch mit wachsendem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wenn es „Heranwachsenden immer wieder gelingt, beim Gespräch mit dem Freund über den Ärger zwischen den Klippen der 'Offenheit' auf der einen Seite und der 'Rücksichtnahme' auf der anderen Seite hindurch zu navigieren“ (von Salisch, 2002a, S. 152).

Neben den zuvor genannten Merkmalen (emotionale Nähe, Reziprozität, Exklusivität, gemeinsame Aktivitäten, intime Kommunikationsthemen, soziale Unterstützung und Konfliktlösefähigkeit) kommt dem **Vertrauen** in intimen Freundschaftsbeziehungen eine besondere Rolle zu. Aus der qualitativen Untersuchung von Selman (1984) geht „Vertrauen (als) ein zentraler Begriff im Vokabular der Probanden (hervor). (...) Er bedeutet, daß jeder der Freunde gewillt ist, seine intimen Gedanken und Gefühle mit dem Anderen zu teilen, was nicht in Beziehungen zu weniger intimen Freunden oder Bekannten geschieht“ (S. 159). Der Systemtheoretiker Luhmann bezeichnet Vertrauen (2009) als einen Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität. Konkret auf enge Freundschaften unter Jugendlichen kann dies eine Erleichterung des Zustandekommens intimer Gespräche bedeuten (s. o). Durch die vertrauensvolle Basis der Freundschaft kann die Entscheidung darüber entfallen, ob ein Geheimnis anvertraut oder Gefühle und Gedanken dem anderen gegenüber preisgegeben werden. Dadurch wird die Kommunikation vereinfacht.

Hier zeigt sich eine enge Verwobenheit von Intimität, Vertrauen und Kommunikation. Diese drei Merkmale intimer Freundschaften bedingen sich gegenseitig. Wenn kein Vertrauen vorhanden ist, findet auch keine intime Kommunikation statt, da sich die Jugendlichen nicht auf die Geheimhaltung der offenbarten Themen verlassen können. Andersherum bildet die Preisgabe von Geheimnissen dem anderen gegenüber einen Vertrauensbeweis, denn nur wenn Vertrauen zum Freund bzw. zur Freundin besteht, werden auch Gefühle und Gedanken im Gespräch thematisiert. Die dabei entstehende Intimität wiederum ermöglicht eine weitere Öffnung dem anderen gegenüber.

Zusammenfassend lassen sich, resultierend aus dem Forschungsstand, Freundschaften mit einer hohen Intimität anhand der folgenden Merkmale identifizieren:

1. hohe emotionale Nähe (Kanevski & von Salisch 2011)
2. Reziprozität (Auhagen, 1993; Kanevski, 2008; Kanevski & von Salisch, 2011)
3. Exklusivität (Youniss, 1982; Sharabany, 1994)
4. häufige gemeinsame Aktivitäten (Youniss & Smollar, 1985)
5. intime Kommunikationsthemen (Youniss & Smollar, 1985)
6. häufige und multiplexe erhaltene und gegebene soziale Unterstützung (Jansen, 1999; Kanevski & von Salisch, 2011)
7. eine hohe Konfliktlösefähigkeit (Selman, 1984)
8. hohes Vertrauen (z. B. Selman, 1984).

Nachdem in diesem Abschnitt die Besonderheiten der Intimität in Freundschaften herausgestellt und deren Merkmale beschrieben wurden, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, warum sich Entwicklungspsychologie mit Freundschaften beschäftigt und warum gerade intime Freundschaften beim Übergang zur Adoleszenz als bedeutsam gelten.

2.2.6 Der Beitrag von Freundschaften zur Entwicklung in der Adoleszenz

Die von Youniss (1980) postulierte Sullivan-Piaget-These zeigt den starken, positiven Einfluss, den Freunde und Freundinnen gegenseitig auf ihre Entwicklung ausüben. Kinder und Jugendliche lernen insbesondere in engen Freundschaften, zwischenmenschliche Sensibilität zu entwickeln, die Persönlichkeit anderer einzuschätzen und gegenseitiges Verstehen zu erreichen (Youniss, 1980). Freundschaften bieten einen Rahmen für produktive Aushandlungen, welche die soziale, kognitive und moralische Entwicklung unterstützen (Krappmann, 1993). Durch die Möglichkeit zum sozialen Vergleich und durch Rückmeldungen in Freundschaften können Jugendliche sich selbst besser einschätzen, und zudem kann damit eine Steigerung des Selbstwertgefühls einhergehen (Wehner, 2006). Somit können die Verunsicherungen, die häufig im Zuge der körperlichen Veränderungen auftreten, abgemildert werden, denn „besonders in der Präadoleszenz wird deutlich, daß zufrieden stellende Freundschaften das in diesem Alter oft niedrige Selbstwertgefühl steigern und den Jugendlichen Vertrauen ins eigene Aussehen geben können“ (von Salisch, 2000, S. 385).

Anhand einer empirischen Untersuchung fanden von Furman und Buhrmester (1992) heraus, dass Freunde bzw. Freundinnen Jugendlicher in der siebten Jahrgangsstufe die Eltern in der Unterstützungsleistung übertreffen. Durch Freunde bzw. Freundinnen erfahren Jugendliche nicht nur eine Steigerung des Selbstwertgefühls, sondern sie erleben auch Zuneigung, Nähe und verlässliche Bindungen.

Die zuvor genannten Forschungsergebnisse beziehen sich auf Entwicklungsaspekte, welche die Jugendlichen als Subjekte betreffen. Auf der zwischenmenschlichen Ebene kommt Freundschaften eine weitere Bedeutung zu: Laut Kanevski und von Salisch (2011) kann in „intensiven“, reziprok bestätigten einfachen und besten Freundschaften als „Hauptunterstützungsbeziehungen“ der Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen gefördert werden.

Enge Freundschaften leisten einen besonderen Beitrag für die Entwicklung im Übergang zur Adoleszenz. Ergebnisse von Buhrmester und Furman (1987) lassen auf ein höheres

Selbstwertgefühl, weniger Aggressivität, weniger Ängstlichkeit und eine geringere Neigung zu Depression bei Jugendlichen mit engen Freunden schließen. Bagwell, Newcomb und Bukowski (1998) kommen in einer Längsschnittstudie, in der junge Menschen über zwölf Jahre lang begleitet wurden, zu ähnlichen Ergebnissen. Bei Jugendlichen mit stabilen reziproken Freundschaften zeigten sich im Erwachsenenalter ein größerer Zuwachs im Selbstkonzept und weniger depressive Symptome. Auch Fenzel (2000) wartet mit Ergebnissen auf, denen zufolge Freundschaften den Selbstwert steigern und eine protektive Wirkung hinsichtlich der Entstehung von Depressionen haben.

Auch wenn viele Studien die positiven Wirkungen von Freundschaften belegen, soll dennoch an dieser Stelle auf die Auswirkungen von Freundschaften, die nicht mit Wohlbefinden betrachtet werden, hingewiesen werden. So berichten Berndt und Keefe (1995) über 13-Jährige, welche „became more disruptive during the year when they perceived their friends in the fall as more disruptive“ (S. 1320), und das trifft für Mädchen stärker als für Jungen zu. Schüler/innen, die ihre Freundschaften als eher negativ beurteilten, fühlten sich weniger eingebunden. Außerdem stellten sie sich in der Selbstbetrachtung als störender dar (Berndt & Keefe, 1995). Wehner (2006) beschreibt Zusammenhänge zwischen dem hohen Ausmaß an gemeinsam verbrachter Zeit und Unterstützung von Freunden und Freundinnen mit stärkerem Risikoverhalten wie Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum sowie zu delinquentem Verhalten und der Ausbildung des Risikoverhaltens bei den Freunden und Freundinnen im Jugendalter. Die genannten Ergebnisse deuten auf den Beitrag der Merkmale des Freundes/der Freundin und der Qualität der Freundschaft hin (Hartup & Stevens, 1997).

Die Bedeutung der Merkmale und Verhaltensweisen, welche die Freunde und Freundinnen der Jugendlichen aufweisen, ist nicht zu unterschätzen. Jugendlichen profitieren im Verlauf ihrer Entwicklung in der Adoleszenz von Freundschaften mit positiven Merkmalen und in denen positive Verhaltensweisen vorherrschen und zwar auf den unterschiedlichsten Ebenen, wie z. B. des Kompetenzerwerbs, der Gesundheitsförderung und der Persönlichkeitsentwicklung. Ein besonderer Beitrag kommt dabei den engen qualitativsten Freundschaften zu.

Beim Übergang zur Adoleszenz mit seinen Herausforderungen bieten Freundschaften ein ganz besonderes Potential beim Lösen von Entwicklungsaufgaben. Aber nicht nur hierbei können Freunde bzw. Freundinnen unterstützend wirken. Auch der Schulwechsel geht für Kinder und Jugendliche mit neuen Aufgaben einher. Welche Bedeutung Freundschaften in diesem Zusammenhang haben, soll im Folgenden thematisiert werden.

2.3 Die Bedeutung von Freundschaften beim Schulübergang

Der Übergang in die Sekundarstufe 1 stellt für Kinder und Jugendliche einen ganz besonderen Einschnitt in ihren Alltag dar. Im deutschen Regelschulsystem bedeutet dies im Allgemeinen den Wechsel in eine andere Schule, der für die Schüler/innen mit einer großen Anzahl von Veränderungen einhergeht, ähnlich wie der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Der Schulweg verändert sich, das Schulgebäude ist ein anderes, die Lehrer/innen sind andere als in der Grundschule, die Mädchen und Jungen lernen neue Klassenkamerad/innen kennen, und die Eltern haben andere Erwartungen. Bronfenbrenner

(1989) bietet für Übergänge dieser Art das systemtheoretische Modell des „ökologischen Übergangs“ an.

2.3.1 Schulwechsel als ökologischer Übergang

Bronfenbrenner (1989) bezieht in seine theoretische Vorstellung der Umwelt sowohl das „Verhalten der Individuen als auch funktionale Systeme in und zwischen Lebensbereichen ein“ (1989, S. 23). Bronfenbrenner (1979) beschreibt die Umwelt eines Menschen „as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls“ (S. 3). Er differenziert in Mikrosysteme, Mesosysteme, Exosysteme und Makrosysteme.

Mikrosysteme definiert Bronfenbrenner (1989) wie folgt:

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

Menschen sind selten nur in einen Lebensbereich involviert. Für Kinder und Jugendliche sind Mikrosysteme zu nennen, die z. B. den Lebensbereich der Familie oder der Fußballmannschaft im Sportverein umfassen.

Mesosysteme beinhalten laut Bronfenbrenner (1989) „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft ...)“ (S. 41).

Exosysteme stellen in Bronfenbrenners Modell „einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche (dar), an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (S. 42). Dies kann z. B. die Ganztagschule der Sekundarstufe sein, in welche ein Kind nach der Primarstufe wechselt.

Diese drei zuvor benannten Systeme werden von Bronfenbrenner (1989) als niedere Systeme bezeichnet und unter dem Begriff des Makrosystems gefasst, der z. B. Kultureinflüsse beinhaltet.

Laut Bronfenbrenner (1989) findet „ein ökologischer Übergang statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (S. 43), also von einem Mikrosystem in ein anderes wechselt. Dieser Übergang ist mit Risiken und Herausforderungen behaftet, beinhaltet aber auch Chancen.

2.3.2 Die Risiken des Übergangs

Jugendliche, die nach der sechsten Klasse in die Sekundarstufe 1 kommen, wechseln sowohl die Rolle als auch ihren Lebensbereich. Sie nehmen nicht mehr die Rolle des Primarstufenschülers bzw. der Primarstufenschülerin ein und befinden sich in einer neuen Schule, in der sie neue Beziehungen aufnehmen.

Diese Veränderungen, welche in den Peernetzwerken der Jugendlichen ablaufen (Cantin & Boivin, 2004; Kanevski & von Salisch, 2011), können laut Beelmann (2006) zu starken Verunsicherungen führen, und zwar dadurch, dass die jungen Menschen nicht wissen, ob sie von neuen Mitschülern und Mitschülerinnen akzeptiert werden. Dazu kommen höhere

Leistungsanforderungen sowie ein steigendes Pensum an Hausaufgaben und Lernstoff, welche mit einer Reduzierung der Freizeit einhergehen. Der Vergleich mit anderen bezüglich der schulischen Leistungen geht häufig mit einem sinkenden Selbstwertgefühl einher (Harter, 1996). Außerdem kann sich die Beziehung zu den Eltern unter dem Druck der Leistungserwartung negativ verändern (ebd.). Zudem werden Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe häufiger kontrolliert und gemaßregelt, sie haben weniger Möglichkeiten zur freien Entscheidung als in der Primarschule (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & MacIver, 1993). Ein weiterer Komplex, welcher für die Jugendlichen nach dem Übergang in die neue Schule zu Belastungen führen kann, sind die Beziehungen zu den Lehrkräften. Da Sekundarschulen meist größer und anonymer sind (Berndt & Mekos, 1995), ist zumeist auch das Lehrerkollegium größer und der Anteil an männlichen Lehrkräften höher als an Grundschulen. Dies kann mit einem weniger persönlichen Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern in Schulen einhergehen, welche durch das Fachlehrerprinzip geprägt sind (Mitzlaff & Wiederhold, 1989). Dazu kommen höhere Leistungsanforderungen sowie ein steigendes Pensum an Hausaufgaben und Lernstoff, welche mit einer Reduzierung der Freizeit einhergehen. Neben diesen Veränderungen hinsichtlich der sozialen Beziehungen sind noch räumliche Veränderungen, ein längerer Schulweg und gerade in Ganztagschulen der längere Schultag als Belastungen beim Übergang anzuführen.

Dies gilt insbesondere, wenn der Schulwechsel ohne Freunde oder Freundinnen bzw. andere Bekannte stattfindet. Die Unterstützung durch Freunde und Freundinnen aus der Grundschule wird als große Hilfe erlebt, wie Mitlaff und Wiederhold 1989 in einer deutschen Studie herausfanden. Die Schüler/innen, die (allerdings nach der vierten Klasse) den Übergang in die Sekundarstufe ohne Freunde oder Freundinnen bewältigen mussten, empfanden den Übergang als sehr belastend (ebd.). Beim Übergang nach der sechsten Klasse kommen zu den beschriebenen Sorgen Belastungen hinzu, die mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und den damit anstehenden körperlichen Veränderungen zusammenhängen. Diese können mit einer Beeinflussung der Wahrnehmung bezüglich des eigenen Körpers einhergehen (Lord, Eccles & MacCarthy, 1996). Für den Übergang von der Kindheit zur Jugend, der mit dem Schulwechsel in die Sekundarstufe 1 einhergeht, stellt ein Freundeskreis, in dem über Sorgen und Nöte gesprochen werden kann, wahrscheinlich eine Erleichterung dar. Auch wenn mit dem Übergang Risiken verbunden sind, so kann dieser laut Bronfenbrenner (1989) auch neue Chancen eröffnen, in dem er als Anstoß von Entwicklungsprozessen wirkt.

2.3.3 Der Beitrag von Freundschaften beim Übergang

In Brandenburg und Berlin, wo der Schulwechsel nach der sechsten Klasse stattfindet, trifft der ökologische Übergang in die Sekundarschule in etwa mit dem Übergang in die frühe Adoleszenz (also ab ca. dem zwölften Lebensjahr) zusammen. Entwicklungsprozesse können in der neuen Schule angestoßen werden, da die Schüler/innen neue Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen. Zudem kann durch den längeren Schultag, die Ablösung von den Eltern forciert werden. Eine Förderung der Entwicklung in Richtung Chance ist durch Vorab-Informationen möglich:

„Die Entwicklung wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert, in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang durch einschlägige Informationen, Beratung

und Erfahrungen verfügen (zum Beispiel vor der Aufnahme in den Tageshort oder Schule, oder den Übertritt in die höhere Schule“ (Bronfenbrenner, 1989, S. 28).

Je größer der Informationsfluss zwischen den einzelnen betroffenen Lebensbereichen ist, desto mehr Möglichkeiten entstehen, die Chancen zu nutzen, welche der Übergang bietet:

„Die Entwicklung einer Person wird beim Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß begünstigt, in dem zutreffende Informationen, Ratschläge und Erfahrungen über einen Lebensbereich dem anderen fortlaufend zugänglich gemacht werden“ (ebd.).

Zusätzlich zu dem Übergang von einem Mikrosystem in das andere und den Veränderungen im Mesosystem muss auch noch der Wechsel auf der zeitlichen Ebene berücksichtigt werden. Bronfenbrenner (1990) bezieht diese Dimension über das Chronosystem, welches er seinem systemtheoretischen Modell nachträglich hinzufügte, mit ein. Dieses gewinnt insbesondere bei biographischen Übergängen als Entwicklungsfaktor an Bedeutung. Für bestimmte Altersstufen stehen besondere Entwicklungsleistungen an, die mit relativ großer Wahrscheinlichkeit einen Großteil der Altersgruppe betreffen. Beelmann (2006) bezeichnet solche Übergänge, zu denen auch die Einschulung oder der Schulübergang in die Sekundarstufe 1 gehören, als normativ.

Wird der Schulwechsel gemeinsam mit Freunden und/oder Freundinnen bzw. ehemaligen Klassenkameraden oder -kameradinnen aus der Grundschule vollzogen, so sind auch schon bestehende Mikrosysteme und deren Mesosysteme mit einbezogen (z. B. die Dyade zweier bester Freunde als Mikrosystem), was den Übergang durch die soziale Unterstützung, welche die Gleichaltrigen ihren Freunden bzw. Freundinnen geben, erleichtern kann. Ladd (1990) zufolge verhelfen Freundschaften zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Schule, zu einer besseren Schulleistung und zu einem höheren schulischen Engagement. Schüler/innen, die ihre Freundschaften positiv betrachten "were rated by teachers as more involved in school" (Berndt & Keefe, 1995, S. 1321). Sie beschreiben sich auch selbst als besser eingebunden. Hirsch und DuBois (1992) kamen in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen, die beim Übergang von Freunden bzw. Freundinnen unterstützt wurden, weniger unter Depressionen und Angststörungen litten. In der PIN-Studie, in welche diese Dissertation eingebunden ist, wurden die Auswirkungen von Ganztagschule auf die Peernetzwerke und Freundschaften und die sozial-emotionalen Kompetenzen erforscht. In der umfangreichen Längsschnittstudie schätzten sowohl Lehrkräfte als auch Mitschüler/innen das Verhalten von Jugendlichen mit bestehenden reziproken Freundschaften als prosozialer und von geringerer Aggressivität geprägt ein. Die Reziprozität der Freundschaften wurde anhand des LüNIK (Lüneburger Netzwerkinterview für Kinder und Jugendliche, Kanevski, 2008) im Fremdbereich geprüft (Kanevski & von Salisch, 2011). In einer Untersuchung von Ladd et al. (1996), die sich allerdings auf den Übergang in die Primarschule bezieht, gingen Beziehungen zu reziproken und stabilen besten Freunden bzw. Freundinnen mit einer Förderung der Schulanpassung einher.

Die Bedeutung von engen Freundschaften beim Wechsel in die Sekundarstufe zeigt sich laut Fenzel (2000) in einer Steigerung des Selbstwertgefühls beim Übergang und auch noch in der Zeit danach. Wargo et al. (2005) stellten in ihrer Untersuchung mit 11- bis 14-Jährigen Zusammenhänge zwischen der Qualität von Freundschaften und den sozialen Kompetenzen fest und schlossen daraufhin auf eine positive Auswirkung von qualitätsvollen Freundschaften auf die Schulanpassung nach dem Übergang in die High School. Jugendliche, welche über die sozialen Kompetenzen zur Aufrechterhaltung von Freund-

schaften mit hoher Qualität über den Schulwechsel hinaus verfügen, scheinen eher ein adaptives Verhalten zu zeigen, welches die Schulanpassung begünstigt (ebd.)

2.4 Zusammenfassung

Peerbeziehungen und insbesondere intime Freundschaften spielen eine gravierende Rolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der frühen Adoleszenz. Zudem stellen die Auseinandersetzung mit und die Veränderungen von Beziehungen zu in etwa Gleichaltrigen selbst Entwicklungsaufgaben dar. Unterscheiden lassen sich mindestens drei Formen der sozialen Beziehungen unter Gleichaltrigen, die überwiegend dyadisch sind, nämlich die zu losen Bekannten und diejenigen zu Freunden, Freundinnen und zu intimen Freunden bzw. Freundinnen.

Intime Freundschaftsbeziehungen sind von einer höheren Intensität als einfache Freundschaften geprägt. Acht Bereiche, anhand derer sich die Qualität im Sinne von Intimität von Freundschaft zeigt, lassen sich hervorheben: emotionale Nähe, Reziprozität, Exklusivität, Art und Häufigkeit der gemeinsamen Aktivitäten, Art der Gesprächsthemen, Häufigkeit und Multiplexität der erhaltenen und gegebenen sozialen Unterstützung, Konflikt- und Konfliktlöseverhalten sowie Vertrauen.

Auch wenn alle Peerbeziehungen einen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen haben, so kommt doch den intimen Freundschaften eine besondere Bedeutung als „Entwicklungshelfer“ zu. Diese können unterstützend wirken, in dem sie beim Lösen dieser Aufgaben, wie z. B. der Ablösung vom Elternhaus, der Akzeptanz der körperlichen Veränderungen, der Auseinandersetzung um die Geschlechtsrolle sowie dem Aufbau und der Entstehung von tieferen Beziehungen zu den gleich- und andersgeschlechtlichen Peers helfen. Einen weiteren Beitrag liefern intime Freundschaften bei der Identitätsbildung. Durch die umfangreiche Unterstützung, welche Intimus und Intima leisten, kann nicht nur der Übergang zur Adoleszenz, sondern auch der Schulwechsel besser bewältigt werden. Dieser steht für Schüler/innen in den Bundesländern Berlin und Brandenburg nach der sechsten Klasse an und fällt daher im Alter von ca. 12 bis 13 Jahren in etwa mit dem Übergang in die Adoleszenz zusammen. Vor allem vertrauensvolle Beziehungen sind hier von Bedeutung, da diese in puncto intimer Gesprächsthemen, die nur in vertrauensvoller Atmosphäre stattfinden, eine Vorrangstellung einnehmen. Sie bilden eine wichtige Basis für die Kommunikation über Sorgen und Nöte, die nicht mit anderen besprochen werden, wie z. B. Probleme, die in Zusammenhang mit den körperlichen Veränderungen oder den erhöhten Leistungsanforderungen in der neuen Schule entstehen. Darüber hinaus spielt bei intimen Freundschaften die umfangreiche soziale Unterstützung, sowohl auf der emotionalen als auch instrumentellen Ebene, eine große Rolle.

Der Schulwechsel in die Sekundarstufe 1 beinhaltet die oben beschriebenen Schwierigkeiten und Herausforderungen aber auch Chancen beim Übergang. Ein Teil der Jugendlichen, welche das Sample dieser Untersuchung bilden, muss sich allerdings zusätzlich noch mit den Veränderungen im Zusammenhang mit der Schulorganisationsform „Ganztagsschule“ auseinandersetzen.

3 Ganztägig organisierte Schulformen in Deutschland

In den letzten Jahren hat für Kinder und Jugendliche ein Wandel in Bezug auf die Länge des Schultages stattgefunden. Der Zeitraum, den junge Menschen täglich in der Schule verbringen, dehnt sich im Zuge der Entwicklung der Ganztagschulen immer mehr aus. Das betrifft auch Gymnasien und Halbtagschulen. Seit der Einführung von G8 an Gymnasien sind 36 Wochenstunden für diese Jugendlichen verpflichtend (KMK, 2011). Laut Ganztagschuldefinition der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) sind reine Halbtagschulen in der Sekundarstufe nur noch in einem geringen Teil aller Schulen gegeben, nämlich in Haupt- und Realschulen, bzw. Schulformen, die einen Zusammenschluss dieser beiden Schularten bilden wie Ober-, Regional- oder Stadtteilschulen (KMK, 2011). Demgegenüber stehen Ergebnisse aus der PIN-Studie (Kanevski & von Salisch, 2011), aus welcher auch die Stichprobe dieser Untersuchung hervorgegangen ist, wonach Halbtagschüler/innen zeitlich ähnlich beansprucht sind wie die Ganztagschuljugendlichen.

Die Ganztagschule ist keine „Erfindung“ des 21. Jahrhunderts, sondern ihre Entstehung und Entwicklung hat historische Hintergründe. Deshalb wird im Folgenden zunächst ein Überblick über die Entwicklung ganztägiger Schulkonzeptionen gegeben. Darauf folgend werden die Formen, Ziele und eine mögliche pädagogische Ausgestaltung der modernen Ganztagschule in Deutschland dargestellt. Der dritte Abschnitt dieses Kapitels ist dem Stellenwert der Peers als Entwicklungsaufgabe und „Entwicklungshelfer“ (siehe Kapitel 2) in der Ganztagschule gewidmet.

3.1 Entwicklung ganztägig organisierter Schulformen

Die Ganztagschule wird von Lohmann in seiner „historisch-vergleichenden und systematischen Untersuchung“ (1965) „als Normalform der Volksschule in Deutschland“ (S. 13) im 19. Jahrhundert beschrieben. Im höheren Schulwesen war sie die einzige Schulform. Die Kinder wurden bis zu 40 Stunden in der Woche unterrichtet. In den Volksschulen auf dem Land geriet die Ganztagsform unter dem wirtschaftlichen Druck in die Kritik, denn die Kinder wurden bei der Feldarbeit gebraucht. Im höheren Schulwesen kam die „Überbürdungsklage“ (Lohmann, 1965, S. 30) auf. Ärzte erkannten bald die Gefährdung der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch den physischen und psychischen Druck, dem die jungen Menschen durch den langen Schultag ausgesetzt waren (Claus, 1872). Wenn die Zeit, welche für Hausaufgaben aufgebracht wurde, mitberücksichtigt wird, kamen die älteren Schüler/innen auf 62 Stunden in der Woche. Infolgedessen setzte sich die Halbtagschule in Deutschland durch. „Schon vor dem Ministerialerlaß von 1890 und dem Kurzstundenerlaß von 1911 waren in Preußen Schulen zum Halbtagsunterricht übergegangen“ (Lohmann, 1965). Erst 1947 wurde wieder der Ruf nach einer ganztägigen Beschulung in Deutschland laut. So forderten Mayer-Kuhlenkampff (1947) und Nohl (1947) die Errichtung von Tagesheimschulen.

Vorreiterfunktion in der Entwicklung der modernen Ganztagschule haben die USA. Hier hat sich die „typische Form der modernen Ganztagschule am frühesten entwickelt“ (Lohmann, 1965), und zwar sowohl in „praktisch-schulorganisatorischer wie in theoretischer Hinsicht“ (S. 53). Ein Wechsel zur Halbtagschule hat im 19. Jahrhundert weder in

den USA noch in England in dem Maße stattgefunden wie in Deutschland. In den „grammar schools“ wurde keine Überbürdung, welche in Deutschland als Anlass für die Verkürzung des Schultages galt, wahrgenommen. Als Gründe dafür nennt Breul (1897) die längeren Ferien, mehr freie Nachmittage sowie „Abwechslung zwischen Arbeit und Spiel“ (in Lohmann, 1965, S. 57). Lediglich in den „elementary schools“ sei das Problem der Überbürdung vorhanden gewesen. Als Lösungsvorschlag rückte nicht etwa die Verkürzung des Schultages, sondern die Umorganisation desselben in den Blick. Forderungen nach der Abschaffung von Hausaufgaben wurden gestellt; Turnen, Sport und Spiel sollten stark ausgeweitet und Spielnachmittage eingeführt werden. Hier finden sich erste Ansätze zur Rhythmisierung (siehe Abschnitt 3.2.3), die sich auch in reformpädagogischen Konzepten wiederfinden (Ludwig, 1993). Ballantyne (1877) forderte „eine halbtägige geistige und eine halbtägige körperliche Betätigung“ (in Lohmann, 1965, S. 59). Diese Maßnahmen, welche die physiologischen Leistungskurven in die Gestaltung des Schultages einbeziehen, lassen sich unter dem Begriff Rhythmisierung subsumieren. Daneben wurde auch schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Bedeutung des Spiels im Sport für die Charakterbildung und die Willenserziehung erkannt. Zu diesen und den gesundheitlichen Aspekten kamen soziale, die bei der Entwicklung der Ganztagschule in den angelsächsischen Ländern berücksichtigt wurden. Dazu gehört z. B. die gemeinsame „Schulspeisung“ (Lohmann, 1965, S. 60-64), welche sich auch in anderen europäischen Ländern zu Beginn des 20. Jahrhunderts schnell durchsetzte. Auch dieses Element findet sich in heutigen Konzepten ganztägiger Bildung wieder. In den USA übernahmen die Schulen „as a Social Center“ (Dewey in Lohmann, 1965) neue sozialerzieherische Aufgaben.

Viele dieser Ideen sind in reformpädagogische Konzepte übernommen worden, welche in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden, wie z. B. von Lietz oder Geheeb (Grunder, 1996). Dazu gehört sowohl eine Rhythmisierung, welche das Angebot einer Mittagsmahlzeit, freie Zeit für Kinder und Jugendliche sowie Spiel- und Sportmöglichkeiten einbezieht, als auch die Übernahme sozialerzieherischer Aufgaben (Lohmann, 1965). Die genannten Grundgedanken werden in der Literatur zur Ganztagschulentwicklung nicht selten als originär in der Reformpädagogik kreiert dargestellt, obwohl Lohmann (1965) schon auf den geringen Beitrag der Reformpädagogik zu einer schulorganisatorischen Reform hinweist. Lohmann (1965) zeigt allerdings auch die wichtigen Ansätze für eine „Pädagogik der Ganztagschule“ bei einigen Reformern, z. B. Hermann Lietz und Georg Kerschensteiner auf, die allerdings auf einer „Auseinandersetzung mit der angelsächsischen Pädagogik“ (ebd., S. 85) beruhen. Auch Paul Oestreich hat sich als Reformpädagoge zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland für Ganztagschulen eingesetzt. Seine Ideen ließen sich aber auf Grund ihrer Widersprüchlichkeit und der radikalen politischen Einstellung Oestreichs nicht verwirklichen.

Auch wenn die aktuelle Diskussion menschliche Verfehlungen einiger Vertreter der Reformpädagogik in den Vordergrund gerückt hat, sollen die Versuche mit reformpädagogischem Hintergrund, Ganztagschulen in Deutschland zu etablieren, an dieser Stelle gewürdigt werden. Sie werden von einer Vielzahl von Autor/innen als grundlegend für die Ganztagschulentwicklung angesehen. Zudem finden sich in reformpädagogischen Konzepten aus dem 20. Jahrhundert Ideen, welche entwicklungspsychologische Aspekte einbeziehen und von Salisch et al. (2010) „für die Analyse und die Gestaltung der Peerbeziehungen im Rahmen der modernen Ganztagschule besonders bedeutsam sind:

- Hervorzuheben ist zuallererst die Kindzentrierung, die die Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden zum Angelpunkt der Schule machte.
- Dabei stand die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen.
- Die Reformpädagogen erkannten die Rolle der (Peer)-Gemeinschaft für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden und nutzten diese Erkenntnisse bei der pädagogischen Gestaltung ihrer Schulen.
- Erfahrungen mit anderen Gleichaltrigen außerhalb des Unterrichts zu sammeln, wurde ausdrücklich als wichtig anerkannt und im Tagesablauf umfassend ermöglicht.
- Zugleich wurden den Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten zur Partizipation am Schulleben eröffnet, die ihrerseits, wenn auch implizit, ebenfalls als Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung dienten“ (S. 15).

Die Schulorganisationsform Ganztagschule in Deutschland ist keine Errungenschaft des 21. Jahrhunderts, sondern bestand schon im 19. Jahrhundert aufgrund gesellschaftlicher Erfordernisse. Zwischenzeitlich wurde diese ganztägige Schulform in einigen Teilen Deutschlands abgeschafft, weil die körperliche und psychische Überforderung der Kinder und Jugendlichen durch den langen Schultag erkannt wurde. Im weiteren historischen Verlauf wurde die Ganztagschule wieder eingeführt und durch Elemente ergänzt, welche die physiologischen und psychologischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind reformpädagogische Konzepte entstanden, welche durch ihre Zentrierung auf die Bedürfnisse der jungen Menschen bestehen, wie z. B. dem Wunsch nach dem Zusammensein mit Gleichaltrigen außerhalb des Unterrichts, welcher auch aus entwicklungspsychologischer Sicht von Bedeutung ist (siehe Kapitel 2). Diese Ideen finden sich auch im 21. Jahrhundert noch in den Entwürfen für ganztägige Bildungsangebote von Ganztagschultheoretikern (z. B. Holtappels, 1994) und –praktikern (z. B. Appel, 2009) wieder, in denen Schule als Bildungsinstitution neben der Ausrichtung auf Leistungssteigerung und Anpassung an die Gesellschaft auch den Entwicklungsaufgaben und den damit einhergehenden Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen (siehe Abschnitt 2.1) gerecht werden kann. Dabei verweist das BMSFJ (2005) auch auf informelle Bildungsaspekte, wobei der Gleichaltrigenwelt als Lernwelt und als besonderes Bildungssetting bestimmte Aufgaben für spezielle Bildungsbereiche zugeschrieben werden:

„Die Bildungsprozesse in Gleichaltrigen-Gruppen beziehen sich (...) zum einen auf die vielfältigen Beziehungssituationen sowie den Erwerb von sozialen Kompetenzen mit Blick auf Kommunikation und Interaktion (Kontakt finden, Kontakt pflegen, ausprobieren, sich einbringen, zuhören), zum anderen auf den Erwerb personaler Kompetenzen, werden doch in der Konfrontation mit anderen Jugendlichen bzw. (...) die eigenen Interessen, Denk- und Handlungsmuster, Perspektiven und Horizonte geprüft, in Frage gestellt, modifiziert, erweitert und stabilisiert, und Selbstbeobachtung beginnt zu einer wichtigen Quelle der eigenen Entwicklung zu werden“ (S. 93)

Hierbei handelt es sich um einen Prozess, der häufig implizit und nebenbei abläuft. Dennoch vermag diese Form der Bildung laut BMSFJ (2005) „unter Umständen weitaus größere Auswirkungen“ (S.94) auf Bildungsverläufe haben als angenommen.

3.2 Moderne Ganztagschule in Deutschland

Die Anzahl der in den verschiedenen Formen der Ganztagschule beschulten Schüler/innen ist im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) bis zum Jahre 2009 auf 26,9 % aller Schüler/innen im bundesdeutschen Durchschnitt in allen Allgemeinbildenden Schulen angestiegen. Der Anteil lag je nach Schulart zwischen 14,4 % (Realschule) und 73 % (integrierte Gesamtschule) (KMK, 2011). Für Sekundarschüler/innen lassen sich bundesweit geltende Zahlen nicht genau bestimmen, da die Anteile abhängig von Schulart und Bundesland stark variieren. Eine flächendeckende Ausweitung der Ganztagschule wird in allen Bundesländern Deutschlands angestrebt (BMFSFJ, 2005).

Die sich ausweitende ganztägige Bildung im deutschen Schulsystem steht unter der Beobachtung der unterschiedlichen in diesem Forschungsfeld involvierten Disziplinen. Dies spiegelt die Praxis der sich in Deutschland entwickelnden Bildungslandschaft wider. Eine Engführung, welche eine eindeutige Definition der Ganztagschule ermöglicht, ist nicht einfach, denn der Sprachgebrauch hinsichtlich des Begriffs „Ganztagschule“ ist wenig einheitlich. So weisen Radisch und Klieme (2003) auf eine Vielzahl von verwendeten Namen für ganztägige Schulformen in Deutschland hin wie „*Ganztagschule, Tagesschule, Tagesheimschule, Tagesschulheim, Schule mit Tagesheim, offene Schule, erweiterte Schule* usw. (Hervorhebungen im Original)“ (S. 4). **Die** Ganztagschule gibt es also nicht. Der Begriff Ganztagschule wird „im Kontext des ‚Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) z. T. synonym mit Ganztagsbildung verwendet“ (Coelen & Otto, 2008, S. 20).

Die Kultusministerkonferenz gibt folgende Definition für Ganztagschulen vor:

- „Ganztagschulen sind (...) Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich
- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK, 2011, S. 4f).

Als Rahmenbedingungen für die Schulorganisationsform „Ganztagschule“ gelten die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2011). Die dort beschriebenen Formen der Ganztagschule werden im Folgenden vorgestellt.

3.2.1 Formen der Ganztagschule in Deutschland

Zudem werden drei Formen unterschieden:

- „In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schüler/innen und Schüler (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wo-

chentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

- In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich“ (KMK, 2011, S. 5).

Laut KMK (2011) gibt es keine pädagogischen Richtlinien, die als Vorgaben dienen können. Die Definition von Ganztagschulen gibt lediglich Zeit und Umfang der Schulform vor. Sie enthält Vorgaben bezüglich der zeitlichen Gestaltung. Die Ganztagsangebote sollen im konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht stehen. Die pädagogische Gestaltung des Schultages ist nicht näher festgelegt. Nicht zu Unrecht wird die Ganztagschule von Kuhn (2009) daher als „schillerndes Konstrukt“ bezeichnet. Neben den oben aufgeführten drei Formen (vollgebunden, teilgebunden und offen) existieren noch weitere, wie z. B. die Tagesheimschule (s. o.). Daneben bestehen viele Formen der Kooperationen zwischen unterschiedlichen Organisationen, wie z. B. Schulen und Trägern der Freien Jugendhilfe oder Schulen und Sportvereinen (Coelen & Otto, 2008), auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Wie aufgeführt, bestehen unterschiedliche Organisationsformen von Ganztagschule. Im folgenden Abschnitt wird thematisiert, welche Ziele mit deren flächendeckender Einführung verfolgt werden, die vor allem die Rolle der Schule als Bildungsinstitution mit der Einhaltung von Bildungsstandards in den Mittelpunkt stellen sowie die Anpassung der Kinder und Jugendlichen an die Gesellschaft forcieren.

3.2.2 Ziele der Ganztagschule

Unter dem Druck politischer Anforderungen, die mit dem Wandel der Gesellschaft im 21. Jahrhundert einhergehen, sollen laut BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005) durch die Ausweitung der Ganztagsbeschulung vor allem folgende Ziele erreicht werden:

1. familienpolitische: Steigerung der Attraktivität von Familie durch die Verminderung struktureller Benachteiligungen,
2. genderpolitische: Gendergerechtigkeit durch eine bessere Aufteilung von Aufgaben, welche Bildung, Betreuung und Erziehung betreffen,
3. arbeitsmarktpolitische: Verbesserung der Balance von Beruf und Familie,
4. sozialpolitische: Steigerung von Bildungschancen für Kinder aus allen sozialen Gruppen,
5. bildungspolitische: Einbezug von „bisher ungenutzten Lern- und Bildungspotenziale(n) vor und neben der herkömmlichen Halbtagschule“ (ebd., S. 47) und
6. kinder- und jugendpolitische: bedarfs- und sachgerechte Angebote für alle Kinder und Jugendlichen, die Lern-, Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten betreffend (BMFSFJ, 2005).

Holtappels (2009) greift die schon im Jahre 1969 vom deutschen Bildungsrat formulierten Ziele auf, welche als Grundlage für die Einführung von Ganztagschulen gelten: „Schulen in Ganztagsform als Beitrag zur soziokulturellen Infrastruktur, (...) zur Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule, (...) als Reaktion auf gewandelte Bildungsanfor-

derungen und (...) zur Entwicklung der Lernkultur und Förderungsintensität“ (S. 112). Diese Leitsätze haben laut Holtappels (2009) unter dem gesellschaftlichen Wandel, der seit Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts stattfindet, neue Aktualität erlangt und sind zum Teil durchaus vergleichbar mit den vom BMFSFJ (2005) aufgestellten Zielen. Familien- und arbeitsmarktpolitische Interessen finden sich z. B. in der ersten Zielsetzung (s. o.) wieder. Hierunter sind die Sicherstellung und Steigerung der Qualität von Kultur- und Freizeitmöglichkeiten sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zusammengefasst. Dies soll dazu dienen, die ökonomischen Grundlagen und Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe von Familien zu gewährleisten.

Laut BMFSFJ (2005) lassen sich die sozial-, bildungs- sowie kinder- und jugendpolitischen Ziele vor allem als eine Antwort auf den „PISA-Schock“ (S. 273) interpretieren. Diese haben genauso wie der dritte und vierte von Holtappels (2009) in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat (1969) formulierte Leitgedanke vor allem Schulleistungssteigerungen im Blick. Ganztagschule soll den Schlüsselkompetenzerwerb fördern und eine größere Anzahl von Schulabgänger/innen zu höheren Abschlüssen führen. Durch die erweiterte Schulzeit sollen auch Risikogruppen besser qualifiziert und Schulversagen vermieden sowie die soziale Ungleichheit der Bildungschancen vermindert werden.

Insgesamt gründen sich die genannten Ziele eher auf Leistungssteigerung in der Schule bzw. die Anpassung der jungen Menschen an die gesellschaftlichen Bedürfnisse. Entwicklungspsychologische Begründungen werden eher vernachlässigt bzw. nur am Rande gestreift. Lediglich der zweite Leitgedanke (Holtappels, 2009) bezieht die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Beziehungen zu Gleichaltrigen ein, indem Ganztagschule „den Bedarf nach Eigentätigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten, Bewegungsdrang und Sozialkontakten und damit auch nach sozialer Integration und kulturellen Orientierungen abdeckt“ (S. 112).

Hier spiegeln sich Elemente reformpädagogischer Konzepte wider (s. o.), welche die Bedeutung von Peerbeziehungen hervorheben. Die Auseinandersetzung mit diesem Komplex stellt eine Entwicklungsaufgabe für Adolescent/innen dar und aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die Bedeutung der Gleichaltrigen als Entwicklungshelfer nicht zu unterschätzen (siehe Kapitel 2). Die o. g. Ziele sollen durch die Verlängerung des Schultages erreicht werden, weil „mehr Zeit für Jugendliche“ laut Holtappels (2009) in Halbtagschulen nicht zu gewährleisten sei. Appel (2009) erwartet eine besondere Leistungsfähigkeit der „Ganztagschule hinsichtlich der Lösung leistungsmäßiger, pädagogischer und sozialer Probleme“ (S. 61), aber nur unter der Prämisse angemessener personeller, räumlicher und zeitlicher Kapazitäten.

Ein konzeptioneller Zusammenhang zwischen Ganztagsangeboten und dem Unterricht ist eine Rahmenbedingung, welche die KMK (2011) für Ganztagschulen fordert (s. o.). Wie Ganztagschulen pädagogisch ausgestaltet werden können, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

3.2.3 Die pädagogische Ausgestaltung von Ganztagschulen

Eine ausgewogene Rhythmisierung und die Qualität außerunterrichtlicher Angebote, die im Optimum eng mit dem Unterricht verzahnt sind, gelten als feste Bestandteile der pädagogischen Ausgestaltung von Ganztagschulen (z. B. Prüß, 2009; Holtappels, 2009).

Rhythmisierung

Eine Rhythmisierung zeigt sich laut Prüß (2009) darin, dass

„Unterricht und außerunterrichtliche Angebote *nicht als Blöcke* am Vormittag und am Nachmittag ablaufen müssen, sondern verzahnt, kombiniert bzw. im Wechsel gestaltet werden können, d.h. unterrichtliche *und* außerunterrichtliche Bildungsprozesse vernetzt und damit auch aufeinander bezogen gestaltet werden können“ (S. 37).

Appel (2009) bezeichnet die Rhythmisierung der Schule als „gestaltende Grundkomponente“ (S. 144). Laut Kluge (2002) ist die Wurzel *rhythmus* (Hervorhebung im Original) dieses Begriffs dem Griechischen entlehnt, welcher fließen, strömen bedeutet und „wohl so nach der Bewegung von Meereswellen bezeichnet“ (S. 764) wurde. Dieses beinhaltet ein Auf und Ab, welches in Bezug auf die Rhythmisierung in ganztägigen Schulformen mit einem Wechsel von Anspannung und Entspannung einhergeht. Bei Appel (2009) findet sich als Definition für Rhythmisierung die Folgende: „Unter ‚Rhythmisierung‘ versteht man (...) einen wohl proportionierten Klangteppich des modifizierten Arrangements, auf dem das schulische Leben mit allen Vorhaben im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Bereich harmonisch abläuft“ (S. 144). Appel (2009) differenziert in Binnenrhythmisierung und Extensivrhythmisierung, wobei erstere durch die Auflösung der üblichen Unterrichtszeiten hin zu einer Ausführung von Vorhaben mit Gestaltungsfreiräumen gekennzeichnet ist. Der Begriff Extensivrhythmisierung meint ein Zeitraster, welches den Ganztage an der Schule strukturiert und zwar unter Einbezug von vielfältigen Elementen, welche z. B. Bedürfnisse nach Bewegung und Entspannung oder künstlerische Tätigkeiten in den Blick nehmen.

Bei der Rhythmisierung des Schultages sind die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen. Der Biorhythmus spielt nicht nur für junge Menschen eine wichtige Rolle. Die Grundbedürfnisse wie Essen und Trinken sollten hier an erster Stelle stehen. Wichtig ist aber auch die Berücksichtigung des altersentsprechenden Bewegungsdrangs. Gibt es genug Möglichkeiten, sich auszuruhen und zu entspannen? Wie lange können Kinder und Jugendliche welcher Altersstufen zusammenhängend lernen, und wann benötigen sie eine Pause? Diese Fragen legen eine ausgefeilte Planung nahe, um den jeweiligen Altersgruppen gerecht zu werden (Vogelsaenger & Wilkening, 2007). Rhythmisierung beinhaltet eine zeitliche Gestaltung des Schultages. Laut Appel gibt es aber nicht die zeitliche Gestaltung, welche für alle Schulen gleich sein sollte, sondern jede Schule muss eine für ihre individuelle Situation geeignete Struktur finden. (Appel, 2009). Holtappels (1994) in Anlehnung an Meyer gibt hierfür folgende Vorschläge: „gleitender Schulanfang mit Stillbeschäftigung und Partnerarbeit“, danach „längere Unterrichtsblöcke (z.B. von 90 Minuten) mit unterschiedlichen, die Motivation und Lernfreude erhaltenden Tätigkeiten“ unterbrochen „von einer kürzeren Pause, einer längeren Bewegungs- und Entspannungspause sowie einer Mittags-Freizeit mit Essen, Ruhe und Bewegung“ (S. 111).

Die Rhythmisierung des Schulalltags stellt eine Herausforderung für Planerinnen und Planer in Ganztagschulen dar. Gerade in der ungebundenen, aber auch in der teilgebundenen, Form ist die zeitliche Planung der Schule schwer umzusetzen. Ein großer Problembereich ist dabei die Größe der Mensa. In vielen Schulen ist ein Schichtbetrieb nötig, weil die Kapazitäten der Mensa und der Küche nicht auf die Anzahl der Schüler/innen

eingerrichtet sind, die ein Essen einnehmen. In diesem Fall muss die Rhythmisierung der Schule an den Rhythmus der Küche angepasst werden (Appel, 2009).

Kuhn (2009) beschreibt für die Rhythmisierung einen erheblichen Bedarf, der laut Aussagen von Schulleiterinnen und Schulleitern, die im Rahmen von StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) erhoben wurden, bisher kaum verwirklicht wurde. Ganz wesentliche Momente des rhythmisierten Schulablaufs sind neben den Pausen, insbesondere der Mittagspause, in der den Schülerinnen und Schülern ein Essen angeboten wird, die Unterrichtsgestaltung und die außerunterrichtlichen Angebote über den Tag, die laut Radisch et al. (2007) besonderen Qualitätskriterien unterliegen.

Qualitätskriterien für Unterrichtsgestaltung und außerunterrichtliche Angebote

Radisch et al. (2007) haben die folgenden Merkmale sowohl für die Unterrichtsgestaltung als auch für außerunterrichtliche Angebote zusammengefasst:

- I. „Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit der Lernumgebung, ablesbar u.a. an angemessenen und konsistenten Regeln und an klarer, altersangemessener Führung durch Erwachsene;
- II. akzeptierende und respektvolle Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und zu Erwachsenen, die ein Gefühl der Zugehörigkeit geben, positive soziale Normen vermitteln und persönliches Wachstum unterstützen.
- III. Herausforderungen zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten“ (S. 229).

Grundlage für diese Kriterien sind die von Eccles und Gootman (2003) publizierten Ergebnisse zur Förderung des „Positive Youth Development“, welche anhand der US-amerikanischen Forschungsergebnisse vom Nationalen Forschungsrat und vom Institute of Medicine für eine positive Entwicklung junger Menschen herausgegeben wurden. Sie orientieren sich an entwicklungspsychologischen Konzepten zu den mit den Entwicklungsaufgaben einhergehenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen.

Außerunterrichtliche Angebote

Durch den Freizeitbereich in ganztägigen Schulformen sollen nach Holtappels (1994) verschiedene Funktionen, wie z. B. Erholung, und zwar körperlich und geistig, Möglichkeiten des Erwerbs von Erfahrungen sowie „Rückwirkungen auf den Unterricht zur Minimierung von Fremdbestimmung durch tendenzielle Aufhebung der Trennung zwischen Unterrichts- und Freizeitbereich“ (S. 120) erfüllt werden.

Der Freizeitbereich lässt sich laut Holtappels (1994) in „gebundene“ und „ungebundene“ Freizeit unterteilen und „umfasst ein möglichst vielfältiges Wahlangebot an Arbeitsgemeinschaften und Kursen einerseits und offenen Angeboten andererseits, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schüler/innen gerecht zu werden“ (ebd., S. 120). Die Auswahl soll freiwillig, aber über einen Zeitraum gebunden sein. Diese Angebote stellen eine Bereicherung der Lernprozesse dar und fungieren als „pädagogisches Scharnier zwischen dem Lern- und dem Freizeitsektor und erlangen damit eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung“ (ebd.). Nicht nur die obligatorische Hausaufgabenbetreuung, sondern vielfältige Angebote wie Arbeitsge-

meinschaften fallen in die gebundene Freizeit. In der ungebundenen Freizeit sollen laut Holtappels (1994) vor allem Sport und Spiel sowie Möglichkeiten „handwerklicher und musischer Betätigung“ (ebd.) angeboten werden. Auch der Wunsch nach Entspannung und das Ruhebedürfnis der Schüler/innen sollte hier berücksichtigt werden.

Der pädagogische Mehrwert außerunterrichtlicher Angebote ist laut Stecher, Klieme, Radisch und Fischer (2009) unbestritten, wenn auch methodisch schwer zu überprüfen. Der Versuch, unterrichtsbezogene Instrumente auf die „extracurricular activities“ zu übertragen, ist nicht ohne weiteres umzusetzen, vor allem unter der Berücksichtigung der Diversität der Angebote. Das Mehr an Zeit hat nur für die Schüler/innen, die auch am Ganztag teilnehmen, positive Auswirkungen. So weisen die Autor/innen auf die Abhängigkeit der Wirkung außerunterrichtlicher Angebote von der Dauer und der Häufigkeit der Nutzung derselben hin (Stecher et al., 2009). Die Angebotsnutzung und ihre Wirkung hängen auch mit der Qualität der Angebote zusammen. Wenn die Angebote allerdings so gestaltet sind, dass die Schüler/innen sie annehmen, kann von positiven Wirkungen, wie z. B. den Einbezug von Interessenspotenzialen, die im herkömmlichen Unterricht nicht zum Tragen kommen, ausgegangen werden (ebd., S. 190). Als Voraussetzung für die Annahme der Angebote mag auch die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Jugendlichen, wie z. B. „Befreiung von Stress, Hektik, Anordnungen und Regeln“ die Förderung des „Gemeinschaftsbewusstsein(s) und Gruppengefühl(s)“ und „nach Mitverantwortung und Mitgestaltung“ (Appel, 2009, S. 62-63) dienen. Dadurch könnten die Schüler/innen zur Teilnahme aktiviert werden.

Hier kommen Ideen wie Partizipationsbestrebungen, Schüler/innenbezogenheit und der Blick auf die Gesamtpersönlichkeitsentwicklung des Einzelnen ins Spiel, welche Möglichkeiten zur Förderung des sozialen Lernens beinhalten. Dies geschieht insbesondere in Gleichaltrigenbeziehungen, welche Aushandlungen auf derselben Ebene zulassen, also unter der Prämisse der symmetrischen Reziprozität stattfinden (siehe 2.2.1). Unter Freunden und Peers können emotionale und soziale Kompetenzen entwickelt und gefördert werden (z. B. Kanevski & von Salisch, 2011), indem der Umgang mit Emotionen wie z. B. Mechanismen der Ärger-Regulierung geübt wird (siehe 2.2).

Die Berücksichtigung der Neigungen und Fähigkeiten „liefert einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung der Schule“ (Lohmann, S. 158). Lohmann (1965) beschreibt die Einbindung individueller Interessen als Förderung der Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit. Schule muss Kindern und Eltern Mitspracherecht einräumen. Schule hat, wenn sie ihren Bildungsanspruch konsequent verfolgt, die Aufgabe, junge Menschen darauf vorzubereiten, die Rolle als „gesellschaftlich und politisch verständiger und verantwortungsvoller Bürger“ (ebd., S. 155) zu übernehmen. Und dies beinhaltet auch entwicklungspsychologische Aspekte. Aus dieser Warte stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der Peers als Entwicklungsaufgabe und Entwicklungshelfer/innen in ganztägigen Schulformen (siehe Kapitel 2).

3.3 „Peers“ als Entwicklungsaufgabe und als „Entwicklungshelfer“

Zielsetzungen, welche mit der Ausweitung der Ganztagschule erreicht werden sollen, liegen vor allem in einer Optimierung der Leistungen der einzelnen Schüler/innen und der Anpassung der Jugendlichen an die Gesellschaft im Vordergrund (s. o.). Diese Bestre-

bungen sind eher nicht an den Bedürfnissen der Adolescent/innen orientiert, sondern stellen die Jugendphase eher als Übergangsphase mit dem Ziel der bestmöglichen Integration in die „Erwachsengesellschaft“ in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang wird die Berücksichtigung anderer Punkte für eine optimale Entwicklung junger Menschen leicht vernachlässigt. Schüler/innen im Übergang zur Adoleszenz sehen sich mit den unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert. Diese entstehen aus den Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (siehe Kapitel 2, Havighurst, 1948). Dies schließt die Übernahme von Werten und Normen sowie sozialer Verantwortung ein. Hierzu gehört auch soziales Lernen, welches alle Schüler/innen einbezieht (Appel, 2009). Soziale und emotionale Kompetenzen werden von Jugendlichen insbesondere unter Peers (siehe Kapitel 2) geübt. Voraussetzung hierfür ist die oben beschriebene Gleichrangigkeit, welche durch die symmetrische Reziprozität unter Peers Aushandlungsprozesse auf der gleichen Augenhöhe ermöglicht. Zudem lernen die Jugendlichen voneinander Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen, wie z. B. Ärger-Regulierung (von Salisch, 2002b, siehe Kapitel 2).

3.3.1 Schule als „Ort der Freundschaftsbildung“³

Gerade Schulen, deren Schultag sich zeitlich bis in den Nachmittag hinein ausdehnt und in denen junge Menschen einen Großteil ihrer wachen Zeit verbringen, sollten den Jugendlichen einen Gelegenheitsraum für den Aufbau, die Pflege sowie die Aufrechterhaltung ihrer Peerbeziehungen (zur Bedeutung für die Entwicklung Jugendlicher siehe Kapitel 2) bieten und diesen Komplex als pädagogisches Moment berücksichtigen. Preuss-Lausitz (1999) bezeichnet die Schule als den „zentrale(n) soziale(n) öffentliche(n) Ort (...), an dem Freundschaften gewonnen, erprobt, gepflegt – und verloren werden können“ (S. 165). Der Wandel der Kindheit, welcher mit einem Rückgang der Geschwisterzahlen, der Minimierung der Anzahl der Nachbarskinder, den schwindenden Aufenthaltsmöglichkeiten im Freien, einem verstärkten Rückzug in die eigenen vier Wände (eigenes Kinderzimmer mit PC etc.) und einer Verplanung des Alltags für Kinder und Jugendliche einhergeht, erhöht die Bedeutung der Schule „als Dreh- und Angelpunkt sozialer Interaktionen und der Aushandlung sozialer Regeln“ (S. 166). Hier können Jugendliche ihre Freunde und Freundinnen treffen, neue Kontakte aufnehmen und Regeln untereinander aushandeln und Erfahrungen im Bereich der sozialen Beziehungen zu ihren Peers sammeln. Aus diesen Gründen betont Preuss-Lausitz (1999) die Bedeutung der Schule als Lebensort, in der die „Freundschaftsbedürfnisse (...) ein respektierter und offen unterstützter Teil des Alltags im Leben der Schüler/innen“ sind (S. 185).

Aus den angeführten Voraussetzungen ergeben sich Konsequenzen für eine Praxis, welche die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nach Freiräumen in der Schule, in denen Peerbeziehungen und Freundschaften gestaltet und intensiviert werden können, berücksichtigt.

3.3.2 Räume und Zeiten für Jugendliche

In Ganztagschulen, in denen zum Teil Angebote bis 16.00 Uhr durchgeführt werden, können Kinder und Jugendliche sehr viel mehr Zeit als bisher gemeinsam mit Gleichaltri-

³ Preuss-Lausitz, 1999, S. 163

gen verbringen. Viele beurteilen dies positiv: 61,2 % der im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2005 befragten Dritt- bis Neuntklässler gaben als Grund für die Teilnahme am Ganztagsangebot den Wunsch nach dem Zusammensein mit ihren Freunden bzw. Freundinnen an. Auf der anderen Seite entsprechen die in der Schule überwiegend beaufsichtigten Zeiten gemeinsamen Tuns, zu denen auch die meisten außerunterrichtlichen Angebote gehören, nicht immer den Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen. 86 % der Schüler/innen begründeten ihre Ablehnung des Ganztagsangebots mit Angst vor der Einschränkung ihrer frei verfügbaren, selbst zu bestimmenden Zeit (Arnoldt & Stecher, 2007). Diese Angaben der Schüler/innen gehen mit Bedürfnissen einher, die im Zusammenhang mit der altersbedingten Entwicklung bestehen (siehe Kapitel 2).

Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, benötigen die Jugendlichen nicht nur unbeaufsichtigte, also ungebundene, Zeit in der Schule, sondern zusätzlich Räume, in denen sie diese verbringen können. Peerbeziehungen aller Art machen sich nicht nur an Zeitfenstern fest, sondern auch an Orten, an denen sie gepflegt werden können. Gestaltung und Nutzung von Räumen nehmen ebenfalls Einfluss auf die Selbstverortung von Jugendlichen in der Schule. Laut Höhmann, Grewe und Strietholt (2007) sind Ganztagschulen zwar in 86,7 % aller Fälle mit einer Mensa ausgestattet, in 50 % der Schulen fehlen aber Spielanlagen oder Rückzugsräume, Bereiche, die für die freie (Zeit)gestaltung und die Pflege von informellen Peerbeziehungen wichtig sind. Die Ergebnisse der StEG-Befragungen ergaben eine unterschiedliche Einschätzung der räumlichen Ausstattung und materiellen Ressourcen durch die Schulleitungen. Für die Situation an Grundschulen wurde eine positivere Bewertung als für die Sekundarstufe konstatiert (ebd.).

Diese Ergebnisse unterstreichen die hohe Divergenz bei der Gestaltung von Frei-Räumen von ganztägigen Schulen im Sekundarbereich 1. In diesem Zusammenhang sind sowohl Räume im wörtlichen Sinne als auch soziale Räume oder Zeiten, die von den Jugendlichen ohne Erwachsene ausgestaltet werden können und in denen sie untereinander eigenen Regeln aushandeln können und müssen, gemeint, Räume, in denen sie nicht „pädagogisch belagert“ werden. Entscheidend für die Frage, inwieweit diese Kontaktmöglichkeiten tatsächlich bestehen und wahrgenommen werden können, sind die genauen Rahmenbedingungen. Neben der Verlängerung der Präsenzzeit in der Schule sind entsprechende Strukturen nötig, damit Kontakte tatsächlich realisiert werden können.

3.4 Zusammenfassung

Ganztägige Schulformen haben eine lange Entwicklungslinie, sie sind z. B. Lohmann (1965) zufolge nicht erst im 21. Jahrhundert entstanden. Der Idee von Ganztagschule liegen unterschiedliche Motive zugrunde: Zunächst war diese Schulform überwiegend an gesellschaftlichen Voraussetzungen und später auch z. B. bei den Reformpädagogen Lietz und Geheeb (Grunder, 1996) an den körperlichen und psychischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientiert. In den letzten Jahrzehnten sind weitere Ziele und Begründungen für ganztägige Schulformen, wie z. B. von Holtappels (2009) oder dem Bundesministerium für Senioren, Frauen und Jugend (2005) formuliert worden. Insbesondere der Ruf nach Leistungssteigerung aus bildungspolitischer Richtung und einer Anpassung der jungen Menschen an die gesellschaftlichen Erwartungen, soll laut KMK

(2011) durch einen verlängerten Schultag mit mindestens 7 Zeitstunden an drei Tagen in der Woche und einer damit einhergehenden flächendeckenden Ausweitung der Ganztagschule erreicht werden. Ähnlich zeitlich beansprucht sind auch Gymnasialschüler/innen (KMK, 2011) und Halbtagsschuljugendliche in der Sekundarstufe 1 (Kanevski & von Salisch, 2011). Im Zuge dieser Entwicklung wird die freie Zeit der Schüler/innen beschnitten, in der sie sich auch unbeaufsichtigt und unreglementiert mit ihren Freunden bzw. Freundinnen treffen können, welche als Entwicklungshelfer/innen in der Adoleszenz gelten (siehe Kapitel 2). Der Versuch, kinder- und jugendgerechte Schule zu entwerfen, bei welcher die Rhythmisierung als zeitliche Planung, die Qualität von Unterricht und Freizeit sowie die Berücksichtigung von sozialen, zeitlichen und anderen Räumen im Sinne von Schüler/innen realisiert werden sollen, wird in Konzepten ganztägiger Bildung verstärkt thematisiert (Holtappels, 1994; Appel, 2009). Es ist noch zu klären, inwieweit die Bedeutung der Gleichaltrigen und das Bedürfnis der jungen Menschen nach der Kontaktaufnahme zu Peers und der Pflege von Freundschaften bei der Umsetzung dieser Entwürfe einbezogen werden. Ob die Schule „peer-gerecht“ gestaltet wird und damit Gelegenheiten bietet, intime Freundschaften auszubilden, ist Gegenstand dieser Dissertation. Die daraus resultierenden Ziele und Fragestellungen sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

4 Ziele und Fragestellungen

Eine altersangemessene Entwicklung von Frühadoleszenten und -adoleszentinnen steht in engem Zusammenhang mit den Sozialbeziehungen zu Altersgleichen wie Freundschaften und anderen Peerbeziehungen. Von Jugendlichen sind Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die sich vor dem Hintergrund des historischen Wandels ein wenig verändern. Die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen stellt eine eigene Entwicklungsaufgabe dar und beinhaltet u. a. den Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen. Die Entwicklungsaufgabe „Peer“ (siehe 2.1.2) zählt zu einer der wichtigsten Aufgaben, welche in der frühen Adoleszenz gemeistert werden muss (siehe Kapitel 2, Havighurst, 1948) und wird auch von den Jugendlichen selbst als sehr bedeutsam angesehen (Dreher & Dreher, 1985). Freunde und Freundinnen gelten aber auch als „Entwicklungshelfer“ bei anderen Entwicklungsaufgaben beim Übergang zum Jugendalter (Seiffge-Krenke, 2004). Der aktuelle Forschungsstand aus der Entwicklungspsychologie zeigt wichtige Aufgaben der Peers bei der Entwicklung Gleichaltriger (von Salisch, 2002a) vor allem bei der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen (von Salisch, 2000) sowie bei den Möglichkeiten im sozial-emotionalen Kompetenzerwerb (von Salisch, 2002b) (siehe Kapitel 2).

Neben dem Übergang von der Kindheit ins Jugendalter steht für Frühadoleszenten und -adoleszentinnen, welche nach der sechsten Klasse in die Sekundarstufe 1 den normativen Übergang des Schulwechsels mit gesteigerten Leistungserwartungen erleben (Beelmann, 2006), ein ökologischer Übergang an, der mit sich verändernden Beziehungen unter den Jugendlichen einhergeht, aber auch zu Erwachsenen (Bronfenbrenner, 1979). Das Zusammentreffen dieser Übergänge erzeugt Spannungen zwischen den Entwicklungsbedürfnissen der jungen Menschen und den Anforderungen der Schule, welche durch die mit Ausweitung ganztägig organisierter Schulformen einhergehende zeitliche Ausdehnung des Schultages verschärft werden.

Die in allen Bundesländern unter dem Druck gesellschaftspolitischer Forderungen, welche familien-, geschlechter-, arbeitsmarkt-, sozial-, bildungs- sowie kindheits- und jugendpolitische Ziele einschließen (BMFSFJ, 2005), angestrebte flächendeckende Ausweitung der Ganztagschule in Deutschland wirft neue Fragen auf. Mittels der Ganztagsbeschulung sollen die vier in Kapitel 3 genauer beschriebenen Ziele erfüllt werden: 1.) die Förderung der soziokulturellen Infrastruktur, 2.) eine Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule, 3.) die Umsetzung gewandelter Bildungsanforderungen und 4.) die Entwicklung der Lernkultur und Förderungsintensität (Holtappels, 2009). Die Durchsetzung dieser Ziele soll durch eine Förderung von Ganztagschulen im Rahmen des IZBB erreicht werden (KMK, 2011).

Durch den Ausbau der Ganztagschulen und anderen ganztägig organisierten Schulformen vermindert sich die freie Zeit der Kinder und Jugendlichen. Durch den langen Schultag verlagern sich die Kontakte zu Gleichaltrigen in die Schule, und so wird die Schule immer mehr zum Hauptlebensort für Kinder und Jugendliche und somit auch der Raum für die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben dieser Alterskohorte. Daher stellt sich die Frage, ob Ganztagschule dem Anspruch gerecht wird, „optimale Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen“ (BMFSFJ, 2005, S. 487), welche auch Möglichkeiten zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter beinhalten. Resultierend aus dem ganztägigen Schulbesuch und den mit den Entwick-

lungsaufgaben im Zusammenhang stehenden Bedürfnissen, wie z. B. das Zusammensein mit Gleichaltrigen, können Konflikte entstehen. Die ohnehin schon auf Grund des höheren Lernpensums anstehenden Einschnitte, welche mit dem Wechsel in die Sekundarstufe einhergehen und Einfluss auf die freie Zeit am Nachmittag haben, werden durch den Besuch einer Ganztagschule noch verstärkt. Kinder und Jugendliche haben z. B. durch einen längeren Schulweg und durch viele Hausaufgaben weniger Zeit am Nachmittag für informelle Kontakte mit Freunden bzw. Freundinnen, in denen Freundschaften und Peerbeziehungen intensiviert werden können. So lehnten Ganztagschüler/innen auch die Angebote ihrer Schule aus Angst vor der Beschneidung der freien Zeit ab (Arnold & Stecher, 2007) (siehe Kapitel 3).

Jugendliche, die eine Ganztagschule besuchen, stehen täglich vor den o. g. Anforderungen, die der ganztägige Schultag mit sich bringt. Die Ziele, welche durch Modelle der Ganztagschule verfolgt werden, sind insbesondere in der Steigerung der Schulleistungen zu sehen (Bettmer, Maykus, Prüß und Richter, 2007). Die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen als Individuen geraten in diesem Zusammenhang erst auf den zweiten Blick in den Fokus. Darum wird in dieser Untersuchung das Augenmerk auf die mit den Entwicklungsaufgaben zusammenhängenden Bedürfnisse der Jugendlichen als Hauptakteure der Schule gelenkt. Sie stehen im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen durch die ganztägige Beschulung und ihren Bedürfnissen (s. o.). Wie und ob die Ganztagschule, in der junge Menschen immer mehr Zeit verbringen, den geeigneten Raum für Freundschaften bietet, ist nicht geklärt. Wie die Jugendlichen selber als Betroffene, nämlich als Schüler/innen, die Ganztagschule mit ihren Möglichkeiten für Peerbeziehungen und qualitätsvollen Freundschaften wahrnehmen, ist nicht bekannt. Wie also lässt sich die Ganztagschule aus Sicht der Jugendlichen hinsichtlich der Möglichkeiten für den Aufbau und die Intensivierung von qualitätsvollen Freundschaften darstellen? Welche Vorstellungen haben sie von einer peer-gerechten Ganztagschule, die Räume und Zeiten für Peerbeziehungen und Freundschaften bereithält? Dies schließt auch die Auffassungen ein, welche Jugendliche von Peerbeziehungen und den unterschiedlichen Freundschaftsformen haben (Youniss & Smollar, 1985; Selman, 1984), welche in Kapitel 2 beschrieben wurden. In dieser Untersuchung konzentriere ich mich auf Freundschaften. Die Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen wurde bisher gar nicht erforscht. Beschreibungen aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen fehlen. Dies unterstreicht die Bedeutung der Erkundung des Forschungsgegenstandes. Die Basis für Freundschaften bilden Peerbeziehungen, denn aus losen Peerbeziehungen können intime Freundschaften entstehen. Außerdem lassen sich durch Kumpels, die zu den losen Peerbeziehungen gehören, Kontakte zu in etwa Gleichaltrigen herstellen und daraus entstehen vielleicht intime Freundschaften. Aus diesen Gründen sind die Bedingungen für die Förderung aller Peerbeziehungen für die Ausbildung vertrauensvoller Freundschaften, welche im entwicklungspsychologischen Sinne als intime Freundschaften bezeichnet werden, bedeutsam (Granovetter, 1973).

Die folgenden vier Ziele dieser Untersuchung resultieren aus dem Spannungsfeld, welches für die Adolescent/innen aus den mit den Entwicklungsaufgaben zusammenhängenden Bedürfnissen und der Reduzierung der außerschulischen Zeit im Zuge der sich ausweitenden Ganztagsbeschulung entsteht:

1. die Erfassung und Interpretation von Aspekten zur Förderung von Aufbau und Pflege der Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule aus der Sicht Jugendlicher
2. die Erkundung der Reflexionen der Jugendlichen zum Übergang von der Grundschule in eine ganztägige Sekundarschule hinsichtlich ihrer Freundschaften
3. die Erkundung der Freundschaftskonzepte, welche auch das Verhalten in Freundschaften beinhalten, von Ganztagschuljugendlichen aus der Perspektive Jugendlicher
4. die Erkundung der Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen, um herauszufinden, ob intime Freundschaften, die wichtig für die Bewältigung von einigen Entwicklungsaufgaben sind, in der Ganztagschule möglich sind.

Hieraus ergeben sich drei forschungsrelevante Fragestellungen.

4.1 Fragestellung 1: Merkmale einer peer-gerechten Schule

Welche Vorstellungen zur Gestaltung einer peer-gerechten Halbtags- und Ganztagschule formulieren Jugendliche nach dem Übergang in die Sekundarstufe?

Durch den verlängerten Schultag ergeben sich veränderte Bedingungen für das soziale Umfeld der Jungen und Mädchen. Welche Möglichkeiten für die Pflege und Aufrechterhaltung von Freundschaften und Peerbeziehungen in der Schule und in Bezug auf Räume und Zeiten, die ihnen dort zur Verfügung stehen, bietet die Ganztagschule (Züchner, 2007; Züchner, 2009; Höhmann et al., 2007; Preuss-Lausitz, 1990)? Sind die Rahmenbedingungen in Ganztagschulen so, dass die Jugendlichen Möglichkeiten zum Aufbau von Freundschaften wahrnehmen können? Oder sehen die Jugendlichen in diesem Bereich Defizite, die mit geeigneten Maßnahmen verringert werden können?

Daraus resultieren die folgenden Unterfragen:

1. Welche Wünsche und Veränderungsvorschläge für eine Schule, in der Peerbeziehungen und Freundschaften unter Gleichaltrigen in Ganztagschulen und Halbtagschulen aufgebaut und gepflegt werden können, benennen die Jugendlichen, wenn sie dazu aufgefordert werden?
2. Welche Räume und Zeiten, in denen ungestörte Interaktionen bzw. Kommunikationen stattfinden könnten, werden von Jugendlichen genannt?
3. Welche „raumgestalterischen Elemente“ in der Ganztagschule sind für die Jugendlichen in Zusammenhang mit Freundschaft von Bedeutung?

Mithilfe der Beantwortung der Fragestellung 1 sollen die Vorstellungen Jugendlicher von einer peer-gerechten Schule rekonstruiert werden.

4.2 Fragestellung 2: Reflexionen zum Übergang in eine Ganztagschule

Wie reflektieren Siebtklässler/innen den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 in eine Ganztagschule bezüglich ihrer Freundschaften?

Hintergrund der zweiten Fragestellung dieser Untersuchung ist der Schulwechsel, den 12- bis 14-jährige Schüler/innen in Berlin und Brandenburg nach der sechsten Klasse zu Beginn des neuen Schuljahres erleben. Jeder normative Übergang (Beelmann, 2006) wie der Schulwechsel stellt Jugendliche vor Aufgaben und Veränderungen, die als Herausforderung aber auch als Chance gesehen werden können. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Veränderungen in Bezug auf den Status in der Gleichaltrigengruppe (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002; Beelmann, 2006; Mitzlaff & Wiederhold, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Mac Iver, 1993) und den Beziehungen zu Lehrkräften (Mitzlaff & Wiederhold, 1989) zu nennen (siehe Kapitel 2 und 3). Von besonderem Interesse ist hierbei die konkrete Situation der Jugendlichen und deren Umbruch im Beziehungsgefüge, den Bronfenbrenner (1989) als Wechsel von einem System ein anderes beschreibt, welche die Beziehungen zu bestimmten Gleichaltrigen aber auch zu Erwachsenen (z. B. den Lehrkräften) beinhalten. Durch die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems findet eine Trennung von Alterskohorten statt. Konkret bedeutet dies, dass nicht immer alle Freunde und Freundinnen sowie Klassenkameraden und -kameradinnen gemeinsam in die Sekundarstufe 1 wechseln. Dabei werden die Klassen neu zusammengestellt. Jugendliche von unterschiedlichen Schulen sind jetzt gemeinsam in einer Klasse. Zudem haben die Schüler/innen einen neuen Klassenlehrer oder eine andere Klassenlehrerin sowie neue Fachlehrer/innen. Die Mikrosysteme der Jugendlichen haben sich verändert. Neue Lehrer/innen als Zugehörige des Exosystems „neue Schule“, oder aber Schüler/innen aus anderen Grundschulen, zu denen zuvor kein Kontakt bestand, sind jetzt Bestandteil der neuen Mikrosysteme, in denen sich die Jugendlichen zurechtfinden müssen (Bronfenbrenner, 1989).

Eine Besonderheit der Umstände des Schulwechsels liegt darin, dass die neue Schule eine ganztägige Sekundarschule ist. Somit soll als erstes die konkrete Situation der Schüler/innen in Bezug auf ihre Freundschaften vor dem Hintergrund des Schulwechsels von der Grundschule in eine Sekundarschule anhand der Aussagen der Jugendlichen beschrieben werden. Wie oben dargestellt, bedeutet der Schulwechsel einen Umbruch im Beziehungsgefüge, von dem auch die Freundschaften und Peerbeziehungen betroffen sind. Daraus ergeben sich die folgenden Unterfragen:

1. Wie beschreiben die Jugendlichen die Eingliederung in den neuen Klassenverband und in die neue Ganztagschule?
2. Wie äußern sich die Jugendlichen hinsichtlich der Zusammensetzung ihres Freundschaftsgefüges?
3. Berichten die Jugendlichen über Grundschulfreundschaften, die in der Ganztagschule aufrechterhalten werden?
4. Wie äußern sich die Jugendlichen zu nicht mehr bestehenden Freundschaften?
5. Haben die Jugendlichen in der Ganztagschule neue Freundschaften geschlossen?

Wie diese Veränderungen von 12- bis 14-Jährigen im Rückblick gesehen werden und wie sie mit ihnen umgehen, soll genauer betrachtet werden, um durch den Vergleich von Grundschule und Ganztagschule in der Sekundarstufe einen ersten Zugang zur Sichtwei-

se der Jugendlichen zum Einfluss der Schulorganisationsform auf ihre Freundschaftsbeziehungen zu gewinnen.

4.3 Fragestellung 3: Die Qualität der Freundschaften

Welche Qualität haben die Freundschaften, die sich anhand der Ansichten und Einschätzungen der Jugendlichen zu ihren Freundschaftskonzepten, welche auch das Verhalten in Freundschaften umfassen, beschreiben lassen?

Die dritte Fragestellung beschäftigt sich mit der Qualität der Freundschaften aus der Grundschulzeit und der in der Ganztagschule neu geschlossenen Freundschaften der Jugendlichen. Bereits bei Piaget (1932) findet die Sicht von Kindern und Jugendlichen im konstruktivistischen Sinne bei der Untersuchung der Entwicklung von Freundschaftskonzepten Berücksichtigung. Erst viel später, im anglo-amerikanischen Sprachraum, z. B. rezipiert von Youniss und Smollar (1985) sowie Selman (1980; 1984) und z. B. im deutschsprachigen Raum von Keller (1996), flossen die Ergebnisse der Arbeiten von Piaget in die Forschung ein. Die hieraus entwickelten Theorien zur moralischen Entwicklung und zu Freundschaftskonzepten sowie Ergebnisse aus der Netzwerkforschung zur sozialen Unterstützung in Freundschaften (Antonucci & Akiyama, 1994) stehen im Mittelpunkt der dritten Fragestellung. Die verschiedenen Formen der Unterstützung und ihre Ausprägung, die sich in der Häufigkeit und der Vielzahl der Kontexte zeigen, in der Hilfe von Freund und Freundinnen genommen und/oder gegeben werden, sind ein Merkmal der Qualität von einfachen als auch intimen Freundschaften unter Jugendlichen, welche nur unter bestimmten Voraussetzungen entstehen und besondere Eigenschaften und Dimensionen in der Qualität aufweisen. Weitere Merkmale sind die emotionale Nähe unter den Beziehungspartner/innen, die Reziprozität im Sinne von Gegenseitigkeit, die Exklusivität im Sinne einer Ausschließlichkeit der Beziehungen, die Art und Häufigkeit der gemeinsamen Aktivitäten, intime Kommunikationsthemen, das Konflikt- und Konfliktlöseverhalten sowie das Vertrauen unter den befreundeten Jugendlichen (siehe Kapitel 2). In intimen Freundschaften sind die genannten Merkmale besonders ausgeprägt (siehe Abschnitt 2.2.3). Die in Kapitel 3 beschriebene fortschreitende Ganztagschulentwicklung und die daraus resultierende Verlängerung des Schultages gehen mit einer Einschränkung der Zeit im Nachmittagsbereich für die Jugendlichen einher. Der Aufbau und die Pflege von Peerbeziehungen und Freundschaften, welche auf Grund ihrer Besonderheiten wie Gleichrangigkeit und Ebenbürtigkeit unter Jugendlichen (siehe Kapitel 2) für die Entwicklung von besonderer Bedeutung sind, werden immer mehr aus dem Freizeitbereich in die Schule gedrängt. Wie diese Beziehungen gestaltet werden können und ob intime Freundschaften in der Ganztagschule entstehen können, hängt sehr eng mit den Rahmenbedingungen in der Schule zusammen. Der Forschungsstand hinsichtlich der Qualität von Freundschaften in der Sekundarschule in Ganztagschulen ist im deutschen Sprachraum vor dem Hintergrund der Veränderungen der Schullandschaft hin zur Ausweitung der Ganztagsbeschulung defizitär. Daraus resultieren das dritte und das vierte Ziel der Untersuchung, die Sicht der Betroffenen, also von 12- bis 14-jährigen Schüler/innen bezüglich der Qualität ihrer Freundschaften vor dem Hintergrund eines Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe 1, die eine Ganztagschule ist, aufzuzeigen. Sind die Rahmenbedingungen der Ganztagschule geeignet, Gelegenheiten für die Entwicklung

intimer Freundschaften zu bieten, die wichtige Unterstützungsleistungen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erbringen?

Daraus ergeben sich die folgenden Unterfragen:

1. Wie beschreiben die Jugendlichen die Freundschaften, die in der Sekundarstufe 1 in einer Ganztagschule neu entstanden sind, bezüglich der folgenden Merkmale als Voraussetzung für Intimität im psychologischen Sinne: emotionale Nähe, Reziprozität, Exklusivität, Interaktionen, Kommunikationsthemen, soziale Unterstützung, Konflikt- und Konfliktlöseverhalten sowie Vertrauen?
2. Wie beschreiben die Jugendlichen ihre über den Schulwechsel hinweg aufrechterhaltenen Freundschaften aus der Grundschulzeit bezüglich der folgenden Merkmale als Voraussetzung für Intimität im psychologischen Sinne: emotionale Nähe, Reziprozität, Exklusivität, Interaktionen, Kommunikationsthemen, soziale Unterstützung, Konflikt- und Konfliktlöseverhalten sowie Vertrauen?
3. Welche Unterschiede bestehen hinsichtlich der Qualität zwischen den Freundschaften aus der Grundschulzeit und den neu in der Sekundarschule geschlossenen Freundschaften?
4. Welche Konzepte und damit einhergehende Verhaltensweisen lassen sich aus den Aussagen der Jugendlichen konstruieren?

Anhand von theoretischen Kriterien, welche sich aus dem Forschungsstand zu intimen Freundschaften ergeben, sollen die Freundschaften der Ganztagschuljugendlichen anhand ihrer Antworten auf ihre Intimität geprüft werden, um zu erkunden, ob in der Ganztagschule Möglichkeiten bestehen, qualitätsvolle Freundschaften aufzubauen und aufrechtzuerhalten.

Schüler/innen sind Experten und Expertinnen für ihre Peerbeziehungen und Freundschaften und deren Aufbau sowie Intensivierung in der Schule. Die drei Fragestellungen dieser Untersuchung dienen dazu, das implizit vorhandene Wissen dieser Expert/innen sichtbar zu machen. Durch die Zusammenführung der Ergebnisse aus allen drei Fragestellungen sollen im Sinne einer Triangulation (siehe 5.2) die Ziele dieser Untersuchung erreicht werden und Ansatzpunkte für eine peer-gerechte Schule formuliert werden. Im folgenden Kapitel werden die verwendeten qualitativen Forschungsmethoden dargestellt.

5 Qualitativ-empirische Forschungsmethoden

Qualitative Forschung wird bei König und Zedler (2002) als ein in einem Prozess entstandenes neues Forschungskonzept, vor allem in Abgrenzung zur quantitativen Forschung, beschrieben. Zu Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts haben sich auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie verschiedene qualitative Forschungsansätze entwickelt (dazu mehr in einschlägiger Literatur wie z. B. Flick, 2007b; Flick, Kardorff & Steinke, 2000). Laut Elliott (2006) fokussieren diese Ansätze zum einen darauf, wie Menschen ihre Lebenswelt beschreiben und zum anderen, wie der Sinn sozialer Ordnung durch Kommunikation und Handlung erschaffen wird. Als Grundlage für die Durchführung qualitativer Forschung dient laut König und Zedler (2002) die Wissenschaftstheorie der Hermeneutik mit folgenden Prämissen: „Menschliches Handeln besitzt eine Bedeutung, und Menschen handeln aufgrund dieser Bedeutung. Ziel qualitativer Forschung ist es, diese Bedeutung zu erfassen“ (S. 156). Für die Disziplin der Pädagogik lässt sich dies laut Fuhs (2007) wie folgt umsetzen:

„Qualitatives Denken ermöglicht Pädagogen und Pädagoginnen, am speziellen Fall eine professionelle Balance zwischen Nähe (pädagogischem Handeln) und Distanz (pädagogische Reflexion) herzustellen und damit bestehende Bedeutungen und Handlungsmuster für neue Lern- und Bildungsprozesse zu öffnen“ (S. 121).

Außerdem weist Fuhs (2007) auf die Bedeutung des Verständnisses der „subjektiven Sicht der Lernenden und ihre(r) Lebenswelt“ (S. 121) hin. Auch wenn der Begriff der subjektiven Sicht einen Pleonasmus bildet – denn eine Sichtweise setzt **immer** ein Subjekt, also einen Sehenden oder eine Sehende, voraus –, zeigt sich hierin das wachsende Interesse der Forschung an der Sichtweise von Schüler/innen. Dies weist auf die Bedeutung von Kindern und Jugendlichen als Experten und Expertinnen für ihre Lebenswelt hin. In der vorliegenden Untersuchung wird auf qualitative Methoden zurückgegriffen, weil Kinder und Jugendliche mit ihren Vorstellungen zu einer peer-gerechten Schule und ihren Peerbeziehungen und Freundschaften im Mittelpunkt stehen.

Zu Beginn werden in diesem Kapitel die Begründungen für eine qualitative Vorgehensweise offen gelegt. Auf diese folgt eine Diskussion um Gütekriterien und Qualitätssicherung. Im Anschluss daran wird zunächst die Erhebungsmethode „offene Frage“ mit den Auswertungsverfahren zur Beantwortung von Fragestellung 1 (Dieckmann, 1995) beschrieben. Diese Schilderung enthält auch die Darstellung des Gesamtsamples. Darauf folgt die Beschreibung des qualitativen Interviews als Erhebungsmethode mit den Auswertungsverfahren zur Beantwortung der Fragestellung 2 und 3. Im Weiteren wird die Software MAXQDA vorgestellt, durch welche die Auswertung unterstützt wurde.

5.1 Begründungen für eine qualitative Vorgehensweise

Für den Forschungsgegenstand „einer peer-gerechten Ganztagschule in Bezug auf die Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen“ fehlen Beschreibungen aus Sicht der betroffenen Subjekte, von Schülerinnen und Schülern. Zur Qualität von Freundschaften (z. B. Selman, 1984) und zum „Alltag der Schulkinder“ (Krappmann & Oswald, 1995) bestehen zwar allgemeine Untersuchungen, was **Ganztagschuljugendliche** jedoch über ihre Freundschaften und über die Ganztagschule hinsichtlich der Möglichkeiten für den Aufbau und die Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften denken,

wurde noch nicht erforscht (siehe Kapitel 2). Um den Forschungsgegenstand zu erkunden und neue Aspekte zu diesem Phänomen zu generieren, wurden qualitative Methoden für die Untersuchung gewählt. Hiermit lassen sich besonders gut Sichtweisen, Einstellungen und Sinngestaltungen von Personen erfassen (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Für Fragestellung 1 zu Aspekten, welche Jugendliche selber zu einer Schule nennen, in welcher Peerbeziehungen und Freundschaften gefördert werden können, bietet sich die Erhebungsmethode „offene Frage“ im Fragebogen (Diekmann, 1995) mit der Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“ (Mayring, 1985) in Kombination mit Grounded Theory (Strauss, 1994) an, weil damit die Sichtweisen der Jugendlichen herausgefunden werden können. Zwar bestehen schon Theorien aus der Schulpädagogik (z. B. Holtappels, 1994) im Zusammenhang mit der Ausgestaltung von Ganztagschulen, wie z. B. zum Thema Rhythmisierung (siehe Abschnitt 3.2.3), aber Schüler/innen wurden zur Thematik „peer-gerechte Ganztagschule“ noch nicht befragt. Durch die qualitative Methode wird der Versuch unternommen, die unverfälschte Sicht der Kinder und Jugendlichen auf den Lebensort Schule zu ergründen, welche nicht durch den Blick von Erwachsenen verfälscht wird, wie z. B. in einer quantitativen Erhebung mit vorgegebenen Items. Durch die Verwendung einer offenen Frage im Fragebogen lässt sich mit weniger Aufwand eine größere Stichprobe erreichen als im Rahmen von Interviews.

Für die Beantwortung der Fragestellungen 2 und 3 bietet sich als Erhebungsmethode ein qualitatives Interview mit der Auswertungsmethode „Thematisches Kodieren“ (Hopf & Schmidt, 1993) an, weil dadurch Gefühle, Emotionen und Interaktionen wie gemeinsame Aktivitäten und Kommunikationen, welche in Freundschaften von Bedeutung sind, fallorientiert erhoben und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Jugendlichen erfasst werden können. Weitere Vorteile bei der Nutzung eines qualitativen Interviews liegen in komplexen und ganzheitlichen Antworten, die in einer standardisierten Befragung nicht gegeben werden können. Die Informationen können schon während des Interviews aufeinander bezogen und durch genaue Nachfragen weiter erforscht werden. Außerdem lässt sich besser einschätzen, ob die Interviewpartner/innen sich authentisch verhalten, oder aber, ob sie nur oberflächlich die gestellten Fragen beantworten. Durch ein qualitatives Interview, welches im Originalton aufgenommen wird, kann die wahrgenommene Wertschätzung der jungen Menschen gesteigert werden, da es die Wichtigkeit der Antworten der Jugendlichen unterstreicht. Und nicht zuletzt ist im Interview die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen die Wahrheit sagen, höher, da sie mit Nachfragen rechnen müssen (Kuckartz, 2008). Ein weiterer bedeutender Aspekt bei der Erhebung von Daten bezüglich der Freundschaften von Jugendlichen stellt die Wahrung der Anonymität dar. Im Interview können direkt Fragen zur Qualität der genannten Freundschaften gestellt werden, ohne die vollständigen Namen festzuhalten. Bei der Auswertung der Interviews besteht die Möglichkeit, die Antworten in den Kontext einzubetten, um ein umfassenderes Gesamtbild zu erhalten (Kuckartz, 2008). Dies bietet einen größeren Interpretationsspielraum, welcher gerade bei einer qualitativen Herangehensweise von Bedeutung ist (z. B. Hopf & Schmidt, 1993).

Zur Beantwortung der Fragestellung 3 sollen Teile der Freundschaftskonzepte und die damit einhergehenden Verhaltensweisen von Ganztagschuljugendlichen mittels qualitativer Interviews erhoben und interpretiert werden. Anhand der Ergebnisse soll ermittelt werden, inwieweit in der Ganztagschule intime Freundschaften Jugendlicher ermöglicht werden. Durch die Wahl einer qualitativen Vorgehensweise sollen möglichst umfangreiche Aussagen erfasst werden. Ergänzt werden diese durch Daten aus dem LÜNIK (Kane-

vski & von Salisch, 2011, siehe Abschnitt 2.2.6), mittels derer die Reziprozität von Freundschaften erfasst wurde.

Nachdem im Vorherigen die Begründungen für das qualitative Vorgehen in dieser Untersuchung dargestellt wurden, soll im Folgenden eine kurze Auseinandersetzung mit der Diskussion um Gütekriterien und Qualität in der qualitativen Forschung stattfinden.

5.2 Zwischen Gütekriterien und Qualitätssicherung

Zwischen 1975 und 1980 hat laut König und Zedler (2002) eine starke Diskussion zur Abgrenzung der qualitativen von der quantitativen Forschung stattgefunden. Über die Weiterentwicklung des Konzeptes der qualitativen Forschung mit verschiedenen Techniken (unterschiedliche Formen des qualitativen Interviews, biographische Methoden etc.) bildete sich diese Form der Forschung zu einer „etablierten sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodik“ (ebd., S. 155) heraus. Im Zuge dieser Entwicklung sind methodische Standards entstanden, welche die Güte der Forschung gewährleisten sollen. Die Auseinandersetzung mit der Thematik im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts mündet in eine Diskussion um Qualitätssicherung. Diskussionen um die Qualität qualitativer Methoden in der Forschung werden nicht erst seit der weitgehenden Etablierung dieses Forschungsparadigmas geführt, sondern begleiten die Entwicklung seit der Entstehung. Die Aufstellung von Gütekriterien kann als ein Versuch der Legitimierung qualitativer Forschung gegenüber quantitativen Methoden angesehen werden. Die Berechtigung qualitativer Methoden sollte mittels „harter“ Kennzeichen, die sicher aus dem Anspruch heraus, den Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität quantitativer Forschung standzuhalten, gewährleistet werden. Mit dem Aufkommen der qualitativen Ideen in der Forschung sind Gütekriterienkataloge aufgestellt worden, welche unterschiedlichen Disziplinen zu zuordnen sind wie z. B. der Psychologie oder der Pädagogik (z. B. Faltermaier, 1990; Mayring, 1985; Grunenberg, 2001). Die Effizienz der Abarbeitung solcher Aufstellungen zur Einhaltung der Qualität lässt sich anzweifeln. Dennoch soll an dieser Stelle eine kurze, aber keineswegs vollständige – das ist wegen der fortschreitenden Entwicklung auch nicht möglich – Einführung in die Thematik folgen. Steinke (2000) weist auf ein breites Spektrum an Kernkriterien hin, welche in Bezug auf Forschungsprojekte konkretisiert und modifiziert werden sollen. Laut ihrer Aussage wird von einigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen eine „postmoderne Ablehnung von Kriterien“ (S. 322) postuliert. Gemeint sind damit u. a. die von Mayring (1985) vorgeschlagenen Gütekriterien Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Nähe zum Gegenstand, Regelgeleitetheit, kommunikative Validierung und Triangulation. Im Folgenden sollen nur die für diese Untersuchung relevanten Kriterien spezifiziert werden. Ich befinde mich bezüglich der Nutzung qualitativer Methoden auf einem Kontinuum zwischen dem Korsett von Gütekriterien, wie z. B. den von Mayring (2007) formulierten (s. o.) und hier nicht näher erklärten⁴, und der Freiheit einer „postmodernen Ablehnung“ (Steinke, 2000). Somit werden hier überblicksartig die Termini Offenheit, Verfahrensdokumentation, Tri-

⁴ Eingehende Definitionen finden sich in der einschlägigen Literatur (z. B. Mayring, 2002).

angulation und Regelgeleitetheit thematisiert. Diese Strategien sollen der Validierung der Untersuchungsergebnisse dienen (Steinke, 2000).

Mayring (2002) beschreibt „das Prinzip der Offenheit als eine Säule qualitativer Forschung:

Forschung muß so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, daß Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert. (...) Zeigt es sich im Laufe des Forschungsprozesses, daß die Instrumente wichtiges Material nicht erfassen können, muß man offen sein für Ergänzungen“ (S. 28).

Die Offenheit im Forschungsprozess läßt sich nicht nur auf den Forschungsgegenstand beziehen. Ebenso bedeutsam ist die Offenheit im Sinne einer Offenlegung der Daten und des Forschungsvorgehens zur Überprüfbarkeit der Untersuchung und Nachvollziehbarkeit der Interpretationen der Ergebnisse, also einer Verfahrensdokumentation nach Mayring (1985). Im Folgenden werden die Daten und das Vorgehen zur Erhebung soweit dargelegt (siehe Kapitel 6 bis 8) wie es zum Verständnis notwendig ist, ansonsten würde der Darstellungsrahmen einer empirischen Untersuchung gesprengt. In den Ergebnisteilen zu den Fragestellungen 2 und 3 werden viele Zitate aufgeführt, um die Interpretationen zu stützen und um eine Vertrauenswürdigkeit zu erreichen, welche den „Prozess der Validierung (statt den Zustand der Validität)“ (Mishler, 1999 in Flick, 2007a, S. 199) fördern soll. Im Anhang befinden sich ein transkribiertes Beispielinterview sowie zwei Versionen des Interviewleitfadens und zwar eine ausführliche Form mit ausformulierten Fragen und eine Version in Stichpunkten (zu deren Entstehung siehe Abschnitt 5.4.4). Alle weiteren Daten können auf Nachfrage eingesehen werden.

Die Triangulation „als Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten“ (Flick, 2007a, S. 198) ist eine weitere Vorgehensweise in dieser Untersuchung. Hiermit sind unterschiedliche methodische Zugänge gemeint. Mayring (2002) beschreibt die Vorteile des triangulativen Vorgehens folgendermaßen:

„Wie bei einem Triangel erst die Verbindung der drei Seitenstäbe den Klang des Instrumentes ausmacht, so kann auch bei qualitativer Forschung die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden“ (S. 147).

Denzin (1970) zeigt unterschiedliche Ebenen auf, auf denen Triangulation in der qualitativen Forschung stattfinden kann. Verschiedene Datenquellen werden herangezogen, unterschiedliche Forscher/innen werten die Daten aus, Theorieansätze werden kombiniert, unterschiedliche Methoden werden verwendet, wodurch die Fragestellung auf variierenden Wegen gelöst werden kann. Dabei können die Ergebnisse verglichen werden. Ziel der Triangulation ist laut Mayring (2002) „dabei nie, eine völlige Übereinstimmung zu erreichen; das folgt auch aus der Kritik klassischer Gütekriterien (...). Aber die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven können verglichen werden, können schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden“ (S. 147).

In dieser Dissertation hat eine Triangulation mit verschiedenen Vorgehensweisen für die drei Fragestellungen stattgefunden:

1. die Auswertung von offenen Fragen, bei der ein größeres Sample aus unterschiedlichen Schulen und zu zwei Messzeitpunkten im Fragebogen befragt wurde (siehe Abschnitt 5.3),

2. die Verwendung von Daten aus qualitativen Interviews (Witzel, 2000; Meuser & Nagel, 2005), in denen Netzwerkkarten (Hollstein & Pfeffer, 2010) eingesetzt und unterschiedliche Frageformen (erzählgenerierende, polarisierende etc.) verwendet wurden. Hierfür wurden unterschiedliche Theorieansätze (Selman, 1984; Youniss & Smollar, 1985 und weitere, siehe Kapitel 2 und 3) herangezogen (siehe Abschnitt 5.4),
3. Daten aus dem LüNIK (Kanevski, 2008), die in der PIN-Studie (von Salisch et al., 2010) erhoben wurden (s. u.), zur Feststellung der Reziprozität von Freundschaften (siehe Abschnitt 2.3.3),
4. Zudem fanden Gespräche mit der Schulleitung und Besichtigungen aller Schulen zum ersten Messzeitpunkt statt. Diese Ergebnisse sind zum Teil in die Auswertung eingeflossen.

Tabelle 3: Methodentriangulation der Untersuchung

Frage	Erhebungsmethode	Auswertungsmethode
1	offene Frage im Fragebogen zu zwei Messzeitpunkten (Diekmann, 1995)	Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 1985) in Kombination mit Grounded Theory (Strauss, 1994)
2	PEIfA, qualitatives Interview Netzwerkkarten (Hollstein & Pfeffer, 2010) Karteikarten	Thematisches Kodieren (Hopf & Schmidt, 1993)
3	PEIfA, qualitatives Interview Netzwerkkarten (Hollstein & Pfeffer, 2010) Karteikarten LüNIK (Kanevski, 2008) Gespräche mit Schulleitungen (Kanevski & von Salisch, 2011) Beobachtungen in Schulen (ebd.)	Thematisches Kodieren (Hopf & Schmidt, 1993)

Der Offenheit im Forschungsprozess (s. o.) steht die Regelgeleitetheit gegenüber, welche bei Mayring (2002) folgendermaßen beschrieben wird:

„Qualitative Forschung muss zwar offen sein gegenüber ihrem Gegenstand (...), (aber) auch bereit sein, vorgeplante Analyseschritte zu modifizieren, um dem Gegenstand näher zu kommen. Das darf aber nicht in ein völlig unsystematisches Vorgehen münden. Auch qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten, systematisch ihr Material bearbeiten. (...) Aber Regelgeleitetheit heißt natürlich nicht, dass man sich um jeden Preis sklavisch an die Vorgaben halten muss. Keine Regel ohne Ausnahme! Ohne Regeln jedoch wird qualitative Forschung wertlos bleiben“ (S. 145).

Regeln, durch welche diese Dissertation geleitet wurde, ergeben sich zum einen aus den eingehaltenen Qualitätskriterien wie der Offenheit und der Triangulation. Zum anderen wurden unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden mit vorgegebenen Regeln verwendet (siehe Tabelle 3).

Die in dieser Dissertation berücksichtigten Konzepte „Offenheit“, „Regelgeleitetheit“ und „Triangulation“, anhand derer eine Validierung der Ergebnisse stattfinden soll, stellen nur eine unvollständige kurze Einführung hinsichtlich der Qualitätskriterien in der qualitativen Forschung dar, denn hier soll kein neuer Katalog von Kriterien und keine Methodenarbeit entstehen, sondern der Forschungsprozess offen gelegt werden, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Nach dieser kurzen Diskussion um Gütekriterien und Qualitätssicherung werden im Folgenden die Erhebungsmethode "offene Frage" (Diekmann, 1995) im Fragebogen sowie die Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“ (Mayring, 1985) unter der Berücksichtigung von Prinzipien der „Grounded Theory“ (Strauss, 1994) anhand derer Fragestellung 1 beantwortet werden soll, vorgestellt und beschrieben.

5.3 Die Verwendung von „offenen Fragen“ im PIN-Fragebogen

Um herauszufinden, welche Aspekte für die Gestaltung einer Schule, in welcher der Aufbau und die Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften gefördert werden kann, Jugendliche mit eigenen Worten nennen, wurde als Erhebungsmethode für Fragestellung 1 sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Schuljahres eine offene Frage ohne vorgegebene Antwortkategorien (Diekmann, 1995) im Fragebogen der PIN-Studie (von Salisch et al., 2010) verwendet. Beim Niederschreiben der Antworten bekamen die Jugendlichen die Möglichkeit, über die Fragen und Antworten nachzudenken, um ihrer Phantasie Raum zu geben und viele Ideen zu erhalten. Die explorative Methode bietet sich an, um „information about unknown aspects of a phenomenon“ zu generieren (Teddlie & Tashakkori, 2009, S. 25), also den Forschungsgegenstand „peer-gerechte Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ zu beleuchten.

5.3.1 Stichprobe

Als Stichprobe für die offenen Fragen dienten dieselben Jugendlichen, welche auch in der PIN-Studie befragt wurden. In dieser umfangreichen Längsschnittstudie, in welcher durch von Salisch u. a. (2010) Auswirkungen von Ganztagschule auf die Peernetzwerke und Freundschaften und die sozial-emotionalen Kompetenzen erforschten (siehe Abschnitt 2.3.3), wurden Siebtklässler/innen aus vier Halbtagsschulen und drei Ganztagschulen im Land Brandenburg befragt und zur Überprüfung der Ergebnisse Fremdberichte von Lehrkräften erhoben. Daneben wurden auch Informationen aus Gesprächen mit der Schulleitung und Beobachtungen in den Schulen erfasst, um ein umfassendes Bild von den untersuchten Schulen zu erhalten (ebd.).

Die Befragung von Schüler/innen aus beiden Schulorganisationsformen ergibt Möglichkeiten des Vergleichs, um Unterschiede zwischen Halbtagsschulen und Ganztagschulen herauszufinden. So wurden zu Schuljahresbeginn 427 Jugendliche aus 21 Klassen befragt und zwar in etwa gleich viel Jungen (49 %) und Mädchen (51 %). 222 Jugendliche besuchten eine Halbtagsschule (52 %), 205 gingen zur Ganztagschule (48 %). Neun von zehn Befragten waren zwölf bis dreizehn Jahre alt. Beim zweiten Messzeitpunkt, ca. neun Monate später zum Ende des Schuljahres, wurden 380 Jugendliche im Alter von ca. 13 Jahren für die Auswertung berücksichtigt. In der Gesamtstichprobe zeigt sich eine Ausgeglichenheit bezüglich des Geschlechts und der Verteilung auf die Schulform. Jeweils in etwa die Hälfte der Siebtklässler/innen besuchte eine Halbtags- oder Ganztagschule (ebd.). Bei den Halbtagsschulen handelt sich um Oberschulen (Kombination von Haupt- und Realschule), bei den Ganztagschulen um Oberschulen mit gymnasialer Oberstufe.

5.3.2 Die beiden offenen Fragen

Zum ersten Messzeitpunkt wurden die Schüler/innen dazu aufgefordert, drei Wünsche an die Schule ihrer Vorstellung zu formulieren:

„Deine drei Wünsche an die Schule

Danke, das war es schon fast. Eine Frage haben wir noch: Was kann man an deiner Schule besser machen, damit du und deine Freunde sich wohl fühlen? Stell dir vor, du hast drei Wünsche frei. Schreibe sie uns kurz auf –Stichworte reichen.“

Zum Ende des Schuljahres wurde die offene Frage im Fragebogen etwas modifiziert und zwar wurden die Jugendlichen zu einem Perspektivenwechsel aufgefordert:

„Stell dir vor, du bist Schulleiter(in). Was würdest du tun, damit die Schülerinnen und Schüler in der Schule viele Freundschaften schließen und pflegen können?“

Die Antworten wurden mittels einer Kombination aus Grounded Theory (Strauss, 1994) und Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 1985) ausgewertet. Eine Vorstellung der Grounded Theory „als Stil“ (Strauss, 1994) folgt zunächst.

5.3.3 Grounded Theory als „Forschungsstil“

Grounded Theory als forschungsmethodische Analyse von Daten respektive von Interviews etc. wurde von Glaser und Strauss als Regelsystem zur Auswertung qualitativer Daten entwickelt. Sie ist laut Strauss (1994)

„keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u. a. das Theoretical Sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen“ (S. 30).

Der Fokus liegt darauf, den Prozess methodisch zu lenken, ihn nachvollziehbar darzustellen und die Überprüfbarkeit zu gewährleisten. Die Berücksichtigung dieses „Stils“ lässt sich in fünf Schritten beschreiben, wobei die Modellhaftigkeit dieser Darstellung nicht unerwähnt bleiben sollte, denn sämtliche Schritte können auch gleichzeitig und in anderer Reihenfolge ablaufen:

- a) „Konzeptualisierung der Daten: Begriffe bestimmten Konzepten zuordnen,
- b) Entdecken und Benennen von Kategorien: übergeordnete allgemeine Kategorien entwickeln,
- c) Entwickeln von Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen,
- d) Axiales Kodieren: Kategorien in ein zusammenhängendes Kategoriensystem bringen,
- e) Verbindungen zwischen den Kategorien und Subkategorien herstellen,
- f) Selektives Kodieren: Roten Faden und die Kernkategorien (Grounded Theory) erfassen“ (König & Zedler 2002, S. 166).

Der Vorteil dieser regelgeleiteten Vorgehensweise liegt u. a. in den Möglichkeiten, Neues in den erhobenen Daten zu entdecken, d. h. auch neue Theorien z. B. auf der Basis von Alltagswissen, welches „eine unverzichtbare Ressource für den wissenschaftlichen Prozeß“ (Strauss, 1994, S. 13) ist, zu generieren. „Dieses Wissen wird (...) innerhalb der

grounded theory systematisch genutzt“ (ebd.). Somit ist Grounded Theory ein Forschungsstil, der sich uneingeschränkt einsetzen lässt. Für die Auswertung der offenen Fragen wurde er mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1985) kombiniert.

5.3.4 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Mayring (1985) bezeichnet die Inhaltsanalyse als Modell für qualitative psychologische Forschung. Er schreibt sowohl der qualitativen als auch der quantitativen Form „Daseinsberechtigung“ (Mayring, 2008, S. 19) zu, wenn er zusammenfassend „eine grundsätzliche Abfolge im Forschungsprozeß beschreibt: Von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität“ (ebd.). Die rein quantitative Form der Inhaltsanalyse scheint für Mayring „eine Sackgasse zu sein“ (1985, S. 189), so dass eine Weiterentwicklung hin zur qualitativen Form stattfand (ebd.). Rost (2005) bezeichnet nur die ersten Arbeitsschritte als qualitativ und alle weiteren Schritte seien quantitativ und gibt folgende Anweisungen für die Durchführung: „Das vergleichsweise aufwendige Verfahren der Inhaltsanalyse läuft in der Regel in diesen Schritten ab:

- Festlegung der Präzisierung der Fragestellung. (sic)
- Eingrenzung der zu analysierenden Texte
- Definition der Analyseeinheiten (z.B. Textelemente wie Wörter, Sätze, Argumente)
- Kategorienbildung und ihre präzise Umschreibung (pro Kategorie diverse Beispiele, damit zur Kodierung nur ein Minimum an Interpretationen erforderlich ist). Kategorien können deduktiv aus einer Theorie abgeleitet werden – a priori-Kategorien, oder man erarbeitet sie induktiv aus dem [Sprach-]material – a posteriori-Kategorien
- Schulung der (mindestens zwei) Auswerter (Kodierer) an parallelen, aber nicht in die endgültige Auswertung eingehenden vergleichbaren Materialien (Besprechung der Kategorien, besonders der typischen und untypischen Beispiele, gemeinsame Einordnung der Elemente in die Kategorien; Diskussion unterschiedlicher Ansichten, ggf. Festlegung weiterer Beispiele und weitere Präzisierung der Kategorien).
- Erneute Einordnung der Elemente in die Kategorien anhand des Übungsmaterials durch die voneinander unabhängigen Kodierer (jeder kodiert für sich allein). (sic)
- Auszählung sowie – als Reliabilitätsprüfung – die Berechnung der Kodierungsübereinstimmung.
- Bei hinreichend hoher Kodiererübereinstimmung: Kodierung des interessierenden Materials. (sic) (Bei umfangreichen Auswertungen, die sich über Tage hinziehen, empfiehlt es sich, später nochmals die Kodiererübereinstimmung zu kontrollieren, um durch die Arbeit bedingte Verschiebungen im Kategorienverständnis aus zuschließen.)
- Statistische Weiterverarbeitung der so gewonnenen Daten (in der Regel Häufigkeiten) mit den dafür zulässigen statistischen Verfahren (z.B. χ^2)
- Verknüpfung der inhaltanalytischen (sic) Befunde mit weiteren, auf anderem Wege gewonnenen Daten (Fragebogen, Tests, Beobachtungen etc.) sowie Integration und Interpretation der Befunde“ (S. 60).

Selbst wenn eine statistische Weiterverarbeitung der gewonnenen Daten stattfindet, so müssen die Ergebnisse derselben dennoch wieder interpretiert werden, und so schließt sich die Triangel qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden.

An dieser Stelle wurde nur die kombinierte Auswertungsmethode (Grounded Theory und Qualitative Inhaltsanalyse) für die offenen Fragen zum Beginn und zum Ende des Schuljahres zur Beantwortung der Fragestellung 1 dargestellt. Die Auswertung und die Ergebnisse finden sich in Kapitel 6.

Mithilfe qualitativer Interviews sollen die Fragestellungen 2 und 3 beantwortet werden. Diese Erhebungsmethode und die dabei verwendete Auswertungsmethode „Thematisches Kodieren“ (Hopf & Schmidt, 1993) werden im Folgenden beschrieben.

5.4 Qualitative Interviews zu Freundschaftskonzepten und -verhalten

Zur Beantwortung der Fragestellung 2 (Reflexionen zum Übergang hinsichtlich der Freundschaften) und der Fragestellung 3 (Qualität der Freundschaften von Ganztags-schuljugendlichen) wurden qualitative Interviews mit Ganztags-schüler/innen durchgeführt. Qualitative Befragungen Jugendlicher gelten als besondere Herausforderung für Forschende (Reinders, 2005). Fuhs (2000) weist darauf hin, dass in den meisten Untersuchungen, in denen qualitative Interviews mit Kindern geführt wurden, das methodische Vorgehen nur recht knapp und verstreut dokumentiert wird (Fuhs, 2000). Dies lässt sich auch bezüglich Interviews mit Jugendlichen konstatieren. Die „entwickelten Methoden werden nicht systematisch reflektiert“ (S. 94) und „positive und negative Erfahrungen, die mit einer Methode gemacht wurden, (werden) kaum veröffentlicht“ (ebd.).

Die Siebtklässler/innen, welche die Stichprobe dieser Untersuchung bilden, befinden sich gerade beim Eintritt in die Adoleszenz auf einem ganz besonderen Entwicklungsstand, der sie zum einen vor die Aufgabe der Ablösung von den Eltern und anderen Erwachsenen stellt, der für sie aber auch den Lebensabschnitt im Übergang zum Erwachsenwerden mit allen dazugehörigen Aufgaben und Pflichten darstellt. Aus diesem Grund erfordert diese besondere Zielgruppe ein besonderes Forschungsinstrument, denn die Diskrepanz zwischen Ablösung, die oftmals auch mit Ablehnung einhergeht, und der Anforderung, allmählich in die Rolle der Erwachsenen hineinzuwachsen, stellt eine besondere Schwierigkeit für das Führen von Interviews mit Vertreter/innen dieser Altersgruppe dar. Auf der einen Seite besteht bei den jungen Menschen ein hoher Gesprächsbedarf bezüglich des Forschungsgegenstandes, nämlich ihren Freundschaften im verlängerten Schultag, andererseits lässt sich auch eine gewisse Skepsis gegenüber der Aufrichtigkeit und dem Interesse der Forschenden an der eigenen Person beobachten. Um diese Kluft zu überwinden, stellt eine gut ausgearbeitete Vorgehensweise im Feld eine geeignete Brücke dar.

5.4.1 Interviewstichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 14 Siebtklässler/innen aus einer Ganztags-schule zusammen. Die Schüler/innen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen zwölf und 14 Jahren alt und besuchen eine Oberschule (in Brandenburg der Zusammenschluss von Haupt- und Realschule) mit einer gymnasialen Oberstufe (zum Zeitpunkt der Erhebung). Sieben Mädchen und sieben Jungen aus drei siebten Klassen derselben Schule wurden interviewt.

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Interviewpartner/innen zumindest vom Sehen kennen, ist relativ hoch, denn aus zwei Klassen wurden jeweils fünf, aus einer dritten Klasse vier Schüler/innen für das Interview ausgewählt. Während der Durchführung der PIN-Studie (Kanevski & von Salisch, 2011) (siehe Abschnitt 2.3.3) wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung zum ersten Messzeitpunkt, also zu Beginn des siebten Schuljahres, zehn Mädchen und zehn Jungen (gleichviel, damit die Anzahl der tatsächlich Interviewten von jedem Geschlecht in etwa gleich hoch ist) persönlich dazu befragt, ob sie zum zweiten Messzeitpunkt, zum Ende des Schuljahres nach zehn Monaten in der Ganztagschule, bereit wären, an einem Interview teilzunehmen, welches ihre Freundschaften zum Inhalt hat. Zeitnah zur Erhebung wurden die Jugendlichen telefonisch kontaktiert, damit sie ihre Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews bestätigen konnten. Sofern die Jugendlichen mit der Durchführung der Interviews einverstanden waren, wurden zudem noch ihre Eltern um Einwilligung gebeten.

Die 14 Interviews wurden in einem von der Schulleitung zur Verfügung gestellten Raum in der Schule durchgeführt. Der Forschungsgegenstand (Entwicklung von Freundschaften in der Ganztagschule) legt es nahe, die Interviews in der Schule zu führen, um Assoziationen zur Schule zu erleichtern. Damit die Interviews ohne Störung durch Mitschüler/innen durchgeführt werden konnten, wurde darauf geachtet, einen Raum zu wählen, der sonst den Lehrkräften vorbehalten ist. Dies hat allerdings zu zwei Unterbrechungen durch Lehrerinnen geführt, die den Raum nutzen wollten. Die Jugendlichen ließen sich dadurch nicht stören, sondern beantworteten die weiteren Fragen im Interview bereitwillig.

5.4.2 Thematisches Kodieren⁵

Um bei der Analyse qualitativer Daten nicht unter zeitlichen Zwang zu geraten, ist im Vorwege eine intensive Auseinandersetzung mit der Auswertungsmethode für die erhobenen und transkribierten qualitativen Interviews hilfreich. In der einschlägigen Literatur findet sich nicht nur im Hinblick auf die Erhebungsmethode, sondern auch im Zusammenhang mit der Auswertungsmethode für qualitative Interviews ein breites Spektrum an Auswahlmöglichkeiten. Mayring (2007) verweist auf eine Vielfalt von Auswertungsmethoden. Eine Ursache hierfür ist die Forderung nach Offenheit im Forschungsvorgehen aber auch gegenüber dem Forschungsgegenstand, welche nach Mayring (2002) als eine Säule qualitativer Forschung gilt (s. o.). Somit bedarf jeder Forschungsgegenstand eigens ausgewählter Auswertungsmethoden, die sich vor dem Hintergrund der Offenheit während der Nutzung derselben, also bei der Durchführung des Forschungsvorhabens, auch noch ändern dürfen, wenn sie sich als ungeeignet herausstellen (Flick, 2007b).

Obwohl das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse laut Friebertshäuser (1997) als eines der bekannteren unter diesen zur Auswertung der Interviews mit jungen Menschen verwendeten Verfahren gilt, wurde für die Auswertung der Interviews in dieser Untersuchung ein anderes Verfahren gewählt, welches der qualitativen Inhaltsanalyse laut Gebhard (2006) recht ähnlich ist: das thematische Kodieren nach Hopf (Hopf & Schmidt, 1993). Dieses Auswertungsverfahren ermöglicht u. a. die fallbezogene Bestätigung oder

⁵ Im Folgenden werden der Übersichtlichkeit halber die Begriffe „Codieren“, Codierleitfaden, „Code“ (Hopf & Schmidt, 1993) durch „Kodieren“, „Kodierleitfaden“, „Kode“ ersetzt, sofern es sich nicht um wörtliche Zitate handelt.

Widerlegung einer Hypothese. Das Thematische Kodieren nach Hopf und Schmidt (1993) vollzieht sich laut Kuckartz (2005) nach den folgenden Regeln in „vier hintereinander angeordneten Schritten:

1. Entwickeln der Auswertungskategorien
2. Codieren des Materials
3. Erstellen von Fallübersichten
4. Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen“ (S. 87).

Eine Besonderheit, welche laut Kuckartz (2005) als Qualitätsmerkmal des Thematischen Kodierens gilt, ist die konsensuelle Vorgehensweise, nämlich, „dass bei Differenzen diese in der Gruppe diskutiert werden und man gemeinsam versucht, eine Lösung zu finden“ (ebd. S. 93).

Schmidt (2010) hat eine weitergehende Differenzierung der o. a. Schritte vorgenommen, die aber so nicht in dieser Untersuchung berücksichtigt wird, da bei Schmidts (2010) neueren Ausführungen eine künstliche Trennung bezüglich der Erstellung des Interviewleitfadens und des Kodierleitfadens hergestellt wird, welche nicht auf die vorliegende Untersuchung übertragbar ist. Aus diesem Grund werden im Folgenden die vier Schritte aus dem Aufsatz von Schmidt (1997), welche Kuckartz (2005) benennt, beschrieben:

Entwicklung der Auswertungskategorien

Die Auswertung beginnt quasi schon vor der Datenerhebung, nämlich bei der Planung, wenn der Interviewleitfaden entwickelt wird. Zu diesem Zeitpunkt werden an theoretischem Vorwissen orientierte Kategorien benannt, welche die Grundlage für den Interviewleitfaden bilden. Allerdings sind diese Kategorien nicht als feststehende zu sehen. Im Rahmen der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand muss zu jeder Zeit der Auswertung am Material gearbeitet werden. Dadurch können zusätzliche Themenbereiche auftreten, die dann in neuen Kategorien abgebildet werden. Bei der Durchführung von Probeinterviews werden die Kategorien verändert oder ergänzt. Ein Kodierleitfaden, der in Diskussionen im Team ausgearbeitet werden kann (Hopf, Rieker, Sanden-Marcus & Schmidt, 1995), wird entwickelt.

Kodieren des Materials

Textstellen in den Interviews, die Informationen zu den zuvor gebildeten Kategorien enthalten, werden identifiziert. Mehrere Kodierer/innen verkoden die Interviews unabhängig voneinander. Dann werden die vorgenommenen Kodierungen verglichen und diskursiv weiterentwickelt. So werden die gesamten Interviews kodiert. Dieses Vorgehen wird von Hopf et al. (1995) als „konsensuelles Codieren“ bezeichnet.

Erstellen von Fallübersichten

Bei diesem Schritt der Auswertung wird das Material gesammelt und ein quantitativer Überblick anhand von Tabellen erstellt. Diese ermöglichen einen Vergleich der Personen und ihrer „Merkmalskonstellationen“ (Kuckartz, 2005, S. 90). Außerdem wird durch die-

se Vorgehensweise „die Materialbasis ein Stück weit offen gelegt und trägt damit zur intersubjektiven Überprüfbarkeit bei“ (Schmidt, 2010, S. 482).

Vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen

In einer theoriebezogenen Fallanalyse können Zusammenhänge zwischen Kategorien dargestellt werden. In dieser Untersuchung wurden daneben Zusammenhänge anhand eines weiteren Instruments (Darstellung der emotionalen Nähe auf einer Netzwerkkarte, siehe 5.4.3) geprüft. Die Analysen sind nicht tiefenpsychologisch angelegt, „sondern sehr konzentrierte, auf die Beantwortung theoretischer Fragen fokussierte Analysen, in denen die ausgewählte Person nicht als Persönlichkeitsstudie betrachtet wird, sondern als ‚Fall von ...‘“ (Kuckartz, 2005, S. 92).

Zur Beantwortung der Fragestellungen zu den Reflexionen zum Übergang hinsichtlich der Freundschaften und der Qualität der besten Freundschaften Jugendlicher nach dem Schulwechsel in die Sekundarstufe 1 in eine Ganztagschule (Fragestellung 2 und 3) zu beantworten, wurden qualitative Interviews durchgeführt, für die ein eigenes Verfahren, das Problemzentrierte Expert/innen-Interview für Adolescent/innen (PEIfA), entwickelt wurde.

5.4.3 PEIfA (Problemzentriertes Expert/innen-Interview für Adolescent/innen)

Interviews mit Jugendlichen werden in der einschlägigen Literatur als schwierig beschrieben. Sicher spielt hier die besondere Situation der Jugendlichen eine Rolle. Der Umgang mit einigen Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel 2), kann sich mitunter kontraproduktiv auf die Durchführung der Interviews und die Angaben, welche gemacht werden, auswirken. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Ablösung vom Elternhaus und die Veränderung der Sozialbeziehungen zu nennen. Da in der Regel Erwachsene die Interviews mit den Jugendlichen führen, sind ablehnende Reaktionen oder einsilbige Antworten nicht auszuschließen, welche Ergebnisse verhindern, die sich verwerten lassen. Um der speziellen Gruppe der Jugendlichen gerecht zu werden und möglichst reichhaltige Informationen zu erhalten, wurde ein spezielles Erhebungsinstrument entwickelt. Das Problemzentrierte Expert/inneninterview für Adolescent/innen, welches die Vorteile verschiedener qualitativer Interviewformen vereinigt und unter Zuhilfenahme weiterer Elemente wie Netzwerkkarten zur Ermittlung der emotionalen Nähe in den Freundschaften sowie zur Erfassung der Freundschaftsnetzwerke (Hollstein & Pfeffer, 2010) und Karteikarten, auf denen die Namen von genannten Freunden und Freundinnen mit einigen Angaben zur Person im Interview notiert wurden, durchgeführt wird, ist auf der Grundlage des Problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) und des Expert/inneninterviews nach Meuser und Nagel (2005) entstanden. Die Gemeinsamkeiten beider benannten Interviewformen bestehen in der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und der Teilstrukturierung. Sie werden eingesetzt, um bestimmte Problemstellungen zu erforschen. Jugendliche sind Expert/innen für ihre Lebenswelt und somit auch für ihre sich in der Ganztagschule verändernden Beziehungen. Eine Anerkennung und Berücksichtigung dieser Besonderheiten, kann laut Reinders (2005) zudem die Bereitschaft der Jugendlichen zur Teilnahme an den Interviews fördern.

5.4.4 Der Interviewleitfaden

Um Antworten zu erhalten, welche reichhaltig an forschungsrelevanten Informationen sind, bietet sich ein teilstandardisierter Interviewleitfaden an. Auf der einen Seite ist ein Fragenkatalog, der bedient werden kann, nützlich, wenn auf der narrativen Ebene nicht ausreichend geantwortet wird. Andererseits darf die Offenheit im Interview nicht vernachlässigt werden, um neue Aspekte zu erkunden.

Bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens (siehe Anhang) wurden zunächst Pretests durchgeführt, da diese eine Voraussetzung für eine adäquate Weiterentwicklung des Interviewleitfadens sind. Für die Durchführung der Probeinterviews wurden auf verschiedenen Wegen Jugendliche ausgewählt, z. B. für die ersten Interviews aus dem näheren Bekanntenkreis der Autorin (aus Schleswig-Holstein, wo der Schulwechsel nach der vierten Klasse stattfindet und nicht nach der sechsten wie bei der Zielgruppe für die Interviews, die in die Auswertung eingehen sollten). Bei einer zweiten Phase wurden mittels Aushang und durch Kontaktaufnahme mit Schulleitungen und Lehrkräften in einigen Schulen in Berlin (diese Schüler/innen wechseln nach der sechsten Klasse in die Sekundarschule) weitere Jugendliche für Pretests gewonnen. Insgesamt wurden Probeinterviews mit 13 Jugendlichen geführt. Diese Ergebnisse sind nicht in die Auswertung eingeflossen. Bei der Entwicklung und Weiterentwicklung des Leitfadens während der Pretests wurden folgende Punkte berücksichtigt:

- Decken die Fragen die Fragestellungen ab?
- Fehlen Fragen?
- Gibt es überflüssige Fragen?

Im Interview wurden Ergebnisse aus der Auswertung der offenen Frage und aus Beobachtungen in den Schulen und den Gesprächen mit der Schulleitung aufgegriffen, um den Forschungsgegenstand im Sinne einer Triangulation (siehe Abschnitt 5.2) von mehreren Seiten mit unterschiedlichen Methoden zu beleuchten und zu umfassenderen Ergebnissen zu gelangen. So ließen sich z. B. gezielte Nachfragen auf die spezielle Situation in der Schule der Siebtklässler/innen stellen: Wie müssen die gewünschten Freizeiträume aussehen, werden sie genutzt, wenn nein, warum nicht, was müsste geändert werden? Benutzen die Jugendlichen die Räume, welche von der Schulleitung benannt wurden?

Die Entwicklung des Interviewleitfadens

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte in Anlehnung an Reinders (2005). Als Grundlage diente der theoretische Hintergrund (siehe Kapitel 2). Die Themenbereiche, welche aus den entwicklungspsychologischen Theorien zu Freundschaften von Selman (1984) und Youniss und Smollar (1985) und weiteren (siehe Kapitel 2) induktiv abgeleitet wurden, wurden zunächst folgendermaßen grob gegliedert: Schulwechsel, beste, gute, einfache Freunde, Qualitätsmerkmale von Freundschaften, gemeinsame Aktivitäten, soziale Unterstützung, Konflikt- und Konfliktlöseverhalten, Intimität/Vertrauen sowie Exklusivität und emotionale Nähe. Diese Bereiche wurden in einem weiteren Schritt ausdifferenziert. Konkrete Fragen dazu wurden formuliert.

Instruktionen zum Leitfaden

Bei dem Leitfaden handelt es sich, wie bei Leitfäden für qualitative Interviews üblich, um einen Fragenkatalog, der nicht der Reihe nach abgearbeitet wird, um eine Leitfadenbürokratie zu vermeiden (Hopf & Schmidt, 1993). Deshalb sind die Fragen auch nicht durchnummeriert, sondern es wird vorausgesetzt, dass die Fragen je nach Ablauf des Interviews an der passenden Stelle verwendet werden.

Die Strukturierung des Leitfadens ergibt sich aus den Themenkomplexen der Untersuchung und nicht aus der Abfolge im Interview. Diese Vorgehensweise erfordert eine sensible Interviewführung, bei der genau abgespürt werden muss, wann der/die Interviewte bereit ist, die entsprechenden Informationen zu geben. Zunächst wurde ein ausführlicher Leitfaden mit ausformulierten Fragen, von denen sich einige auch thematisch überschneiden bzw. auf denselben Themenbereich abzielen, erstellt, und der als theoretische Grundlage für die Durchführung aller Interviews gilt und möglichst viele Bereiche abdeckt. Für die konkrete Interviewsituation wurde ein zweiter Interviewleitfaden, in dem sämtliche Fragen und Themenbereiche stichwortartig aufgeführt sind, benutzt, welcher dem Anspruch nach Offenheit im qualitativen Forschungsprozess genügt (siehe Interviewleitfaden, Kurzform im Anhang). Dies soll die Übersichtlichkeit verbessern und den Eindruck vermeiden, dass Fragen abgearbeitet werden bzw. das Interview zu Ende ist, wenn die letzte Seite erreicht wurde. Dieser Leitfaden gilt sozusagen als „Spickzettel“, der bei Bedarf das Gedächtnis unterstützt. Bei der Datenerhebung müssen die Themenbereiche und die dazugehörigen Fragen möglichst frei aus dem Gedächtnis abrufbar sein, damit nichts vergessen wird (Reinders, 2005).

Strukturierung des Leitfadens

Anhand der Durchführung von Probeinterviews (acht Einzel- und zwei Gruppeninterviews, s. o.) haben sich folgende Voraussetzungen für die Interviewführung ergeben. Die mehr oder weniger offene Form ermöglicht die Erfassung einer großen Bandbreite an Informationen und verursacht möglichst wenig Einengung. Dabei ist die Unterstützung durch den Leitfaden mit schriftlich festgehaltenen Fragen, bzw. vielen Fragen im Hinterkopf, die jederzeit zur Verfügung stehen, hilfreich. Somit benötigt das Interview zunächst eine Einstiegsphase, in welcher die Interviewpartner/innen über Form, Inhalt und Ziel des Interviews informiert werden, danach folgt eine Aufwärmphase, in welcher der/die Interviewte in das Thema eingeführt wird und sich mit der Interviewsituation vertraut machen kann. In dieser Phase werden die Fragen in der Reihenfolge des Interviewleitfadens abgefragt, so dass die beiden Akteure des Interviews sich auf einander einstellen können und insbesondere die Jugendlichen in einen Redefluss kommen (Reinders, 2005). Außerdem ergeben sich aus den Antworten zu diesen Fragen Möglichkeiten der Informationsgewinnung, die im späteren Verlauf des Interviews eingesetzt werden können (z. B. Nachfragen zu bestimmten Freunden oder Freundinnen).

In der Hauptphase werden Fragen gestellt, die einen Erzählimpuls geben, der möglichst nicht unterbrochen wird. Falls der Erzählimpuls nicht wirkt, muss mit anderen Fragen weitergearbeitet werden. Diese sind beispielhaft im ausführlichen Interviewleitfaden (siehe Anhang) aufgeführt. Nach der Beantwortung der Eingangsfrage – derjenigen mit dem Erzählimpuls – werden zu den entsprechenden Themenbereichen weitere Nachfragen

gestellt. Zusätzlich können Fragen wie „Warum findest du das?“ oder „Was meinst du mit nett, freundlich...?“ gestellt werden, um den Bereich weiter zu explorieren und den Erzählfluss zu fördern. Dieser kann von Kindern und Jugendlichen mitunter schlecht aufrechterhalten werden, weil sie zumeist noch nicht so geübt im freien Sprechen sind, wie es z. B. bei erwachsenen Expert/innen der Fall ist (Reinders, 2005).

In der Abschlussphase wird mit zwei polarisierenden Fragen gearbeitet. Mit der letzten Frage wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, Gedanken zu äußern, die noch nicht thematisiert wurden, aber dennoch aus ihrer Sicht von Bedeutung sein könnten.

Die Verwendung

- eines gut strukturierten Interviewleitfadens und dessen offene Durchführung ohne Leitfadenbürokratie,
- von Karteikarten, auf denen die Namen der benannten Freunde und Freundinnen als Gedächtnisstütze notiert wurden, sowie
- teilstandardisierter Netzwerkkarten zur Ermittlung der emotionalen Nähe

ermöglichte die Erhebung von reichhaltigem Material, welches mit Audioaufnahmegeräten festgehalten wurde. Die aufgenommenen Interviews wurden nach den folgenden Transkriptionsregeln verschriftlicht.

5.4.5 Transkriptionsregeln

Für die Auswertung der aufgenommenen Interviews müssen diese in einen Text übertragen, also transkribiert, werden. Laut Mayring (2002) stehen hierfür verschiedene mehr oder weniger aufwendige Möglichkeiten zur Verfügung. Das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) sei als eines der häufig verwendeten, aufwendigen Transkriptionsverfahren (Es wird für die Wiedergabe aller Dialekt- und Sprachfärbungen verwendet.) neben dem GAT (gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) beispielhaft aufgeführt (ebd.).

In dieser Dissertation kommt eine einfache Transkription zum Einsatz, da nur Inhalte für die Textanalyse verwendet werden. Meuser und Nagel (2005) präferieren in diesem Zusammenhang eine vereinfachte Vorgehensweise, bei der prosodische und parasprachliche Ereignisse nur in Grenzen notiert werden. Somit wird in Anlehnung an Jösting (2005), Reinders (2005) und Mayring (2002) annähernd eine Übertragung in normales Schriftdeutsch mit wenigen Kommentaren vorgenommen, um den Lesefluss nicht zu hemmen. Hierbei flossen auch eigene Erfahrungen ein. Das gewählte Transkriptionsverfahren ist so aufwendig wie nötig und so sparsam wie möglich. Dadurch wird eine effektive Anwendung gewährleistet. Folgende Punkte sind bei der Transkription in dieser Untersuchung ausschlaggebend:

- möglichst einfache Regeln
- allgemein nachvollziehbare Regeln
- wenig zeitintensiv
- keine Behinderung des Leseflusses, da dies die Interpretation erschwert.

Tabelle 4: Transkriptionsregeln

A-S	Die Namen der Interviewpartner/innen werden durch einen fiktiven Buchstaben ersetzt.
I	Interviewerin
z. B. mhm (zustimmend)	Ergänzungen zu nonverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen (nur, wenn für das Textverständnis nötig)
(.)	kurze Pause
(..)	lange Pause
(...)	Auslassung im Transkript
Satzzeichen am Ende eines Redebeitrages	Redebeitrag zu Ende
kein Satzzeichen am Ende eines Redebeitrages	fällt ins Wort

Die Namen der Interviewten wurden durch einen Großbuchstaben ersetzt und zwar chronologisch in alphabetischer Reihenfolge. Missverständliche Buchstaben (z. B. I wie Interviewerin oder Q wegen der Ähnlichkeit zum O) wurden ausgelassen.

5.4.6 Auswertung der Interviews

„Wie aufregend Ihre Erfahrungen bei der Datenerhebung auch sein mögen, es kommt der Tag, an dem die Daten analysiert werden müssen“ (Strauss, 1994).

Entwicklung der Auswertungskategorien

Die Auswertung der Interviews beim Thematischen Kodieren beginnt schon vor der Datenerhebung. Die bei der Entwicklung des Interviewleitfadens angelegten Themenbereiche und Fragen sind die Grundlagen für den Kodierleitfaden, auf dessen Basis ein umfangreiches Kategoriensystem entstanden ist. Auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themenbereichen wird an dieser Stelle verzichtet, da hier das technische Vorgehen bei der Auswertung im Vordergrund steht. Bei der Erstellung des Kategoriensystems wurden zunächst die großen Themenbereiche aus dem verwendeten Interviewleitfaden (Selman, 1984; Youniss & Smollar, 1985; Antonucci & Akiyama, 1994) als induktive Kategorien aufgestellt und daraus ein Kodesystem gebildet:

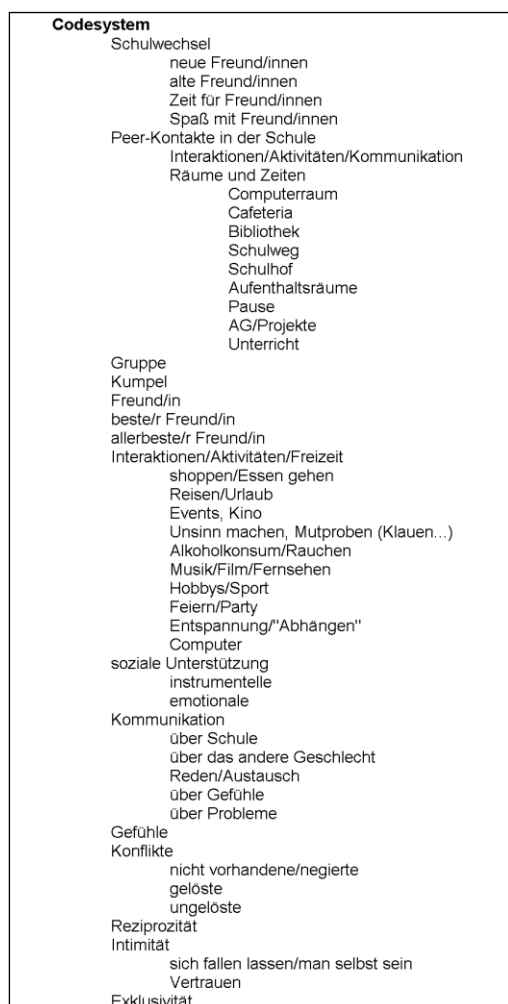
Kodesystem (Entwurf)

- Möglichkeiten zu Peer-Kontakten in der Schule
- Schulwechsel
 - Spaß und Zeit
 - Neue Freunde
 - Alte Freunde
- Freund
- Bester Freund
- Exklusivität
- Konfliktlösefähigkeit
- Hilfe und Unterstützung
- Intimität
- Aktivitäten
- Kommunikation

Kodieren der 14 Interviews

Mithilfe dieses Entwurfs wurde das erste Interview von drei Kodiererinnen unabhängig voneinander kodiert. Hierbei sind neue Kategorien entstanden, die aus dem Material abgeleitet wurden. In Diskussionen wurden die Entstehung und Relevanz der neu gebildeten Kategorien überprüft und in ein gemeinsames Kategoriensystem integriert. Auch dieses wurde während der weiteren Auswertungsarbeit, bei der die 14 Interviews von den drei Kodiererinnen bearbeitet wurden, in Absprache untereinander weiter entwickelt. Eine Überprüfung der Intercoder-Reliabilität als Gütekriterium quantitativer Forschung wurde nicht vorgenommen, da im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung eine Validierung mittels des „Konsensuellen Codierens“ (s. o., Hopf et al., 1995) stattgefunden hat. In diesem Falle haben sich unter den Kodiererinnen diskursiv Übereinstimmungen erarbeiten lassen (Schmidt, 1997). Zudem ist ein Teil der Kategorien durch die Theorie bzw. den Forschungsstand hinreichend definiert. Daraus ist das in der folgenden Abbildung dargestellte Codesystem entstanden.

Abbildung 1: Das Codesystem (Interviews)



„Das Thematische Kodieren“ nach Hopf (Hopf & Schmidt, 1993) beschränkt sich nicht auf die Prozesse der Entwicklung eines Kategoriensystems und der Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien, was im Allgemeinen als Kodieren bezeichnet wird (z. B. Kuckartz, 2005), sondern ist als weitergehende inhaltsanalytische Auswertungsmethode

zu sehen. Diese schließt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ein (siehe Kapitel 7 und 8). Dazu gehören auch das Erstellen von Fallübersichten und eine vertiefende Analyse ausgewählter Fälle (Schritt 3 und 4, siehe 5.4.2). Diese beiden Schritte im Verfahren des Thematischen Kodierens in dieser Untersuchung werden in Kapitel 7 beschrieben.

Bei der weiteren Auswertung und Interpretation der Interviews wurden andere Verfahren und Ergebnisse der PIN-Studie einbezogen, so z. B. die Überprüfung der Reziprozität anhand des LÜNIK (Kanevski, 2008), die Aussagen der Schulleitung, Beobachtungen in den Schulen und die Auswertung der in der PIN-Studie (von Salisch et al., 2010) gestellten offenen Frage zur Ermittlung von Ideen für eine peer-freundliche Schule aus Sicht der Jugendlichen.

Reinders (2005) empfiehlt für die Auswertung qualitativer Interviews mit Jugendlichen eine computergestützte Vorgehensweise mit MAXQDA. Diese Software, welche auch für die Auswertung der offenen Fragen im Fragebogen der PIN-Studie verwendet wurde, wird nachfolgend beschrieben.

5.5 Computerstützung der Auswertung (MAXQDA)

Die Auswertung qualitativ erhobener Daten wird durch eine Computersoftware sehr erleichtert. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Entwicklung und die Funktionen von MAXQDA, der für diese Untersuchung ausgewählten Software, gegeben werden. MAXQDA wurde bereits Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts entwickelt und auf der CeBIT Hannover im Jahre 1992 erstmalig als Programm für PC vorgestellt. Das Buch „Textanalyse-systeme für die Sozialwissenschaften“ von Udo Kuckartz erschien im gleichen Jahr. Seither wird das Programm laufend weiterentwickelt, um jährlich eine neue Version zur Verfügung stellen zu können. MAXQDA wird für qualitative Textanalysen „in vielen Wissenschafts- und Praxisfeldern eingesetzt, u. a. in der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Psychologie, der Erziehungswissenschaft, den Gesundheitswissenschaften, der Psychotherapie, Ethnologie, Kriminologie, Sozialarbeit, Marketing, Wirtschaftswissenschaften und Sozialplanung“ (MAXQDA – Webtutorial, Kapitel B, 2011).

Eine der wichtigsten Funktionen des Programms ist die Zuordnung von Codes zu relevanten Textpassagen. Codes sind in der empirischen Sozialforschung als „eine inhaltliche Kategorie, ein analytisches Instrument zur systematischen Auswertung“ (ebd.) zu verstehen. Die Entwicklung der Kategorien erfolgt durch den Benutzer, „wird also nicht automatisch von MAXQDA vorgenommen“ (ebd.). Die Erstellung der Codes mit den ihnen zugeordneten Subcodes erfolgt in einer übersichtlichen Struktur.

„Mit der Definition eines Codes wird, bildlich gesprochen, eine Schublade eingerichtet, in die später beliebig viele Textpassagen einsortiert werden können. Die Aufschrift der Schublade, d. h. der Name des Codes, lässt sich auch im Nachhinein noch verändern, ohne dass dies Auswirkungen auf den Inhalt der Schublade hätte“ (ebd.).

Eine ebenso wichtige Funktion des Programms ist das Erstellen von Memos im Verlauf der Analyse: Gedanken, Assoziationen und Verweise können einer oder mehreren Textstellen zugeordnet werden, um Informationsverluste im Denkprozess möglichst gering zu halten.

Die Verwendung von MAXQDA (oder einer ähnlichen Software) vereinfacht und erleichtert die Durchführung der Auswertung mittels Grounded Theory oder Qualitativer Inhaltsanalyse stark, da sämtliche Daten, Ideen und Memos in Dateien gespeichert werden können. Die Generierung von Codebäumen etc. erfolgt computergestützt. Das ursprüngliche Anlegen von Karteikarten etc. (z. B. Strauss, 1994) oder aber Unterstreichungen im Text (z. B. Mayring, 1985) sind dadurch überflüssig geworden. Dennoch sollte bei der Verwendung von Software die reine Unterstützungsfunktion einer solchen, nämlich die Vereinfachung von arbeitsaufwendigen Vorgängen, im Vordergrund stehen und nicht von einer „Technik-Hörigkeit“ verdrängt werden, indem das Programm zum Selbstzweck mutiert.

Das Softwareprogramm MAXQDA ist übersichtlich und der Arbeitsaufwand für das Kodieren lässt sich minimieren. Aus diesen Gründen wurde es zur Unterstützung der Auswertung der offenen Fragen und der Interviews verwendet.

Im nächsten Kapitel beginnt der empirische Teil dieser Dissertation mit der Darstellung der Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellung 1 zu den Aspekten, welche Jugendliche selbst nennen, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege von Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule gefördert werden kann.

6 Merkmale einer peer-gerechten Schule aus der Sicht Jugendlicher

Die Fragestellung 1 dieser Dissertation soll anhand einer größeren Stichprobe beantwortet werden, um einen Überblick darüber zu erhalten, welche Ideen Jugendliche hinsichtlich einer peer-gerechten Schule haben, in der ihre Bedürfnisse nach Kontakten zu Peers, insbesondere Freunde und Freundinnen berücksichtigt werden (siehe Kapitel 2 und Kapitel 3). Diese Frage hat sich aus der folgenden Fragestellung des PIN-Projektes (siehe Kapitel 5) ergeben: „Welche Aspekte nennen die Jugendlichen selbst, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können?“ Um einen Vergleich zwischen Ganztagschulen und Halbtagsschulen herzustellen, wurden Jugendliche aus beiden Schulorganisationsformen mittels offener Fragen im Fragebogen der PIN-Studie (von Salisch et al., 2010) zu Beginn und zum Ende des Schuljahres dazu aufgefordert, ihre diesbezüglichen Vorstellungen niederzuschreiben. Mit qualitativen Methoden wurde bei der Auswertung inhaltsanalytisch (Mayring, 1985; Rost, 2007) in Kombination mit Kategorienbildung nach Strauss (1994) und computergestützt mit MAXQDA (Grunenberg, 2001) gearbeitet. Die Kategorienbildung sollte möglichst deduktiv (Strauss, 1994) stattfinden (zur Erhebungs- und Auswertungsmethode siehe Kapitel 5).

Zunächst werden in diesem Kapitel die Auswertungsergebnisse vom Schuljahresbeginn vorgestellt. Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass eine Veränderung der offenen Frage zum Schuljahresende, also zum zweiten Messpunkt, mit einem verstärkten Fokus auf Peerbeziehungen nötig war. Auf die ersten Resultate folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der zweiten Erhebungswelle. Im dritten Teil des Kapitels findet die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse statt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Diskussion der für die Beantwortung der Fragestellung 1 verwendeten Methode.

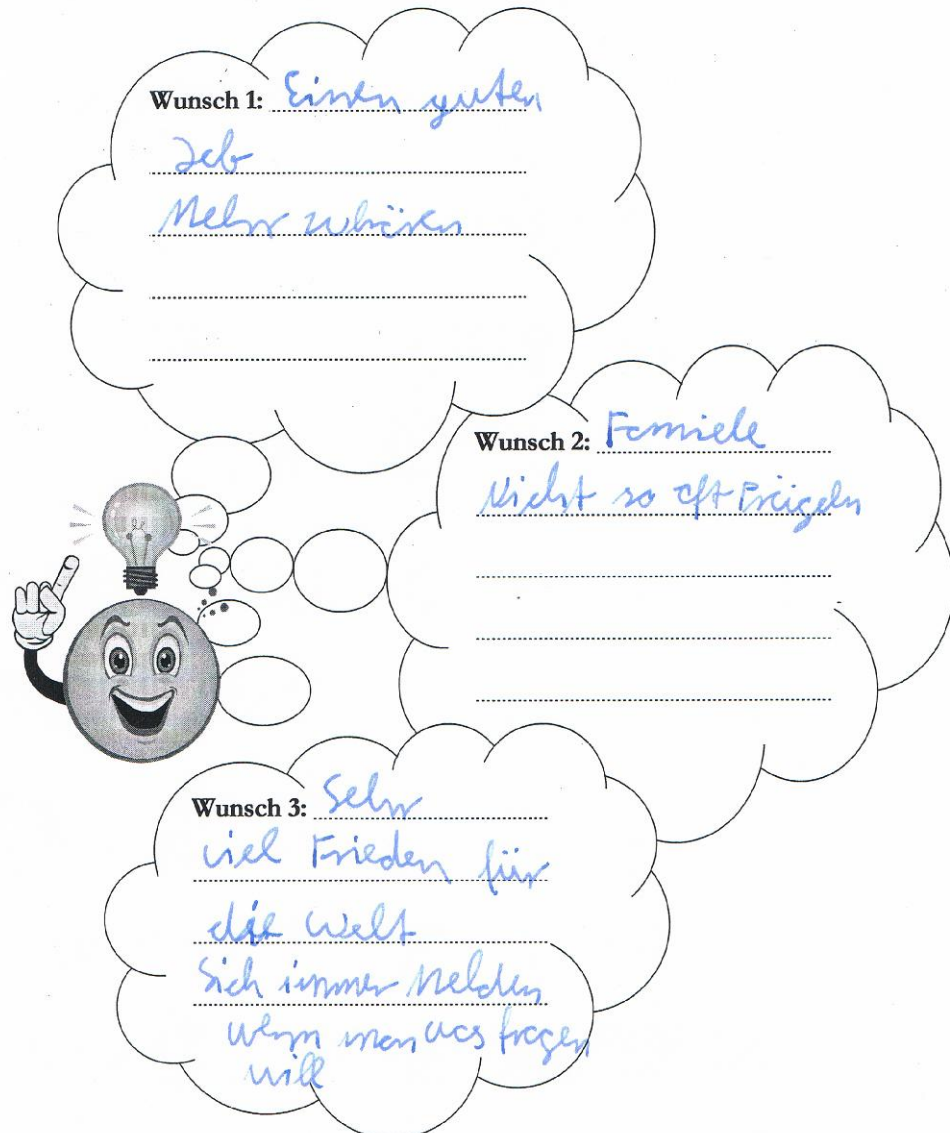
6.1 Auswertungsergebnisse der offenen Antworten zum Schuljahresbeginn

Um die Jugendlichen selbst zu Worte kommen zu lassen, wurden in der PIN-Studie (von Salisch et al., 2010) zunächst 427 Jugendliche aus drei Ganztags- und vier Halbtagsschulen zu Beginn des Schuljahres dazu aufgefordert, Wünsche in Bezug auf eine peer-gerechte Schule zu formulieren. Die folgende Tabelle zeigt die offene Frage mit Antworten, die zum Teil nicht in die Auswertung eingeflossen sind.

Abbildung 2: Kopie eines ausgefüllten Fragebogens zum Schuljahresbeginn

Deine drei Wünsche an die Schule

8. Danke, das war es schon fast. Eine Frage haben wir noch: Was kann man in deiner Schule besser machen, damit du und deine Freunde sich wohl fühlen? Stell dir vor, du hast drei Wünsche frei. Schreib sie uns kurz auf – Stichworte reichen.



Wunsch 1: Einen guten
Job
Mehr ruhigen

Wunsch 2: Famiele
Nicht so oft Prügeln

Wunsch 3: Sehr
viel Frieden für
die Welt
Sich immer melden
Wenn man was fragen
will

Danke fürs Mitmachen!

407 Jugendliche beantworteten die offene Frage zum Beginn des Schuljahres, indem sie insgesamt 1.072 Wünsche aufschrieben. Diese Wünsche wurden in Anlehnung an Strauss (1994), Mayring (1985) und Rost (2007) inhaltsanalytisch ausgewertet (siehe Abschnitt 5.3). In die Analyse flossen die Angaben aller Mädchen und Jungen aus der Ge-

samtuntersuchung ein. Als Analyseeinheiten oder auch Codings (Kuckartz, 2005) sollen Textsegmente gelten, die einen Wunsch enthalten. Manche Schüler/innen gaben in einem Satz mehrere Wünsche an, so dass hieraus mehr als eine Analyseeinheit entstand. Anhand der Überbegriffe Raum, Zeit (Rhythmisierung) und Lehrpersonal (z. B. Appel & Rutz, 2005; Holtappels, 1994) wurden Probecodes erstellt, die aus der Diskussion im Forschungsteam weitergeführt wurden. Ein Kategoriensystem, das Kategorien, Unterkategorien sowie die Anzahl der dazugehörigen Textstellen (Wünsche) enthält, wurde generiert. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Bündelung der von den Jugendlichen niedergeschriebenen Ideen. So wurden die Äußerungen unter bestimmten Aspekten zusammengefasst und ließen sich dadurch nach zahlenmäßigen Schwerpunkten thematisch auswerten. Auf eine statistische Weiterverarbeitung wie Rost (2007) sie vorschlägt, wurde aus mehreren Gründen verzichtet. Der Sinn der explorativen Fragestellung lag vor allem darin, die Qualität der Äußerungen im Originalton der Schüler/innen in einer großen Bandbreite zu erfassen und eventuell neue Ideen zu erhalten. Bei dieser Art der Erhebung, bei der die Schüler/innen nicht alle gleich viele Wünsche aufgeschrieben haben (manche gaben nur einen Punkt an, andere schrieben mehr als drei auf), bietet sich eine Auswertung anhand der Textsegmente an, welche nicht personenbezogen ist. Es wurden zahlenmäßige Anhäufungen in den erstellten Kategorien dokumentiert, aber keine weiteren statistischen Auswertungen vorgenommen. Der Schwerpunkt liegt auf den von den Siebtklässler/innen genannten Aspekten.

Die bei der Beantwortung der offenen Frage zu Beginn des Schuljahres niedergeschriebenen Wünsche wurden getrennt nach Geschlecht in MAXQDA (Kuckartz, 2005) eingepflegt. Als erster Schritt wurde eine Suche nach Worthäufigkeiten durchgeführt. Die meistgenannten Begriffe (insgesamt 994 Wünsche, GTS: 478, HTS: 516, Mädchen: 530, Jungen: 464) mit erkennbarem Bezug zur peer-gerechten Schule flossen in die Auswertung ein. Diese orientiert sich an der Anzahl der Nennungen von Wünschen und nicht an der Anzahl der Befragten. Beispiele für Wünsche, die nicht in die Auswertung eingeflossen sind, finden sich in Abbildung 2. Dies waren insgesamt 78 (GTS: 32, HTS: 46, Mädchen: 32, Jungen: 46) Wünsche von unterschiedlicher Qualität. Zum einen gab es Jugendliche, welche monetäre Begierden äußerten, so wie z. B. „dass die Schule mir jeden Monat 2000€ gibt“, „einen gelben Lamborghini“ oder „eine Playstation“. Weitere Jugendliche nahmen die Frage nicht ernst und konfrontierten mit Antworten wie „zocken bis ich müde bin“ und ähnlichen Ideen. Zum anderen beantworteten einige Schüler/innen die Frage recht allgemein, wie z. B. „dass man nicht andauernd die Schule wechseln soll“ oder „Ich wünsche, die Schule hat in 10 Jahren noch einen guten Ruf“. Ein Mädchen wünschte sich „mehr solche Befragungen“.

Bei der gründlichen Durchsicht der ersten beiden Texte fand ein offenes Codieren nach Strauss (1994) statt. Dabei wurden „in-vivo-Codes“ (Kuckartz, 2005, S. 77), also induktiv nach den Regeln der Grounded Theory, gebildet, um den Originalton der Jugendlichen beizubehalten. Hierbei wurde darauf geachtet, möglichst Begriffe aus der Sprache der Jugendlichen zu verwenden. In einem weiteren Schritt wurden diese Codes unter übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Hierbei wurde auch auf theoretische Begriffe, wie z. B. Überbürdung (Kraepelin, 1897), als deduktive Codes zurückgegriffen. Die anderen Überkategorien wurden durch Diskussionen im Team des PIN-Projektes (von Salisch et al., 2010), welches sich aus Expert/innen der Disziplinen Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Kulturwissenschaften zusammensetzt, reflektiert und diskursiv abgesichert. Eine solche diskursive Validierung wird bei Grunenberg (2001) als ein Gütekriterium für

qualitative Forschung angeführt. Sie stellt eine Überprüfung der „Gültigkeit von Interpretationen durch Diskussionen in einer Forschungsgruppe“ (S. 31) dar. Die Begriffe „Code“ und „Kategorie“ werden bei den unterschiedlichen Autoren analog verwendet. Im Folgenden wird in diesem Zusammenhang der Einheitlichkeit halber überwiegend von Kategorien und Unterkategorien gesprochen. Die Kategorien, die bei der Durchsicht der ersten beiden Texte erstellt wurden, bilden die Grundlage für eine inhaltsanalytische Auswertung in Kombination mit der Grounded Theory aller Texte (Reinders, 2005).

6.1.1 Das Kategoriensystem zum Schuljahresbeginn

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
Gesamt	478	516	530	464
Meine Schule				
☀ Meine Schule/Organisation	127	96	124	99
☀ längere und mehr Pausen	43	30	43	30
☀ mehr Freiheiten	25	14	27	12
☀ mehr Freizeitaktivitäten	19	20	22	17
☀ Unterricht	19	20	20	19
☀ Raumwechsel	14	7	8	13
☀ kürzere Stunden	7	5	4	8
☀ Meine Schule/baulich	85	122	118	89
☀ Gebäude	21	42	42	21
☀ Cafeteria	17	13	15	15
☀ Klassenräume	14	15	12	17
☀ Schulhof	13	26	18	21
☀ Schließfächer	9	3	10	2
☀ Freizeiträume	8	15	13	10
☀ saubere Toilettenräume	3	8	8	3
☀ Meine Schule/Sport	37	23	16	44
☀ Überbürdung	130	128	124	134
☀ kürzerer Schultag	47	48	38	57
☀ weniger Hausaufgaben	23	25	24	24
☀ nicht soviel Druck	17	5	13	9
☀ gute Noten	13	17	17	13
☀ coole Stunden	9	9	12	6
☀ keine Schule	8	4	3	9
☀ mehr Ferien	7	12	9	10
☀ weniger Arbeiten	6	8	8	6
☀ Soziale Beziehungen	99	147	148	98
☀ Schüler	49	77	74	52
☀ Ärgern	20	16	26	10
☀ Gewalt	9	16	13	12
☀ Freunde	9	21	21	9
☀ nette Mitschüler	8	6	5	9
☀ Rauchen	3	18	9	12
☀ nette Lehrer	32	39	37	34
☀ gute Atmosphäre	18	31	37	12

Tabelle 5: Das Kategoriensystem zum Schuljahresbeginn mit der Anzahl der Wünsche

6.1.2 Meine Schule

Die Oberkategorie *Meine Schule* beinhaltet die Kategorien *meine Schule/Organisation*, *meine Schule/baulich* und *meine Schule/Sport*.

Die Organisation der Schule

Im Bereich der *Organisation der Schule* wurden von den Ganztagschüler/innen deutlich mehr Wünsche genannt als von den Halbtagschüler/innen (127 Wünsche im Gegensatz zu 96 in den Halbtagschulen). Die Jugendlichen (GTS: 43, HTS: 30) sind an *längeren und mehr Pausen*, z. B. „zum Quatschen mit Freunden“ interessiert, auch um ihre Peerkontakte zu pflegen. In diesem Zusammenhang sind auch die Wünsche nach *kürzeren Stunden* (z. B. „weniger langer Unterricht würde für bessere Stimmung sorgen“) sowie nach einem festen Klassenraum zu berücksichtigen, denn die Zeit, die im Unterricht verbracht oder für den *Raumwechsel* benötigt wird, fehlt den Siebtklässler/innen im Bereich der freien Zeit mit Klassenkameraden, -kameradinnen, Freunden und Freundinnen in der Schule wie folgendes Zitat zeigt: „man hat kaum Zeit, wenn man immer durch die Gänge zu den Klassenräumen rennt“. Außerdem war in Ganztagschulen häufiger der Wunsch nach *mehr Freiheiten* zu finden, z. B. (in der Klasse) „sitzen wie wir wollen“ (25mal, in Halbtagschulen 14mal).

Der Bereich der *Freizeitaktivitäten* (z. B. Projekttag, Wunschwoche, Arbeitsgemeinschaften, Klassenfahrten, Wandertage) mit in etwa gleich vielen Wünschen in Ganztagschulen (19) und Halbtagschulen (20) und geringen Varianzen in den Nennungshäufigkeiten der Geschlechter (Mädchen: 22, Jungen: 17) bietet den Jugendlichen ein breites Spektrum, mit ihren Mitschüler/innen in Kontakt zu treten, um ungestört Peerkontakte auszubauen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Nennungshäufigkeit der Wünsche für die Kategorie *Meine Schule/Organisation* lassen wie folgt beschreiben: Mädchen bemängelten häufiger (124 Wünsche im Gegensatz zu 99 bei den Jungen) die Organisation des Schultages. Insbesondere der Wunsch nach längeren und mehr Pausen lag ihnen am Herzen (Mädchen: 43 Wünsche, Jungen: 30 Wünsche). Der Wunsch nach mehr Freiheiten in der Schule wurde von den Mädchen 27mal, von den Jungen nur 12mal genannt. Der Raumwechsel scheint für die Jungen belastender zu sein (13 Wünsche vs. 8 bei den Mädchen).

Die bauliche Substanz der Schule

Die Unterkategorie *meine Schule/baulich* (siehe Tabelle 5) umfasst folgende weitere untergeordneten Kategorien von Wünschen (die Namen derselben sind O-Ton der Jugendlichen): *Gebäude* (alle Wünsche, die das Schulgebäude sowohl von innen als auch von außen betreffen), *Cafeteria* (als Raum, aber auch Wünsche mit Bezug zum Essen und Trinken, z. B. Getränkeautomat), *Klassenräume*, *Schulhof* (Gestaltung, Bestückung mit Geräten etc.), das Vorhandensein von *Schließfächern*, *Freizeiträume* und *saubere Toilettenräume*.

Die Anzahl der Wünsche im Zusammenhang mit der baulichen Substanz der Schulen zeigt große Unterschiede zwischen Ganztagschulen und Halbtagschulen (GTS: 85, HTS: 122). Gerade der Zustand des *Gebäudes* wurde in Halbtagschulen besonders häufig moniert (HTS: 42, GTS: 21). Die Jugendlichen wünschen sich das Schulgebäude z. B. „farbenfroh, jeder soll sich wie zuhause fühlen also wohl fühlen“. Schönerer *Klassenräume* benannten 14 (GTS) bzw. 15 (HTS) Jugendliche auf die Frage nach ihren Wünschen. Der *Schulhof*, aber auch die *Freizeiträume* und die *Cafeteria* sind Anlaufstellen, an denen

Jugendliche mehr oder weniger unbeaufsichtigt Zeit verbringen können. Besonders viele Wünsche wurden in Halbtagsschulen (26) zur Schulhofgestaltung geäußert, aber auch in Ganztagschulen (13) gab es Verbesserungs- und Gestaltungsvorschläge wie z. B. „man kann sich auf dem Schulhof mit seinen Freunden zurückziehen“.

Auch hinsichtlich der *Freizeiträume* gab es mehr Wünsche in den Halbtagsschulen (HTS: 15, GTS: 8). Ein Jugendlicher äußerte folgenden Wunsch: „Ich würde ein Raum haben da wo nur meine besten Freunde rein dürfen“. *Schließfächer* wünschten sich 8 Jugendliche in Ganztagschulen. Die Kinder können sich sicherlich freier, z. B. auf dem Schulhof bewegen, wenn sie nicht auf ihre Mappen oder Sportsachen aufpassen müssen.

Folgende geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Anzahl der Wünsche zur baulichen Situation der Schulen (Mädchen: 118, Jungen: 89) bestehen: Besonders die *Schulgebäude*, die für einen großen Teil des Tages den Lebensort für die Schüler/innen darstellen (Mädchen 42, Jungen 21), wurden bemängelt. Wünsche, die im Zusammenhang mit *sauberen Toilettenräumen* stehen, wurden 8mal von Mädchen und 3mal von Jungen genannt.

Sportmöglichkeiten in der Schule

Die Wunschkategorie *meine Schule/Sport* (vgl. Tabelle 5, S. 74) enthält alle Textstellen, die mit Sport zusammenhängen und zwar sowohl im Hinblick auf mehr Sportunterricht, aber auch auf ein größeres Angebot an Sportgeräten in einer großen Auswahl, wo auch immer sie benutzt werden (z. B. mehr Fußbälle, Tischtennisschläger) und dem Ausbau der Räumlichkeiten, in denen Sport stattfinden kann (z. B. Sporthalle, Schwimmhalle).

Jugendliche in Ganztagschulen äußerten mehr Wünsche den *Sport* betreffend als Halbtagsschüler/innen, noch stärker sind allerdings die geschlechtsspezifischen Unterschiede (Jungen: 44, Mädchen: 16), die sich auch in der Bandbreite der Ideen der Mädchen zeigen. Aus diesem Grund werden hier einige Wünsche geschlechtsdifferenziert aufgeführt. Folgende Wünsche wurden von Mädchen genannt: „im Sport Spiele spielen“, „im Sport sollte man mehr Verschiedenes machen im Sommer: baden, wandern, Winter: Schlitten, Schlittschuh fahren“. Die Jungen hatten andere Ideen: „mehr Stunden Ballsportarten“, „neue Tischtennisplatten“, „Handball-AG nur für Jungs“, „einen großen Fußballplatz für die Hofpausen“.

6.1.3 Überbürdung

In Tabelle 5 ist die Auswertung der Kategorie *Überbürdung* dargestellt. Dieser alte Begriff, der schon zum Ende des 19. Jahrhunderts Erwähnung findet und laut Kraepelin (1897) sowohl die physiologische Ermüdung als auch die Müdigkeit als psychisches Empfinden umfasst, stellt für diesen Bereich einen ausgezeichneten Überbegriff dar. Er bezieht sich auf die von den Schülern bzw. Schülerinnen empfundene Belastung durch die Schule. Alle Unterkategorien wurden von den Jugendlichen so benannt, auch sie sind Beispielwünsche.

Unter Überbürdung scheinen Jugendliche in Ganztags- und Halbtagsschulen gleichermaßen zu leiden, ist die Anzahl der Wünsche doch fast identisch. Auffällig ist jedoch der große Unterschied bei der Kategorie, die sich auf den *Druck* bezieht, den die Siebtklässler/innen durch die Schule verspüren, wie z. B. „weniger Stress“ oder „nicht so schwer

sein“. Die Anzahl der Wünsche aus den Ganztagschulen ist hier mehr als dreimal so hoch wie aus den Halbtagschulen.

Jungen wünschten sich häufiger einen *kürzeren Schultag* (57 Wünsche im Gegensatz zu 38 bei den Mädchen), Mädchen wünschten sich vermehrt *coole Stunde*, wie z. B. „mehr Musik und viel Yoga kein Phy und kein Chemie“ (12 Wünsche im Gegensatz zu 6 bei den Jungen), Jungen dagegen gar *keine Schule* (9 Wünsche im Gegensatz zu 3 bei den Mädchen).

6.1.4 Soziale Beziehungen in der Schule

Die Kategorie von Wünschen, die in den Bereich der sozialen Beziehungen fallen, enthält die drei Subkategorien *Schüler*, *gute Atmosphäre* und *nette Lehrer*. Die erste dieser Kategorien beinhaltet vor allem die Peerbeziehungen in der Schule, aber auch zu älteren Schüler/innen. Die Kategorie *nette Lehrer* beinhaltet auch diejenigen Lehrkräfte, die von den Jugendlichen als professionell handelnd wahrgenommen werden. Die Aussagen in den Wünschen ähneln den bei Uhle (1997) auf der Ebene von Vertrauen beschriebenen Eigenschaften von professioneller Kompetenz bei Lehrkräften:

„nicht der Sucher nach ‚Nachlässigkeiten und Pflichtversäumnissen‘ bei Schülern, nicht der unterrichtsmethodisch, ‚ungeschickte‘ Lehrer, nicht der ‚ungerechte‘, der bestimmte Schüler bevorzugt, nicht der ‚launenhafte‘, nicht der ‚schwächliche Nachgebigkeit‘ zeigende, nicht der ‚vertrauensselige‘, und nicht der ‚leichtgläubige‘ Lehrer“ (S. 191).

Zu der Kategorie, welche sich auf die Lehrkräfte bezieht wurden z. B. folgende Wünsche aufgeschrieben:

- „dass die Lehrer alle netter zu uns sein sollen und uns nicht immer anmeckern“
- „dass sich die Lehrer nicht überall einmischen und nicht immer gleich petzen“
- „bessere Lehrer, die sich durchsetzen können und nicht nerven“.

Auch die „*gute Atmosphäre*“, welche die psychische und physische Sicherheit in der Schule beinhaltet, ist ein Thema, welches die Jugendlichen ganz allgemein beschäftigt:

- „dass keiner kein Außenseiter ist“
- „bei Mobbing Soforthilfe“
- „Es sollte so etwas wie Streitschlichter in der Klasse geben“.

In der Oberkategorie „*Schüler*“ finden sich die Wünsche, welche direkt mit den Peers und zwar sowohl im negativen als auch im positiven Sinne zusammenhängen, und zwar auf die Ebene der Gleichaltrigen herunter gebrochen.

- *ärgern*: „Ich wünschte es gebe keine Zicken, Angeber und Jungs die sagen du bist hässlich“
- *Gewalt*: „keine Prügelei“
- *Rauchen*: „dass die Schüler aus der 9., 10. nicht immer auf dem Schulhof rauchen“
- *nette Mitschüler*: „keine gemeinen oder unfairen Schüler“

- *Freunde*: „Kinder in unserem Alter möchten in der Freizeit mit den Freunden Zeit verbringen“

Tabelle 5 zeigt, dass die Halbtagschüler/innen (147 Wünsche im Gegensatz zu 99 in den Ganztagschulen) viel mehr Wünsche bezüglich der Gestaltung der *sozialen Beziehungen* in der Schule geäußert haben, die sich zum einen auf die *Schüler* und zum anderen auf die *Lehrerschaft* und auch ganz allgemein auf die *Atmosphäre* in der Schule beziehen. Diese Wünsche (fast doppelt so viele Wünsche in den Halbtagschulen), Wünsche nach *weniger Gewalt* und Hinweise auf die Belästigung durch *rauchende Mitschüler/innen* (6mal so viele Wünsche in den Halbtagschulen) sind in Halbtagschulen wesentlich stärker ausgeprägt. Aber auch in Ganztagschulen fokussiert eine große Anzahl von Wünschen auf Missstände, die bezüglich des sozialen Miteinanders bestehen. Der Wunsch nach *netten Lehrern, netten Mitschülern* und einer *guten Atmosphäre*, in denen Freundschaften Platz finden, geht einher mit der Angst vor seelischer und körperlicher *Gewalt*. Zu berücksichtigen sind hier mindestens zwei Dimensionen: Der Wunsch nach Schutz vor den Übergriffen durch andere steht dem Bedürfnis nach unbeaufsichtigten Peerkontakten unter den Jugendlichen gegenüber. Diese von pädagogischem Personal unreglementierten Zeiten und Orte bergen allerdings auch die Gefahr von Mobbing und Übergriffen vor allem durch ältere Mitschüler/innen, wie auch Wünsche nach Schulhöfen, die nach Klassenstufen getrennt sind, zeigen.

Folgende geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen bei den sozialen Beziehungen: Mädchen nannten insgesamt eine deutlich höhere Anzahl an Wünschen (148 Wünsche, Jungen: 98) und fühlen sich deutlich häufiger durch ihre Mitschüler/innen geärgert (Mädchen: 26 Wünsche, Jungen: 10 Wünsche).

6.1.5 „Die Wunschschule“ – Zusammenfassende Diskussion vom Schuljahresbeginn

Die Wünsche, welche von den Jugendlichen am Beginn des Schuljahres geäußert wurden, zeigen deutlich problematische Aspekte, welche die jungen Menschen in beiden Schulformen wahrnehmen. Die Antworten zum Schuljahresbeginn mögen wohl aus dem (Miss)Verständnis der Frage resultieren. Da den Befragten vielleicht die Fragestellung nicht ganz klar geworden ist, fühlten sich einige Schüler/innen vielleicht dazu aufgefordert, eine Schule, von der sie träumen, aus ihrer Sicht auszumalen. Dabei bezogen sie sicher nicht die Bedeutung von Peerbeziehungen und Freundschaften ein. Der Blick wurde vielleicht eher auf das „Wohlfühlen“ und dabei weniger auf die Gestaltung sozialer Beziehungen unter Gleichaltrigen gelenkt

Es bestehen Unterschiede zwischen den Ganztags- und den Halbtagschulen, wobei bei den erstgenannten die fehlende Rhythmisierung des Schultages und bei den zweiten vor allem die bauliche Substanz beklagt wurde. Einige der Unterschiede bei der baulichen Situation der Schulen lassen sich vermutlich auf die hohe finanzielle Unterstützung der Ganztagschulen durch das IZBB (Investitionsprogramm Bildung und Betreuung) im Rahmen einer Umgestaltung zurückführen (KMK, 2011). Dieses Geld fehlt in den Halbtagschulen. Die Wünsche aus dem Bereich der Organisation entsprechen vor allem Wünschen nach einer Rhythmisierung des Schultages. Zum Druck, den die Schule auszuüben scheint, äußern sich die Ganztagschüler/innen häufiger.

Besonders auffällig ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei der Häufigkeit der Wünsche bezüglich des Sportangebots in den Schulen, das vor allem von den Jungen als

zu gering bemängelt wird. Besonders interessant im Hinblick auf die Förderung von Peerkontakten und als Orte der Kommunikation für die Jugendlichen untereinander sind hier die Wünsche nach Mannschaftssportarten, Räumen mit Sportgeräten bzw. Sport-Arbeitsgemeinschaften und die Ideen zur Gestaltung des Sportunterrichts, denn Lohmann weist schon 1965 auf die Bedeutung des Sports hin: „die Sozialerziehung ist auf den Sport angewiesen, (...), weil er dem Jugendlichen grundlegende soziale Erfahrungen vermittelt“ (S. 174). Ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied besteht darin, dass sich vor allem einige Mädchen über wenig einladende Toilettenräume äußerten. Laut Zinnecker (1978) spielt die „Schülertoilette als Hinterbühnenort“ (S. 69) eine besondere Rolle: Sie „ist der einzige Ort, wo auch Schülern das Recht zugestanden wird, einen Raum von innen abzuschließen“ und bietet somit einen unbeobachteten Rückzugsraum, der auch zu zweit (z. B. für intime Gespräche unter Mädchen) genutzt werden kann. Dort können sich die Schüler/innen ungestört von Erwachsenen und Jugendlichen des anderen Geschlechts aufhalten und miteinander reden. Außerdem wird dort ein Grundbedürfnis befriedigt.

Weitere Bereiche, die den Jugendlichen veränderungsbedürftig erscheinen, sind die gefühlten Belastungen durch die Schule (insbesondere Mädchen) und der Komplex der negativ getönten sozialen Beziehungen. Peerbeziehungen in der Schule werden nicht von allen Jugendlichen positiv gesehen, sondern bilden auch die Basis für Gefühle wie Angst, Bedrohung oder Belästigung durch rauchende Mitschüler/innen. Unterstützung durch Freunde, Freundinnen sowie Peers, welche als Helfer/innen (z. B. Paten oder Streitschlichter) wahrgenommen werden, mögen dies ausgleichen.

6.2 Veränderung der offenen Frage zum Schuljahresende

Die Frage nach der Wunschschule hat überwiegend problematische Aspekte der Schule, die verbesserungswürdig erscheinen, aufgedeckt und die Sorgen und Nöte der Jugendlichen gezeigt. Der direkte Bezug zur Fragestellung 1 dieser Dissertation, dem Komplex der Förderung der Peerbeziehungen in der Schule, ist nicht immer eindeutig erkennbar. Es wurden viele unterschiedliche Wünsche mit materiellem Bezug genannt. Dieser Assoziationshintergrund und der Umstand, dass die Schüler/innen erst seit zwei Monaten eine Ganztagschule besuchen, wurden bei der Veränderung der offenen Frage am Ende des Fragebogens für das Schuljahresende berücksichtigt. Durch den Rückgriff auf die Kategorien aus der ersten Erhebung wurde die offene Frage modifiziert, um die Thematik der peer-gerechten Schule stärker zu fokussieren. So wurde unter ständigen gezielten Reflexionen des Forschungsprozesses und durch die Kommunikation im Forschungsteam (Grunenberg, 2001) als Qualitätskriterien qualitativer Forschung folgende Frage entwickelt, bei der ein Wechsel von der Schülersicht (Wunschschule) auf die Systemebene (Schulleitungsperspektive) vorgenommen und die Erfahrungen einbezogen wurden, welche die Schüler/innen innerhalb der ersten zehn Monate in der Ganztagschule gemacht haben. Aus diesen Überlegungen ist die folgende Frage entstanden, welche an 380 Schüler/innen gerichtet wurde:

„Viele Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine gute Atmosphäre in der Schule. Stell dir vor, du bist Schulleiter(in). Was würdest du tun, damit die Schülerinnen und Schüler in der Schule viele Freundschaften schließen und pflegen können?“

In Folge einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Kategoriensystems unter Berücksichtigung gezielter Reflexionen im Forschungsteam, aber auch in Kommunikation mit Wissenschaftler/innen aus anderen Fachbereichen, um blinde Flecken zu beleuchten und Interpretationen zu überdenken, wurde ein neues Kategoriensystem gebildet.

6.2.1 Das Kategoriensystem zum Schuljahresende

Insgesamt hatten 380 (in etwa gleichviel Jungen und Mädchen, Halbtags- und Ganztagschüler/innen) Jugendliche 667 Vorschläge zu Papier gebracht. Dies sind deutlich weniger als zum Schuljahresbeginn.

Mehrere Auswertungsvorgänge, in denen eine Fokussierung auf den Peerbezug stattfand, haben gezeigt, dass einige Kategorien eher nicht verwertbar waren. Dadurch wurde ein Teil des Materials nicht berücksichtigt. Diese Antworten wurden nicht in die Auswertung einbezogen. Das sind u. a. die Kategorie *Überbürdung* mit ihren Unterkategorien sowie die Kategorien *saubere Toiletten* und *Raumwechsel*. Dies ist einer der Gründe, warum die Anzahl der Antworten (468 Vorschläge, fast 200 weniger als zum Schuljahresbeginn), welche in die Auswertung zum Schuljahresende eingeflossen sind, viel geringer ist als zum Schuljahresanfang. Eine andere Ursache besteht in dem großen Anteil an „Quatschantworten“, wie z. B. „ein Eis mit Streuseln für alle“ oder „eine lecker holländische Pflanze anbauen“, die außer Acht gelassen wurde. Dies sind 42 Vorschläge aus Halbtagschulen (von Jungen 33, von Mädchen 9 Vorschläge, die fast alle aus einer Schule stammten) und 9 Vorschläge aus Ganztagschulen (6 von Jungen, 3 von Mädchen).

Anhand der Auswertung der modifizierten Frage, die mit einem Perspektivwechsel für die Jugendlichen einherging, wurde eine theoretische Unterteilung ihrer Vorschläge auf die Klassenebene und auf die Schulebene vorgenommen. Zusätzlich gibt es noch die Kategorie Freundschaften, in der alle Aussagen zusammengefasst wurden, die zwar nicht direkt der Beantwortung der im Fragebogen gestellten Frage dienen, aber dennoch interessante Aspekte zu Freundschaften liefern.

Einige Kategorien wurden umbenannt und die meisten in-vivo-codes durch andere Begriffe ersetzt: die Kategorie *meine Schule/baulich* in *Räume*, *Organisation der Schule* in *Rhythmisierung*. Da zwischen einigen Kategorien (z. B. bei den *professionell handelnden Pädagog/innen* und der *guten sozialen Atmosphäre*) Überschneidungen bestehen, stimmen die folgenden Angaben nicht immer hinsichtlich ihrer Summen überein. Die folgende Tabelle zeigt das bei der Auswertung vom Schuljahresende entstandene Kategoriensystem mit der Anzahl der Codings der einzelnen Kategorien und zwar sowohl schulorganisationsform- als auch geschlechtsspezifisch. Das Codesystem enthält drei übergeordnete Ebenen:

- Freundschaften
- Klasse
- Schule.

Tabelle 6: Das Kategoriensystem zum Schuljahresende mit der Anzahl der Vorschläge

	GTS	HTS	Mädchen	Jungen
	240	242	282	200
☀ Freundschaften	5	2	2	5
☀ Klassenebene	77	85	104	51
☀ professionell handelnde Pädagog/innen	24	34	35	23
☀ Unterrichtsgestaltung	26	28	38	16
☀ gut funktionierende Klassengemeinschaft	17	12	22	7
☀ Sitzordnung	10	4	9	5
☀ Schulebene	158	163	178	144
☀ Rhythmisierung	78	76	78	76
☀ außerunterrichtliche Aktivitäten	42	48	52	38
☀ längere und mehr Pausen	19	13	14	18
☀ kürzere Stunden	4	10	6	8
☀ Sport	11	5	4	12
☀ Orte	27	30	27	30
☀ mehr und vielseitigere Freizeiträume	14	14	14	14
☀ ein gut gestalteter Schulhof	9	3	5	7
☀ ein ansprechendes Schulgebäude	1	8	4	5
☀ eigene und gut gestaltete Klassenräume	3	5	4	4
☀ gute soziale Atmosphäre	39	42	53	28
☀ bedachte Zusammensetzung der Klassen	14	14	19	9

Die Anzahl der gesamten Vorschläge unterscheidet sich hinsichtlich der Schulform nur wenig (HTS: 242, GTS: 240), allerdings sind bei der Anzahl der Codings hinsichtlich des Geschlechts Differenzen zu erkennen (Mädchen: 282, Jungen: 200).

„Es müssen ja auch die Gefühle des anderen respektiert werden, dann ist eine Freundschaft sicher und hält lange stand“ (Junge, 13).

6.2.2 Freundschaften in der siebten Klasse

Die Kategorie *Freundschaften* (siehe Tabelle 6) enthält sieben Codierungen, also Vorschläge, die sich direkt auf Freunde bzw. Freundinnen beziehen und nicht den anderen Kategorien, wie z. B. bedachte Zusammensetzung der Klassen oder außerunterrichtliche Aktivitäten, zuzuordnen waren. Es handelt sich bei diesen Äußerungen um Statements zu Freundschaften. Der direkte Bezug zur Fragestellung, die ja die Situation in den Schulen im Fokus hatte, ist nicht unbedingt erkennbar. Dennoch sollen einige dieser Ideen der Jugendlichen hier aufgrund ihrer interessanten Aspekte dargestellt werden. Ein Schüler formulierte seine Antwort auf die offen gestellte Frage folgendermaßen: „nichts zu tun, denn was soll man machen? Freundschaften kann man nicht erzwingen, sie müssen von alleine entstehen und niemand kann dort nachhelfen.“ Andere haben sich zu den Bedingungen für die Aufrechterhaltung von Freundschaften geäußert, so z. B. „dass eine Freundschaft sehr viel ausmacht und dass man sie pflegen muss, um sie zu erhalten“. Die Statements dieser Jugendlichen könnten ein Hinweis darauf sein, dass sie die Möglichkeiten, Freundschaften von außen zu fördern, als nicht sehr hoch einschätzen.

Die Auswertung der Antworten hat neben der Kategorie *Freundschaften* zwei große Bereiche ergeben, an deren Veränderung die Jugendlichen interessiert sind und zwar wurden Vorschläge auf der Klassenebene und auf der Schulebene geäußert.

6.2.3 Die Klassenebene

Hinsichtlich der Schulform unterscheidet sich die Anzahl der Veränderungsvorschläge, die auf der Klassenebene anzusiedeln sind, nur wenig (HTS: 85, GTS: 77). Mädchen nannten allerdings mehr als doppelt so viele Vorschläge (104) wie die Jungen (51) zu dieser Oberkategorie.

Die Klassenebene enthält die Kategorien *professionell handelnde Pädagogen/innen*, die *Unterrichtsgestaltung*, eine *gut funktionierende Klassengemeinschaft* und die *Sitzordnung*. Die Kategorie des professionell handelnden Lehrpersonals umfasst neben den Lehrer/innen auch die als Lehrkraft wahrgenommene Schulleitung und nimmt eine Zwitterstellung zwischen Klassen- und Schulebene ein. Die Aussagen in den Veränderungsvorschlägen ähneln den bei Uhle (1997) auf der Ebene von Vertrauen beschriebenen Eigenschaften von professioneller Kompetenz bei Lehrkräften (siehe 6.1.4). Damit einhergehend ist die *Unterrichtsgestaltung*, der sich Äußerungen mit direktem Peerbezug sowie Hinweise auf unterschiedliche Elemente der Gestaltung des Unterrichts zuordnen lassen. Hierzu gehören auch Punkte wie „Kommunikation zulassen“ oder „Spiele einbeziehen“ und „Gruppenarbeit“. Diese Kategorie lässt sich auf Grund thematischer Überschneidungen nicht immer eindeutig von der Kategorie *gut funktionierende Klassengemeinschaft* trennen, wie z. B. bei folgenden Veränderungsvorschlägen: „ein paar Spiele wo man miteinander spielen kann, wo man sich auch gegenseitig helfen tut, wo man Teamgeist entwickeln kann, da könnte man nach meiner Meinung Freundschaften schließen“. Unter der letztgenannten Kategorie sind Maßnahmen zusammengefasst, die dazu dienen, die Klassengemeinschaft zu fördern, wie z. B. wie Klassenfahrten, Wandertag etc. In der Kategorie *Sitzordnung* befinden sich die Veränderungsvorschläge, die sich auf eine Sitzordnung beziehen, die Kontakte mit Freunden bzw. Freundinnen ermöglicht.

Unterschiede

Zu der Unterkategorie *professionell handelnde Pädagog/innen* wurden in Halbtagschulen 34 und Ganztagschulen 24 Vorschläge genannt. Die geschlechtsspezifische Verteilung war ähnlich, bei den Mädchen 35 Vorschläge, bei den Jungen 23. Unter dieser Kategorie sind auch die Äußerungen zusammengefasst, die sich auf die Schulleitung beziehen. Denn diese tritt einerseits in Kontakt mit Schüler/innen, andererseits werden die Schulleiter/innen auch in ihrer Eigenschaft als Vorgesetzte/r mit Einfluss auf die Lehrkräfte gesehen („alle Lehrer, die unfähig sind zu unterrichten rauswerfen“, „dafür sorgen, dass die Lehrer nicht gleich irre werden, wenn man etwas einfach nicht versteht“). Zwischen dieser Kategorie und der Kategorie zur *Atmosphäre*, welche auf der Schulebene angesiedelt ist, bestehen Überschneidungen, z. B. „bei Schlägereien die Schüler ins Zimmer nehmen und fragen, wie es dazu gekommen ist“.

Die Kategorie *professionell handelnde Pädagog/innen* scheint zwar keinen unmittelbaren Peerbezug zu haben, deutlich wird aber der Einfluss auf das Klassenklima, den Lehrkräfte aus Sicht der Jugendlichen haben, z. B. „nicht soviel meckern und schimpfen, damit sich die Schüler besser fühlen“. Zum anderen scheint es den Schüler/innen sehr wichtig zu sein, von ihren Lehrer/innen als Person mit Gefühlen und ihren Problemen wahrgenommen zu werden, wie folgende Beispiele zeigen: „Den Schülern mehr Aufmerksamkeit und Zuneigung schenken“ oder „Dass sich die Lehrer mehr für die Schüler interessieren, wenn sie sehen, dass es ihnen nicht gut geht“. Aus diesen Zitaten geht deutlich hervor, welche Rolle die Lehrkräfte im Leben der Schüler/innen spielen. Das Lehrpersonal wird eben nicht nur als „Wissensvermittler/in“, sondern auch als Ansprechpartner/in und Mitmensch am Lebensort Schule gesehen.

Für die *Unterrichtsgestaltung* sind vor allem Lehrer/innen verantwortlich. Hier bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede (Mädchen: 38, Jungen: 16). Als Beispiele wurden die folgenden Vorschläge genannt: „den Unterricht lockerer gestalten, denn dann ist der Schüler nicht so angespannt und kann schneller Freundschaften schließen“ oder „Gruppenarbeiten“, „bei den verschiedenen Gruppenarbeiten immer wieder andere Schüler in eine Gruppe tun, damit sich alle einmal kennen lernen“. Die Jugendlichen sind also an einer Unterrichtsgestaltung interessiert, die in einem gewissen Rahmen Kommunikation zulässt. Dafür, dass sie dann auch mit ihren Freunden oder Freundinnen reden können, machen sie auch die *Sitzordnung* verantwortlich, die genau wie die *Unterrichtsgestaltung* durch die Lehrkräfte beeinflusst wird. Insbesondere die Siebtklässler/innen in den Ganztagschulen (10 Codings vs. 4 bei den Halbtagschulen), aber auch die Mädchen (9 Codings vs. 5 bei den Jungen) hatten bezüglich der *Sitzordnung* mehr Veränderungsvorschläge wie Folgende: „die Schülerinnen und Schüler zusammensetzen und reden lassen“ oder „den Schülern die freie Platzwahl ermöglichen“.

Vorschläge, die sich auf eine *gut funktionierende Klassengemeinschaft* beziehen, waren vor allem aus dem Bereich, der gemeinsam mit der Klasse unternommenen Aktivitäten (z. B. Klassenfahrten, Wandertage oder aber „mich mit der ganzen Klasse hinsetzen und über Probleme reden“) genannt worden und zwar besonders häufig von den Mädchen (22 im Gegensatz zu den Jungen mit 7 Vorschlägen) und in den Ganztagschulen (17 im Gegensatz zu 12 in den Halbtagschulen). Hier gibt es viele Gelegenheiten für die Jugendlichen einmal außerhalb des geregelten Schultages, Kontakt zu Klassenkamerad/innen auf und auszubauen.

Die Schulklasse, die mit ihren zahlreichen Mikrosystemen (vor allem den Beziehungen der einzelnen Jugendlichen untereinander) den unmittelbaren Lebensbereich der Jugendlichen in der Schule bildet (Bronfenbrenner, 1979), hat bezüglich der Pflege und des Aufbaus von Peerbeziehungen und Freundschaften eine hohe Bedeutung im Bewusstsein der Schüler/innen. Dies zeigen die vielen Vorschläge, welche in diesem Zusammenhang geäußert wurden. Die Siebtklässler/innen möchten im Klassenverbund viele Möglichkeiten für Kontakte zu Gleichaltrigen haben. Mädchen waren insgesamt einfallsreicher bezüglich der Vorschläge für den Lebensort Schulklasse.

6.2.4 Die Schulebene

Auf der Schulebene gibt es vier übergeordnete Kategorien: die *Rhythmisierung* des Schultages, die *Räume* in der Schule, eine *gute soziale Atmosphäre* und eine *bedachte Zusammensetzung der Klassen*. Die zahlenmäßige Verteilung der Veränderungsvorschläge ist ähnlich wie auf der Klassenebene, bei der sich kaum Differenzen hinsichtlich der Schulorganisationsform (HTS: 163, GTS: 156) gezeigt haben. Allerdings bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede (Mädchen: 176, Jungen: 144, siehe Tabelle 6).

Rhythmisierung

Die Kategorie *Rhythmisierung* enthält vier weitere Kategorien. In der Kategorie *außerunterrichtliche Aktivitäten* sind Veränderungsvorschläge zusammengefasst, die nur auf der Schulebene anzusiedeln sind und nicht auf der Klassenebene. Auf der Klassenebene wurde zum Schuljahresende die Kategorie *gut funktionierende Klassengemeinschaft* gebildet, die Veränderungsvorschläge enthält, welche zu Beginn des Schuljahres der Kategorie *außerunterrichtliche Aktivitäten* zugeordnet worden wären, wie z. B. „mehr Wandertage“ oder „Klassenfahrten“. Die vier Kategorien, von denen drei (*längere und mehr Pausen*, *kürzere Stunden* und *Sport*) aus der ersten Erhebung beibehalten wurden, sind wichtige Gestaltungselemente eines ausbalancierten langen Schultages, der den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht wird (z. B. Dierkmann, 2009).

Wie in Tabelle 6 dargestellt, wurden sowohl von Mädchen und Jungen als auch Halbtags- und Ganztagschüler/innen jeweils 76 Veränderungsvorschläge hinsichtlich einer ausgewogenen *Rhythmisierung* genannt.

In Halbtagschulen (48) wurden etwas mehr Vorschläge zu *außerunterrichtlichen Aktivitäten* als in Ganztagschulen (42) genannt. Die Mädchen lagen auch hier wieder vorn und zwar mit 52 im Gegensatz zu 38 Ideen von den Jungen. Um die Bandbreite der Vorschläge zum Thema der außerunterrichtlichen Aktivitäten zu demonstrieren, werden im Folgenden einige aufgelistet und zwar getrennt nach Geschlecht. Mädchen nannten folgende Vorschläge, welche sich vor allem auf die Kontaktaufnahme zu Beginn des Schuljahres beziehen: „am Anfang des Schuljahres eine Kennenlernwoche veranstalten“, „am Anfang erstmal einführen, dass alle ihre Hobbys und so austauschen“, „es so machen, dass man so Gruppen bildet, in denen man sich eine Woche sich kennen lernen kann“ oder „mehr Projekttag“.

Der Intensivierung von Freundschaften könnten die nächsten Vorschläge dienen: „Kurse nur für Mädchen“, „gemeinsame Freundinnen-Nachmittage organisieren, wo man auch Freundschaften schließen kann“, „eine AG über Freundschaften machen“, „einen Freudentag einführen“ und „die Schülerinnen und Schüler viel veranstalten lassen, dass sie

sich dadurch die Freundschaft pflegen können und somit Spaß haben oder andere Freunde kennen lernen“.

Weitere Vorschläge wurden zur Förderung der Konfliktlösefähigkeit genannt: „einen Gemeinschaftstag aufmachen. Wer zickt, fliegt raus“ sowie „einen Kurs gründen, wo Kinder hingehen können und über ihre Probleme sprechen können und wo sich dann die 2 Streithähne zusammensetzen und ordentlich darüber reden“. Diese Kurse könnten von Streitschlichter/innen angeboten werden.

Jungen machten folgende Beispielvorschläge zu Arbeitsgemeinschaften: „viele Arbeitsgemeinschaften eröffnen, wo sich Freunde finden können, weil man dasselbe macht, weil die AG einen interessiert“, „mehr AGs anbieten die sich die Schüler wünschen und wo sie auch Freundschaften schließen“ und „einen Freundschaftskurs gründen“.

Von den Schülern wurden auch die folgenden Ideen für einmalige Angebote genannt: „einen freien Tag machen, wo die Schüler und Schülerinnen alle zur Schule kommen und sich Freundschaften herstellen können“, „ein Tag da, wo man sich ein Mitschüler sucht und einen ganzen Tag mit ihm verbringt oder Aufgaben löst“. Auch Vorschläge, die übergreifende Angebote im Fokus haben, wurden von den männlichen Jugendlichen gemacht, wie z. B. „Eine Internetseite nur für die Schüler aufmachen, an der man Freundschaften schließen kann“.

Die Vorschläge aus dem Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten zeigen einige Aspekte, wie Jugendliche sich eine peer-gerechte Schule vorstellen. Bemerkenswert ist, dass sie nicht einfach nur „mehr Arbeitsgemeinschaften“ nannten, sondern auch sehr genau beschreiben konnten, wie diese Angebote bezüglich des Aufbaus und der Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften gestaltet sein sollen.

Das gilt auch für das Angebot an sportlichen Aktivitäten in der Schule (hier zusammengefasst unter der Kategorie *Sport*). Vor allem Veränderungsvorschläge in Bezug auf Mannschaftssportarten, Räume mit Sportgeräten bzw. Sport-Arbeitsgemeinschaften und die Ideen zur Gestaltung des Sportunterrichts können der Förderung von Peerkontakten und als Orte der Kommunikation unter den Schüler/innen dienen. Zudem können bei sportlichen Wettkämpfen laut Lohmann (1965) wichtige Sozialerfahrungen, wie z. B. im Zusammenhang mit der Ärgerregulierung und Konfliktlösestrategien mit der Erfahrung von Sieg und Unterlegenheit, gemacht werden. Bei dieser Kategorie sind sowohl Differenzen bei der Anzahl der Vorschläge bezüglich der Schulform und dem Geschlecht (HTS: 5, GTS: 11, Mädchen: 4, Jungen: 12) zu vermerken. Wie schon am Schuljahresbeginn hatten vor allem die Jungen Vorschläge wie „auch im Sport mehr Gemeinschaftsspiele machen“, „keinen getrennten Sportunterricht“ oder „mehr Teamsport, z. B. Fußball, Volleyball durchsetzen, damit der Teamgeist gestärkt wird“. Aber auch die Mädchen wollen z. B. „im Sportunterricht mehr Gesellschaftsspiele spielen“. Vermutlich hat dieses Mädchen diesen Begriff, der im Allgemeinen eher Brett- und Kartenspiele beinhaltet, mit Mannschaftssportarten oder gemeinsamen sportlichen Spielen verwechselt.

Auch die Anzahl und die Länge der Pausen (*längere und mehr Pausen*) sowie die Dauer der Unterrichtsstunden (*kürzere Stunden*) spielen eine wichtige Rolle bei der Rhythmisierung des Schultages (Holtappels, 1994). Zwei Vorschläge aus der Kategorie *längere und mehr Pausen* zeigen deutlich den unterschiedlichen Entwicklungsstand. Da ist zum einen das Mädchen, welches möchte, „dass die Schulpausen verlänger(t werde)n, dass die Schüler sich austoben können“, eine andere Jugendliche macht den Vorschlag: „längere Pausen nach dem Sport, dass man mehr Zeit hat sich vernünftig zu machen“, was sicher be-

inhalten, dass sich einige weibliche Teenager mehr Zeit für das Anziehen, die Frisuren-gestaltung und das Schminken wünschen.

Schulische Räume

Die Kategorie *Räume* enthält weitere Unterkategorien: *mehr und vielseitigere Freizeiträume*, *ein gut gestalteter Schulhof*, *ein ansprechendes Schulgebäude* und *eigene und gut gestaltete Klassenräume*. Die Kategorie *Cafeteria* aus der Erhebung vom Schuljahresbeginn, der auch alle Wünsche mit Bezug zur Nahrungsaufnahme zugeordnet waren, enthielt zum Schuljahresende überwiegend Vorschläge ohne direkten Peerbezug und fließt aus diesem Grund nicht in die Auswertung ein (z. B. „jedem ein kostenloses Eis mit bunten Streuseln geben“). Dies gilt auch für die Kategorien *saubere Toilettenräume* und *Schließfächer*, hierzu wurden am Schuljahresende keine Vorschläge genannt. Zahlenmäßig sind die Anteile der Vorschläge aus dem Bereich der schulischen Räume für fast alle Unterkategorien in etwa gleich groß (siehe Tabelle 6, S. 81). Hinsichtlich der *Freizeiträume* (jeweils 14 Vorschläge) möchten die Jugendlichen zum einen Gelegenheiten haben, um Konflikte zu lösen (z. B. „einen Rederaum bauen lassen, wo Freunde ihre Gefühle in der Pause klären können“ oder „einen kleinen Raum, wo man sich anschreien kann“) zum anderen wollen sie auch einfach nur dass, es „einen Raum gibt, wo sie sich unterhalten können oder Spaß haben“.

Die Kategorie *Schulhof* wurde von den Halbtagschüler/innen mit drei, von den Ganztagschüler/innen mit neun, von Mädchen mit fünf und von Jungen mit sieben Vorschlägen wie „mehr Sitzmöglichkeiten schaffen“ oder „unseren Schulhof verschönern, damit man mehr mit seinen Freunden draußen Spaß haben kann“ bedacht. Zum Schulgebäude (HTS: 8, GTS: 1; Mädchen: 4, Jungen: 5 Vorschläge) machte ein Mädchen aus einer Halbtagschule den Vorschlag: „das Aussehen unserer Schule ändern, andere Farben“. Bei dieser Kategorie besteht zwar kein direkter Peerbezug, aber der Einfluss des äußeren Raums auf das Verhalten der Schüler/innen ist unumstritten (Wolf, 2009). Ähnliches gilt für die *Klassenräume* (HTS: 5, GTS: 3, Jungen und Mädchen jeweils 4). Peerbezug besteht in sofern, als dass eine schöne Umgebung ein gutes Klima unterstützen kann und Schule nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort im Sinne Pestalozzis (Böhnisch & Münchmeier, 1990) wird.

Die Vorschläge von den Jugendlichen zum schulischen Raum betrafen zum einen den baulichen Zustand der Schulen. Zum anderen bieten Räume, die nicht beaufsichtigt sind, wie der „Rederaum“ als „unpädagogischer“, nämlich unbeaufsichtigter Raum, den Schüler/innen die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen.

Gute soziale Atmosphäre

Die Kategorie *gute soziale Atmosphäre* enthält alle Vorschläge, welche aus Sicht der Schüler/innen der Verbesserung des Schulklimas dienen können, also Auswirkungen auf die „Merkmale der sozialen Interaktion in Schule und Klasse“ (Fend, 1977, S. 15) und somit auf die Gestaltung von „feindseligen oder vertrauensvollen“ Auseinandersetzungen (ebd.) auf den unterschiedlichen Ebenen der Beziehungen (Lehrkräfte, Mitschüler/innen, Schulleitung etc.) haben. Da die offene Frage aus der Perspektive der Schulleitung be-

antwortet wurde, sind hier Ideen enthalten, die auch der Kategorie der professionellen Lehrkräfte zugeordnet werden können, in dem Sinne, dass von der Schulleitung Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Miteinanders ergriffen werden können. Somit bestehen neun Überschneidungen mit dieser Kategorie (z. B. „allen sagen, dass sie sich vertragen sollen, sonst müssen sie die Stunden, die sie sich gestritten haben wiederholen“ oder „versuchen mit den Schülern zu reden und zu fragen warum man jemanden nicht mag“, beides Vorschläge von Mädchen). Im Vordergrund stehen bei den Vorschlägen für eine gute soziale Atmosphäre aber nicht die Interaktionen der Schulleitung mit den Jugendlichen, sondern Aktionen, welche sich auf die Atmosphäre in der Schule auswirken. Bei dieser Kategorie bestehen geringe Unterschiede in der Anzahl der Veränderungsvorschläge hinsichtlich der Schulorganisationsform (HTS: 42, GTS: 39). Mädchen (53) nannten allerdings fast doppelt so viele Vorschläge wie Jungen (28) (siehe Tabelle 6). Die Bandbreite der Vorschläge reicht von übergreifenden, die ganze Schülerschaft betreffende Ideen zur Verbesserung des Sozialklimas (z. B. „einen Kummerkasten anfertigen damit die ihre Probleme auf ein Zettel schreiben und in den Kummerkasten werfen“, „Vertrauenslehrer einsetzen“, „mehr Streitschlichter“ oder „viele Wettkämpfe machen, dass sie besser in Teams arbeiten können“) bis hin zu Äußerungen, die als persönliche Hilferufe aufgefasst werden können, wie z. B. „verbieten, dass die etwas dickeren Kinder gehänselt werden“. Eine Schulatmosphäre, die ermöglicht, „dass alle toleriert werden“, bietet die besten Voraussetzungen für ein soziales Miteinander, also auch Raum für Freundschaften und Peerbeziehungen. Von großer Bedeutung ist allerdings auch der Schutz vor Übergriffen bei unbeaufsichtigten Peerkontakten als Voraussetzung für die Förderung unterstützender Peerbeziehungen und Freundschaften so wie auch schon beim ersten Messzeitpunkt. Mädchen scheinen daran stärker interessiert zu sein als Jungen.

Bedachte Zusammensetzung der Klassen

Die *bedachte Zusammensetzung der Klassen* wurde in beiden Schulorganisationsformen gleich häufig thematisiert (HTS: 14, GTS: 14), Mädchen (19) nannten diesen Veränderungsvorschlag häufiger als Jungen (10), wie z. B. „nach der Grundschule die Klassen so lassen wie sie sind, weil man sich an seine Klassenkameraden schon gewöhnt hat und viele Freunde gefunden hat“.

Die Vorschläge aus dieser Kategorie nehmen allerdings wegen der Überschneidungen mit der Schulsystemebene eine Zwitterstellung ein. Die Zusammensetzung der Schulklassen lässt sich zwar durch den Lehrkörper der jeweiligen Schule zum Teil beeinflussen. Durch das in Deutschland zurzeit noch bestehende mehrgliedrige Schulsystem werden Kinder und Jugendliche auf Grund ihrer schulischen Leistungen getrennt und besuchen nach dem Wechsel in die Sekundarstufe unterschiedliche Schulen, wie z. B. Oberschulen oder Gymnasien. Auch wenn die Grundschulforscherin Koch (2005) darauf hinweist, dass bei der pädagogischen und didaktischen Gestaltung des Übergangs heute schon die Schülerseite betont wird, scheint dies, nach den Vorschlägen der Befragten zu urteilen, nicht für alle Schulen zu zutreffen. Eine Zusammensetzung der Klassen nach dem Schulwechsel, welche die Aufrechterhaltung von Kontakten zu Klassenkamerad/innen aus der Grundschule berücksichtigt, bietet den Kindern und Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten, in der neuen Schule ihre Freundschaften und Peerbeziehungen aufrecht zu erhalten und zu gestalten.

6.2.5 „Die Schulleitungsperspektive“ – Zusammenfassung vom Schuljahresende

Auf der Klassenebene zeigte sich, dass die Siebtklässler/innen im Klassenverbund noch mehr Möglichkeiten zu Kontakten zu Gleichaltrigen haben möchten. Mädchen waren insgesamt einflussreicher bezüglich der Vorschläge, vor allem was eine Unterrichtsgestaltung betrifft, die durch besondere Lehr-Lernformen Kommunikation unter Gleichaltrigen zulässt.

Auf der Schulebene sind insbesondere die Rhythmisierung, die schulischen Räume, die bedachte Zusammensetzung der Klassen und ein Schulklima, welches das soziale Lernen (Fend, 1977) bzw. das Lernen an Modellpersonen (Bandura, Ross & Ross, 1963) fördert, für die Schüler/innen im Zusammenhang mit Peerbeziehungen und Freundschaften von Bedeutung. In den Halbtagschulen wurden genauso viele Vorschläge wie in den Ganztagschulen zur Rhythmisierung genannt, wenn mit dem Peerfokus gefragt wurde. Sportliche Aktivitäten in der Schule, welche einen Bestandteil einer ausgewogenen Rhythmisierung darstellen (z. B. Holtappels, 1994; Appel und Rutz, 2009), halten insbesondere Jungen bedeutsam für die Pflege ihrer Freundschaften und die Kontakte zu Gleichaltrigen. Dies lässt sich an den Differenzen bezüglich der unterschiedlichen Pflege von Sozialkontakten zwischen Mädchen und Jungen festmachen (Kapitel 2). Mädchen pflegen eher eine kleine Zahl intimer Freundschaften und Jungen haben eher lose Peerkontakte, welche besonders gut bei Mannschaftssportarten in größeren Gruppen aufrechterhalten können (Youniss & Smollar, 1985; Petillon, 1993).

Der schulische Raum umfasst Orte und Plätze in Form von Freizeiträumen etc., die Peerkontakte jeglicher Art ermöglichen. Dadurch, dass diese Gelegenheiten in der Schule geschaffen werden, kann indirekt Einfluss auf Interaktionen und Kommunikationen der Jugendlichen untereinander genommen werden. Vor allem unbeaufsichtigte Bereiche unterstützen die Entwicklung der jungen Menschen, in dem sie unreglementierte Peerkontakte zulassen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese Räume bei der pädagogischen Gestaltung aus dem Blick geraten dürfen, sie bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, um zum einen dem Entwicklungsbedarf der Jugendlichen und zum anderen der Aufsichtspflicht der Schule gerecht zu werden. Die Aspekte, welche die Siebtklässler/innen niedergeschrieben haben, zeigen, wie sie sich diese Freizeiträume vorstellen.

Ein weiterer Punkt, der den Jugendlichen in beiden Schulorganisationsformen, aber insbesondere den Mädchen, zum Schuljahresende gleichermaßen am Herzen liegt, ist die bedachte Zusammensetzung der Klassen. Auch die gute soziale Atmosphäre schien den Mädchen besonders wichtig.

6.3 Zusammenfassende Diskussion zu Fragestellung 1

Jugendliche sind Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelt. Sie nennen detaillierte Wünsche und Vorschläge, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Pflege ihrer Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule besser berücksichtigt werden können.

Die Antworten der Siebtklässler/innen zeigen unterschiedliche Dimensionen der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, welche mit der ersten Entwicklungsaufgabe, nämlich der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, und anderen Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel 2) einhergehen. Insbesondere der körperlichen und psychischen Entwicklung,

welche im Übergang zur Adoleszenz stattfindet, sollte Rechnung getragen werden. Die Ausgestaltung des langen Schultages bedarf der Aufmerksamkeit, um jungen Menschen einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Aufenthalt in der Schule zu ermöglichen. Dies betrifft vor allem die Klassenebene, welche die Unterrichtsgestaltung und die Klassenatmosphäre beinhaltet, mit den Sozialbeziehungen zu Peers und Lehrkräften. Außerdem ist auf der Schulebene eine ausgewogene Rhythmisierung, den Schüler/innen entsprechenden, auch zeitweise unbeaufsichtigten, Räumen sowie eine gute soziale Atmosphäre, welche die Beziehungen zu den Lehrkräften und der Schulleitung einschließt, zu berücksichtigen. Heraus zu finden, welche Gründe und Zusammenhänge für die zahlenmäßigen Unterschiede zwischen den Schulorganisationsformen Halbtagschule und Ganztagschule sowie den Geschlechtern vorliegen, ist nicht das Ziel dieser Untersuchung und im Rahmen dieser qualitativen Erhebung auch nicht möglich. Die folgenden Deutungen sind demnach Interpretationen. In zukünftigen Studien könnten diese überprüft werden, um eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erreichen und daraus Bedingungen für eine peer-gerechte Schule aus der Sicht Jugendlicher zu formulieren.

Dass in Halbtagschulen am Ende des Schuljahres in etwa genauso viele Vorschläge zur Rhythmisierung gemacht wurden wie in den Ganztagschulen, wenn mit dem Peerfokus gefragt wurde, ist nur auf den ersten Blick verwunderlich. Dieser Terminus ist aus der theoretischen Warte fest mit der Ganztagschulentwicklung verbunden (Holtappels, 1994; Appel & Rutz, 2009; Kamski, 2010). Vielleicht ist das Ergebnis ein Indiz für die Relevanz der Rhythmisierung für die Ausbildung und Aufrechterhaltung von Peerbeziehungen und Freundschaften in der Schule und zwar in allen Schulorganisationsformen. Dieses Ergebnis kann aber auch daran liegen, dass die Halbtagschüler/innen hinsichtlich der Länge des, in dieser Schulorganisationsform allerdings unrhythmisierten, Schultages „zeitlich in ähnlicher Weise beansprucht werden“ (von Salisch et al., 2010, S. 233).

Die Vorschläge (in beiden Schulorganisationsformen in etwa gleich häufig) für eine bedachte Zusammensetzung neuer Klassen bzw. ein Zusammenbleiben der Klassen beim Übergang in die Sekundarstufe, gehen mit Forschungsergebnissen einher, die sich auf die positiven Auswirkungen von Freundschaften beim Schulwechsel beziehen (siehe Abschnitt 2.3). Reziproke Freundinnen und Freunde können sich gegenseitig beim Schulwechsel unterstützen (Ladd, 1990).

Auffällig ist die insgesamt höhere Anzahl von Vorschlägen, welche die Mädchen aufgeschrieben haben. Dies mag wohl zum einen daran liegen, dass Mädchen generell eher sozial erwünscht handeln und den Anforderungen der Schule (zu der ja auch die Beantwortung einer Frage in schriftlicher Form gehört) eher gerecht werden (Quenzel & Hurlmann, 2010). Vielleicht können sich Mädchen auch besser in die Schulleitungsposition, die ja in der offenen Frage zum Schuljahresende gefordert war, hineindenken oder aber sie sind einfach mehr daran interessiert, Schule als Ort für Peerkontakte und Freundschaften auszugestalten.

Die Ausgestaltung der sozialen Beziehungen in der Schule ist ein wichtiges Anliegen der Siebtklässler/innen. Darum mögen auch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung und außerunterrichtliche Angebote im Klassenverband, welche die Vertiefung von Peerkontakten und Aushandlungen ermöglichen, um den Erwerb von Sozialkompetenzen zu fördern, sowie Maßnahmen zur Förderung der Schulatmosphäre bei den Wünschen und Vorschlägen eine Rolle gespielt haben.

Die Ideen der Siebtklässler/innen zur Gestaltung einer peer-gerechten Schule stammen aus den Komplexen Mitschüler/innen, Lehrpersonal, Zeit und Raum. Letzterer wird von

Malaguzzi als der „dritte Pädagoge“ (Göhlich, 1988) bezeichnet. Diesen und die drei weiteren Bereiche als „vier Pädagogen“ in Einklang zu bringen, ist die Voraussetzung für gelingende Ganztagschule, bei der Schule zum Lebensraum für junge Menschen wird, in denen sie Peerbeziehungen und Freundschaften aufbauen und intensivieren können.

6.4 Diskussion der Methode für Fragestellung 1

Zur Beantwortung der Fragestellung 1, anhand derer Aspekte erkundet werden sollten, die Siebtklässler/innen wichtig sind, um in der Schule Peerbeziehungen und Freundschaften aufbauen und intensivieren zu können, wurde die Methode der offenen Frage im Fragebogen verwendet. Kinder und Jugendliche gehen gern in die Schule, weil sie dort ihre Freunde und Freundinnen treffen (Krappmann & Oswald, 1995; Preuss-Lausitz, 1990), aber wahrscheinlich ist ihnen die Bedeutung ihrer sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen für ihre Entwicklung nicht bewusst. Darum ist es nicht ganz einfach, sie zu diesem Komplex zu befragen. Inwieweit Schüler/innen Kenntnis davon haben, wie Schulleiter/innen dem Komplex Freundschaften in der Schule gegenüberstehen, wissen wir nicht, und das lässt sich auch nicht anhand der Ergebnisse dieser Untersuchung herausfinden. Auch wenn die Jugendlichen vielleicht nicht um die Bedeutung von Peerkontakten für ihre Entwicklung wissen, ist die Erfassung ihrer Ideen wichtig, weil dadurch ihre Vorstellungen vom Lebensort Schule widergespiegelt werden.

Die offenen Fragen sind nicht auf der Basis theoretischer Kategorien entstanden. Elemente wie Rhythmisierung, das Angebot außerunterrichtlicher Angebote sowie Räume, welche insbesondere während des langen Schultages von Bedeutung werden, wie Freizeiträume und eine Cafeteria, könnten aus vorhandenen Theorien für die Gestaltung ganztägiger Schulformen (Holtappels, 1994; Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007) in Bezug auf Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule adaptiert werden. Ziel dieses Teils der Untersuchung war aber nicht die Überprüfung von Theorien, sondern die Exploration der Sichtweise von Jugendlichen, welche nach der sechsten Klasse in die Sekundarschule gewechselt sind.

Zunächst wurde eine offene Frage nach der Wunschscheule gestellt, in der sich die Jugendlichen mit ihren Freunden bzw. Freundinnen wohl fühlen. Die Antworten haben eher Sorgen und Nöte der Schüler/innen offenbart. Aus diesen Angaben lässt sich auf ein großes Bedürfnis der Schüler/innen nach Interesse und Aufmerksamkeit von Erwachsenen für ihre schulische Situation und ihre Befindlichkeiten schließen. Zum Ende des Schuljahres durften sich die Befragten der Gesamtstichprobe in die Schulleitungsperspektive versetzen, aus der sie Vorschläge für eine gute Atmosphäre, welche dem Aufbau von Freundschaften dienen kann, nennen sollten. Die Anzahl der verwertbaren Vorschläge zum Ende des Schuljahres auf die offene Frage war nur noch annähernd halb so groß wie zum Beginn des Schuljahres als die Frage nach der Wunschscheule gestellt wurde. Dies mag zum einen daran gelegen haben, dass den Siebtklässler/innen der Wechsel in die Perspektive der Schulleitung schwer gefallen sein dürfte. Ein weiterer Aspekt, der bei der niedrigen Anzahl der Antworten berücksichtigt werden muss, war der Zeitpunkt der Erhebung. Zum Ende des Schuljahres, im Sommer bei annähernd 30°Grad im Schatten, waren sicherlich einige der Jugendlichen nicht mehr motiviert, unsere Frage zu beantworten. Dies zeigte sich in einem Anteil von Antworten, die sich als „Quatschantworten“ bezeichnen lassen

und nicht in der Auswertung berücksichtigt wurden. Die Antworten vom Schuljahresbeginn und –ende zeigen die Bandbreite zwischen Wunschschule und Schulleitungsperspektive. Bei einer anderen Formulierung der Frage, die auf die Bedeutung der Peerbeziehungen und Freundschaften für die Entwicklung aufmerksam macht, könnten spezifischere Antworten erreicht werden.

Aufgrund der offenen Vorgehensweise, die sich nur daran orientierte, möglichst viele Aspekte der Jugendlichen hinsichtlich einer peer-gerechten Schule zu erfassen, wurde keine quantitative Auswertung vorgenommen, wenn auch die Vorschläge und Wünsche zahlenmäßig miteinander verglichen wurden, um Schwerpunkte herauszufinden. Beim zahlenmäßigen Vergleich muss auch der Unterschied, welcher zwischen den Halbtags- und Ganztagschulen besteht, berücksichtigt werden. Die Ganztagschulen haben im Gegensatz zu den Halbtagschulen eine gymnasiale Oberstufe. Demnach ist ein Teil der Ganztagschüler/innen mit einer Gymnasialempfehlung in die Sekundarstufe gewechselt. Dadurch wird sich vermutlich ein Teil der Jugendlichen auf einem höheren kognitiven Stand befinden. Es lässt sich vorsichtig vermuten, dass die Ergebnisse dadurch beeinflusst wurden. Zum einen sind diese Schüler/innen auf Grund ihrer kognitiven Fähigkeiten besser in der Lage, die Frage im Fragebogen zu beantworten. Außerdem könnte die soziale Atmosphäre in der Schule durch das vermutlich bessere Sozialverhalten dieser Jugendlichen beeinflusst sein.

Obwohl alle Schüler/innen dazu aufgefordert wurden, jeweils drei Stichpunkte aufzuschreiben, schrieben einige mehrere Sätze, aus denen nicht nur drei Ideen, sondern eine größere Anzahl verwertbarer Punkte hervorgingen. Andere Befragte haben gar keine oder nur eine Antwort aufgeschrieben. Bei einer Hierarchisierung anhand der Anzahl der genannten Codings könnte ein verfälschtes Ergebnis entstehen. Vielleicht hatten die Jugendlichen, die nichts aufgeschrieben haben, Ideen, hatten aber nicht genügend Zeit, die Frage zu beantworten.

Die qualitative Methode der offenen Frage im Fragebogen anhand einer relativ großen Stichprobe (427 zu Beginn des Schuljahres und 380 zum Ende des Schuljahres) hat eine große Anzahl an Aspekten ergeben, welche Ganztags- und Halbtagschüler/innen in Brandenburg nennen, wenn sie danach gefragt werden, wie der Aufbau und die Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule gefördert werden kann. Eine Generalisierung der Ergebnisse ist auf Grund der Verwendung der qualitativen Methode und der fehlenden Repräsentativität des Samples nicht möglich. In weiteren Erhebungen in anderen Schulen in anderen Bundesländern könnten einzelne Kategorien quantitativ abgefragt werden, um eine Rangfolge der Bedeutung herauszufinden. Hierbei sollte ein Schwerpunkt auf der Gestaltung unbeaufsichtigter Räume liegen, die insbesondere für einen unbelauschten Austausch in intimen Freundschaften Gelegenheiten bieten. Genaue zahlenmäßige Angaben zu Vorlieben für unbeaufsichtigte Räume, welche für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von intimen Freundschaften als bedeutsam gelten (Kanevski & von Salisch, 2011), lassen sich aus forschungstechnischen Gründen anhand der Ergebnisse aus dieser Untersuchung nicht machen, denn unter dem Komplex Räume wurden bei der Auswertung alle schulischen Räume wie Freizeiträume, Schulhof, Schulgebäude, Cafeteria und Klassenräume zusammengefasst. Welche dieser Angebote so gestaltet sind, dass unbeaufsichtigte und unbelauschte Interaktionen zwischen Peers ermöglicht werden, könnte in einer standardisierten Abfrage der genannten Räume weiter erforscht werden.

In weiterführenden Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe könnte der Versuch unternommen werden, die Übertragbarkeit der Aussagen zu prüfen. Weiterhin könnte erforscht werden, ob Sekundarschüler/innen Konstrukte wie Schulklima, Rhythmisierung, pädagogischer Raum etc. kennen und was sie damit verbinden. Bei der Wahl einer anderen Forschungsmethode wie einer teilnehmenden oder verdeckten Beobachtung könnte anhand des Verhaltens herausgefunden werden, welche Gelegenheiten Jugendliche in der Schule bevorzugt für unbelauschte Kommunikation und ungestörte Aktivitäten aufsuchen.

In den beiden folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse aus den Interviews zu Fragestellung 2 und 3 dargestellt. Im Spannungsfeld zwischen ganztagschulpädagogischen Anforderungen und entwicklungspsychologisch begründeten Bedürfnissen stehen die Subjekte, welche die Basis dieser Untersuchung bilden, nämlich die Jugendlichen. Um sich ihren Ansichten, Konzepten und Konstrukten anzunähern, wurden sie selbst dazu befragt. Auch wenn die Ergebnisse dazu beitragen sollen, den Forschungsgegenstand „Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule“ zu beleuchten, muss an dieser Stelle auf die Unmöglichkeit einer „Eins-zu-Eins Abbildung“ der Antworten der Jugendlichen hingewiesen werden. Dieser Anspruch lässt sich auf der Basis eines konstruktivistischen Paradigmas nicht erfüllen. Im systemtheoretischen Sinne sind die Ergebnisse in den Kapiteln 7 und 8 als Interpretationen von Kommunikationen und zwar sowohl zwischen den Interviewten und der Interviewerin, der Wissenschaftlerin und der Literatur und letztendlich zwischen der Leserschaft und der Autorin dieser Dissertation zu sehen (Luhmann, 2002). Sie stellen kein direktes Abbild der Gedanken der Jugendlichen dar, sondern bestehen lediglich in interpretativen Annäherungen.

7 Reflexionen der Jugendlichen zum Übergang in die Ganztagschule

In diesem Kapitel soll die Fragestellung 2 aus der Sicht der Siebtklässler/innen beantwortet werden. Zu erwarten war, dass die Jugendlichen sich zu quantitativen Veränderungen im Freundschaftsgefüge äußern, und zwar zum einen, weil sie von Freunden bzw. Freundinnen getrennt wurden, die in eine andere Schule gewechselt sind, und zum anderen, weil sie neue Freundschaften in der Ganztagschule geschlossen haben (siehe Kapitel 2 und 3). Geht dieser Wandel im Beziehungsgefüge der Siebtklässler/innen auch mit Veränderungen der Freundschaften der Interviewpartner/innen hinsichtlich der Qualität einher? Die beste Freundin, die nicht mit in die neue Schule gewechselt ist, wird vielleicht durch eine neue Schulkameradin in ihrer Rolle als Vertrauteste abgelöst. Der ehemalige ungeliebte Klassenkamerad, dem man durch ganztägiges Beisammensein näher kommt, schlüpft vielleicht in die Rolle eines guten Freundes. Wie also verläuft der Übergang bezüglich der sozialen Beziehungen unter Gleichaltrigen aus der Sicht der Schüler/innen? Welche Veränderungen haben sich dadurch für die Jugendlichen hinsichtlich des Schulwechsels ergeben? Berichten die Siebtklässler/innen von nicht mehr bestehenden und/oder neu gewonnenen Freunden oder Freundinnen? Was hat sich in Bezug auf alte und neue Freundschaften verändert? Wieviel Zeit konnten sie in der alten und wie viel Zeit können sie in der neuen Schule mit ihren Freunden bzw. Freundinnen verbringen? Wo haben sie mehr Spaß mit Gleichaltrigen, in der alten oder in der neuen Schule?

Es wurden 14 Interviews mit sieben Mädchen und sieben Jungen aus siebten Klassen einer Ganztagschule ca. zehn Monate nach dem Schulwechsel in die Sekundarstufe 1 geführt. In der folgenden Tabelle ist die Stichprobe dargestellt. Im Zuge der Anonymisierung wurden die realen Namen der Interviewpartner/innen durch Aliasse ersetzt (siehe Kapitel 5).

Tabelle 7: Die Stichprobe (Alter, Geschlecht, Alias)

Interview	Alter	Geschlecht	Alias
1	13,4	Junge	Anton
2	13,7	Mädchen	Berta
3	13,3	Junge	Cäsar
4	13,2	Mädchen	Dora
5	12,9	Mädchen	Emilia
6	14,3	Mädchen	Frieda
7	14	Mädchen	Gustava
8	13,4	Junge	Heinrich
9	13,11	Junge	Karl
10	13	Junge	Martin
11	13,5	Junge	Otto
12	13,8	Junge	Paul
13	13,6	Mädchen	Ricarda
14	13,11	Mädchen	Samanta

Alle Interviewpartner/innen haben mindestens dreimal in der Woche bis 15.00 h Schule. Sie sind also sieben Zeitstunden in der Schule und können daher in Bezug auf die Zeitdauer, die sie in der Schule verbringen als Ganztagschüler/innen nach der Definition der KMK (2011), siehe Kapitel 3, angesehen werden. Acht der Siebtklässler/innen haben einmal in der Woche bis 16.00 h Schule, ein Mädchen hat zweimal in der Woche bis 16.00 h Schule, fünf Jugendliche haben niemals bis 16.00 h Schule.

Den 14 Ganztagschüler/innen wurde so oder mit kleinen Abwandlungen die folgende Frage aus dem Interviewleitfaden gestellt: „Du bist ja im letzten Jahr von der Grundschule in die neue Schule gekommen, wie ist das hier jetzt so für dich mit deinen Freunden?“ (siehe Interviewleitfaden, ausführliche Form, im Anhang). Da es sich um qualitative Interviews handelt, wurden die Fragen nicht immer in der gleichen Form im Interview gestellt (Vermeidung von Leitfadendbürokratie, siehe Abschnitt 5.4.4), sondern können je nach Situation variieren wie im folgenden Beispiel aus einem der Transkripte: „Du bist ja im letzten Jahr von der Grundschule in die Oberschule gekommen, was hat sich da so verändert mit deinen Freunden?“ (Interview mit Paul, P. ⁶ 72-74).

Der Übergang von der Primarstufe in eine Ganztagschule der Sekundarstufe wurde von den Jugendlichen ca. zehn Monate nach dem Schulwechsel recht unterschiedlich beurteilt. In etwa die Hälfte – und zwar zu gleichen Teilen Mädchen und Jungen – beschreibt, dass sie den Schulwechsel positiv erlebt hat. So äußert z. B. Emilia Folgendes: „Ich find’ die Schule hier besser als meine frühere Schule, ich hab hier auch bessere Zensuren und die Lehrer sind netter“ (P. 45). Gustava beschreibt ihre sozialen Beziehungen in der neuen

⁶P. = Paragraphennummer in MAXQDA

Schule folgendermaßen: „Ich mag hier alle ganz gerne, und ich fühl mich hier wie in so’ner Familie sozusagen“ (P. 65). Anton konstatiert: „Eigentlich ganz normal geblieben. Bloß, dass hier eben mehr Ausfall ist und wir mehr Spaß haben“ (P. 74). Auf der anderen Seite wurden von einigen Jugendlichen auch Bedenken geäußert hinsichtlich der Erwartungen, die bezüglich des Schulwechsels an sie gestellt werden, z. B. „Also früher hatte ich (...) Angst vor der Schule, weil ich nicht wusste, was da auf mich zukommt“ (Gustava, P. 65).

Der Schulwechsel geht für einige der Interviewten aufgrund der Veränderungen, die sich durch den Rollenwechsel vom Primarschüler bzw. von der Primarschülerin zum Sekundarstufenschüler bzw. zur Sekundarstufenschülerin ergeben, mit unterschiedlichen Befürchtungen (vgl. 2.3) einher, wie z. B. der Angst vor hohen schulischen Anforderungen oder dem Verlust von Freunden und Freundinnen, die in eine andere Schule wechseln.

I Wie ist das jetzt so für dich mit deinen Freunden?
G Also früher hab ich ‘n paar, hatte ich so super viel Angst vor der Schule, weil ich nicht wusste, was da auf mich zukommt und alles, aber jetzt ist es eigentlich ganz ok. Ich mag hier alle ganz gerne, und ich fühl mich hier wie in son’er Familie sozusagen (Gustava, P. 64-65).

Dass der Schulwechsel positiv beurteilt wird, mag auch daran liegen, dass alle bis auf zwei der 14 Interviewpartner/innen mit ein bis zehn Freunden bzw. Freundinnen in die neue Schule gewechselt sind oder aber ein Informationsfluss über die neue Schule in der Familie besteht. Der ältere Bruder einer Schülerin besucht dieselbe Schule.

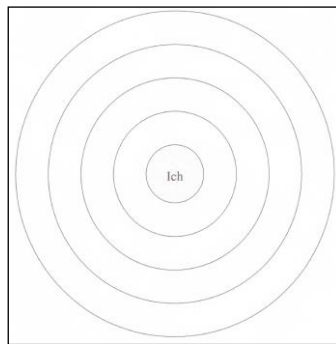
7.1 Zusammensetzung der Freundschaftsnetzwerke nach dem Übergang

Die Anzahl der mitgebrachten und neu erworbenen Freundschaften wurde insbesondere anhand der Informationen aus den Netzwerkkarten zur Ermittlung der emotionalen Nähe (Hollstein & Pfeffer, 2010) und der Karteikarten, welche während des Interviews eingesetzt wurden (siehe Kapitel 5), ermittelt. Zu Beginn des Interviews in der Aufwärmphase wurden die Siebtklässler/innen nach ihren Freunden und Freundinnen befragt. Die Namen der Alteri wurden zum einen auf Karteikarten mit Alter und dem Zeitpunkt des Kennenlernens festgehalten. In einem weiteren Schritt wurden die Namen aller genannten Freunde und Freundinnen auf Klebepunkte geschrieben (rosa für Mädchen, blau für Jungen), um mittels einer Netzwerkkarte (ebd., siehe Kapitel 5) die emotionale Nähe zu Ego zu ermitteln. Die Jugendlichen erhielten dafür folgende Instruktionen:

„Jetzt brauchen wir die Punkte. In der Mitte bist du. Hast du alle deine Freunde und Freundinnen gleich gern oder gibt es jemanden, den du besonders gern hast? Ich möchte, dass du die Punkte auf diese Ringe klebst. Und zwar je mehr du jemanden magst, desto näher klebst du den Punkt für sie oder ihn bitte an den Punkt in der Mitte“ (siehe Interviewleitfaden, ausführliche Form, im Anhang).

Anhand der Auszählung der Punkte auf den Netzwerkkarten (siehe die folgende Abbildung) und den Karteikarten ließen sich die zahlenmäßigen Zusammensetzungen der Freundschaftsnetze der Jugendlichen aus alten und neuen Freundschaften erkennen. Die Verluste von alten Freunden und Freundinnen ließen sich nicht genau beziffern, da nach diesen nicht dezidiert gefragt wurde.

Abbildung 3: Netzwerkkarte ohne Klebepunkte nach Hollstein und Pfeffer (2010)



7.1.1 Grundschulfreundschaften

Als Grundschulfreundschaften werden die Beziehungen benannt, welche vor oder während der Grundschulzeit (unabhängig davon, ob sie **in** der Grundschule entstanden sind) geschlossen wurden. Die Anzahl der Freunde und Freundinnen wurde anhand der Netzwerkkarten, der Karteikarten und der Aussagen in den Interviews ermittelt.

Tabelle 8: Grundschulfreundschaften, Jungen

Interview-partner	Freundschaften, gesamt	Grundschulfreundschaften	gemeinsamer Schulwechsel
Anton	5	5	5
Cäsar	10	3	3
Heinrich	7	4	4
Karl	4	2	0
Martin	10	5	5
Otto	13	5	5
Paul	11	3	3

Tabelle 9: Grundschulfreundschaften, Mädchen

Interview-partnerin	Freundschaften, gesamt	Grundschulfreundschaften	gemeinsamer Schulwechsel
Berta	7	4	3
Dora	16	4	1
Emilia	7	1	0
Frieda	17	10	k. A.
Gustava	11	6	2
Ricarda	17	9	3
Samanta	k. A.	k. A.	k. A.

Die Berichte der Interviewten weisen darauf hin, dass alle Jungen bis auf einen mit Freunden bzw. Freundinnen aus der Grundschule in die Ganztagschule gewechselt sind und diese Freundschaften dort auch weiterhin aufrechterhalten. Auch die Mädchen nann-

ten Freunde und Freundinnen, mit denen sie gemeinsam die Schule gewechselt haben, allerdings sind die Zahlen nicht so eindeutig wie bei den Jungen. Sowohl Jungen als auch Mädchen könnten von der sozialen Unterstützung profitieren, die sie möglicherweise von ihren Freunden bzw. Freundinnen erhalten. Die Anpassung an die neue Schule wird ihnen dadurch möglicherweise erleichtert, sie konnten auch neue Freunde gewinnen. Bei einigen ist allerdings der beste Freund oder die beste Freundin nicht mit in die neue Schule gewechselt, sondern besucht jetzt z. B. ein Gymnasium.

Wie äußern sich die Jugendlichen über die Aufrechterhaltung und den Verlust von Freundschaften aus der Grundschulzeit? Acht Jugendliche (fünf Jungen und drei Mädchen) beschreiben Freundschaften aus Grundschulzeiten als weniger intensiv bzw. berichten über deren Auflösung. Bei den Jungen lassen sich die Äußerungen überwiegend dahingehend interpretieren, dass die alten Freundschaften verblasen. Paul beschreibt die Veränderungen hinsichtlich seiner alten Freunde folgendermaßen: „Naja, die sind gewechselt. Dann hat man keinen Kontakt mehr zu denen“ (P. 83). Bei Karl findet sich folgende Beurteilung: „Aber das sind halt keine Freunde mehr, man sieht die dann noch, redet ein bisschen, aber Freundschaft ist das dann nicht mehr, man kennt sich, man grüßt sich und so“ (P. 125). Auf der anderen Seite gibt es aber für Paul, wie auch für einige der anderen, alte Freundschaften, die bestehen geblieben sind, wie sich anhand der Aussagen in den Interviews ermitteln ließ.

Bei den Mädchen finden sich mehr Aussagen über eine Polarisierung hinsichtlich der alten Freundschaften aus der Grundschulzeit, die so nicht mehr bestehen. Ricarda äußert sich folgendermaßen: „Naja vorher hatte ich ja auch meine beste Freundin in meiner Klasse, die jetzt nicht mehr meine beste Freundin ist, weil die jetzt auf einmal nicht mehr auf meine Schule geht“ (P. 81).

Vier Jugendliche (zwei Mädchen und zwei Jungen) gaben an, keine Freunde bzw. Freundinnen verloren zu haben, eines dieser Mädchen hat allerdings weniger Kontakt zu ihren Freunden und Freundinnen aus der Grundschulzeit. Bei zwei der Siebtklässler/innen gibt es keine Angaben zu weiter bestehenden, verblassten und beendeten Grundschulfreundschaften. Genaue zahlenmäßige Angaben, anhand derer sich die Anzahl dieser Freundschaften gegenüber stellen lässt, wurden in den Interviews nicht abgefragt, weil vor allem die Qualität der engen Freundschaften, welche zum Zeitpunkt der Interviews geführt wurden, im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht. Die meisten der Jugendlichen haben Unterstützer/innen aus der alten Schule mitgebracht, die ihnen bei der Eingliederung in den neuen Klassenverband und die neue Schule helfen können.

7.1.2 Sekundarschulfreundschaften

Als Sekundarschulfreundschaften werden im Folgenden diejenigen bezeichnet, welche in der Sekundarschule, also im ersten Schuljahr im Zeitraum vom Schulwechsel bis zum Zeitpunkt des Interviews, das sind ca. zehn Monate, entstanden sind. In den folgenden beiden Tabellen ist die Anzahl der neu geschlossenen Freundschaften der Ganztagschüler/innen, getrennt nach Geschlecht der Interviewpartner/innen, dargestellt.

Tabelle 10: Sekundarschulfreundschaften zum Schuljahresende, Jungen

Interviewpartner	Freundschaften, gesamt	Sekundarschulfreundschaften	Sekundarschulfreundschaften in % (von allen Freundschaften)
Anton	5	-	0%
Cäsar	10	7	70,00%
Heinrich	7	3	42,86%
Karl	4	2	50,00%
Martin	10	5	50,00%
Otto	13	8	61,54%
Paul	11	8	72,73%

Tabelle 11: Sekundarschulfreundschaften zum Schuljahresende, Mädchen

Interviewpartnerin	Freundschaften, gesamt	Sekundarschulfreundschaften	Sekundarschulfreundschaften in % (von allen Freundschaften)
Berta	7	3	42,86%
Dora	16	12	75,00%
Emilia	7	6	85,71%
Frieda	17	7	41,18%
Gustava	11	5	45,45%
Ricarda	17	8	47,06%
Samanta	k. A.	k. A.	k. A.

Alle Siebtklässler/innen, bis auf Anton, haben neue Freundschaften innerhalb der letzten zehn Monate in der neuen Schule, die eine Ganztagschule ist, geschlossen. Wie äußern sich die Jugendlichen in Bezug auf ihre neuen Freundschaften aus der Sekundarstufe 1?

Die neuen Lebensbereiche, welche die Interviewpartner/innen mit dem Schulwechsel betreten, sind insbesondere durch die Veränderungen der sozialen Beziehungen geprägt. So beschreiben die meisten von ihnen in den Interviews Beziehungen zu neuen Freunden bzw. Freundinnen, die jetzt ihr soziales Umfeld bereichern. Das geht einher mit den Mustern von Tätigkeiten, Aktivitäten und Rollen (Bronfenbrenner, 1989), mit denen sie sich auseinandersetzen müssen oder die sie positiv bewerten. So berichtet Martin darüber, dass er die Freunde in der neuen Schule lieber mag,

„In meiner alten Klasse hatte ich ja nicht so viele Freunde, weil da, hab ich die meisten ja nicht gemocht, weil die waren so aggressiv oder so und deswegen, das ist hier in der Klasse besser. Deswegen“ (P. 60).

Dass sich im Zuge des Schulwechsels Möglichkeiten bieten, neue Freundschaften zu schließen, die den „Horizont erweitern“ (P. 218), bemerkte Gustava.

In den folgenden Zitaten wird deutlich, dass einige der Interviewten die Schule u. a. als „Kontaktbörse“ (Preuss-Lausitz, 1999, siehe Kapitel 3) betrachten, in der sie andere besser kennen lernen können.

„Ist der Freundeskreis halt enger geworden“ (Berta, P. 136).

„Lisa, die ist auch so, die fand’ ich, ich hatte Lisa so richtig gehasst früher in der Grundschule, aber irgendwie ist es, hat sich das jetzt so irgendwie voll klasse entwickelt, mit mir und Lisa“ (Frieda, P. 42).

Gerade die Interviewpartner/innen, die eine große Anzahl von Freunde bzw. Freundinnen in die neue Schule mitgebracht haben, berichten auch über eine hohe Anzahl neu erwor-

bener Freundschaften bzw. der Intensivierung alter Freund- respektive Bekanntschaften, wie z. B. Martin. Dieser Junge ist mit fünf Freunden in die Sekundarstufe 1 gewechselt und berichtet zusätzlich über fünf neue Freundschaften.

Zusammenfassend lassen sich eine Veränderung und eine Vergrößerung der Freundschaftsnetze aller 14 Ganztagschüler/innen feststellen. Nur zwei Jugendliche, Emilia und Martin, sind ohne Freunde bzw. Freundinnen in die neue Schule gewechselt, ihre Freundschaftsnetze bestehen aus neuen und alten Freundschaften. Alle Interviewpartner/innen (bis auf einen Jungen) erhalten während des ersten Schuljahres in der Sekundarstufe 1 Grundschulfreundschaften aufrecht und haben zusätzlich neue Freundschaften (zwei bis zwölf) geschlossen.

7.2 Zeit und Spaß für Freunde und Freundinnen in der Ganztagschule

Die Ganztagsbeschulung geht mit einem Rückgang der freien Zeit von Kindern und Jugendlichen einher (siehe Kapitel 3). Um herauszufinden, wie die Siebtklässler/innen diese zeitlichen Einschränkungen wahrnehmen und beurteilen, wurden sie in der Abschlussphase des Interviews aufgefordert, sich zu folgender Frage zu äußern: „Wo hast oder hattest du mehr Zeit für deine Freunde, in der Grundschule oder in der Oberschule?“ (siehe Interviewleitfaden, ausführliche Form, im Anhang). Dies diente u. a. dazu, eine Polarisierung in den Antworten hervorzurufen und im Sinne einer Gretchenfrage, eine eindeutige Stellungnahme für oder gegen die Ganztagschule mit dem Fokus auf Freundschaften zu provozieren. Nachdem die Interviewpartner/innen die Fragen beantwortet hatten, wurde mit der Frage nach den Ursachen weitergearbeitet.

Acht Interviewpartner/innen (vier Mädchen und vier Jungen) äußerten sich darüber, dass ihnen in der Grundschulzeit mehr freie Zeit für Freundschaften im freien Nachmittagsbereich zur Verfügung stand. Mit dem Besuch der Ganztagschule haben sich die Kontakte zu einigen Freunden und Freundinnen verringert. Folgende Gründe gaben die Jugendlichen dafür an: mehr Hausaufgaben, längere Schulzeit, der Freund hat andere Freunde gefunden, die Freundin oder der Freund sind nicht mit in die neue Schule gewechselt, die Freunde bzw. Freundinnen wohnen weiter weg. Vier Jugendliche (drei Jungen und ein Mädchen) glauben jedoch, dass sie innerhalb der Ganztagschule mehr Zeit mit ihren Freunden bzw. Freundinnen verbringen können, weil sie in den Pausen und auch im Unterricht viele Treffen arrangieren können. Zwei der Interviewten konnten sich nicht entscheiden, ob sie während der Grundschulzeit oder seitdem sie in eine Ganztagschule gehen, mehr Zeit für ihre Freunde und Freundinnen hatten bzw. haben. Ein Junge weist zudem darauf hin, dass sich in seiner Grundschule die Möglichkeiten zu Peerkontakten auf Grund des Verhaltens von Lehrkräften schlechter gestalteten.

Mit der Frage: „Wo hattest du mehr Spaß mit deinen Freunden und Freundinnen, in der Grundschule oder in der Oberschule?“ wurden die Interviewten dazu aufgefordert, das Zusammensein mit ihren Schulkamerad/innen in der Schule zu beurteilen. Die Antworten zeigen, welche Angebote für die gemeinsamen Aufenthalte mit Freunden bzw. Freundinnen in der Schule vorhanden sind. Die Interviewpartner/innen sind sich einig darin, dass in der Oberschule, die eine Ganztagschule ist, mehr Raum für Spaß mit Gleichaltrigen ist und zwar vor allem, weil in der Schule Angebote stattfinden, bei denen sie sich treffen können, wie z. B. bei Arbeitsgemeinschaften oder aber während einer längeren Pause (55

Minuten), in der unterschiedliche Dinge unternommen werden können, wie Computer- oder Billardspielen. Bedingungen für den Spaß, den die Ganztagschüler/innen mit Freunden bzw. Freundinnen haben, ergeben sich aus der räumlichen und zeitlichen Gestaltung der Ganztagschule. Von den Jugendlichen werden zahlreiche Gelegenheiten und Räume benannt, die sie zum geselligen Beisammensein mit ihren Mitschüler/innen aufsuchen können. Ob sie diese auch benutzen und ob diese so gestaltet sind, dass intime Gespräche unter Freunden bzw. Freundinnen ermöglicht werden, hängt von anderen Faktoren ab. Dazu gibt es weitere Aussagen, die in Kapitel 8 interpretiert werden.

Es gibt Hinweise darauf, dass die friedlichere Umgebung in der Oberschule mehr Möglichkeiten bietet, Spaß mit Gleichaltrigen zu haben, wie z. B. beim „komische Sachen und Witze machen“ (Otto, P. 119-121). Das mag wohl auch daran liegen, „weil ein paar Lehrer immer da auf'm Schulhof rumlaufen“ (Paul, P. 237), die darauf achten, dass es nicht zu Übergriffen unter den Jugendlichen kommt.

7.3 Zusammenfassende Diskussion zu Fragestellung 2

Die Fragestellung 2 dieser Dissertation zu den Reflexionen der Ganztagschuljugendlichen zum Übergang in eine Ganztagschule hinsichtlich ihrer Freundschaften lässt sich anhand der Ergebnisse aus den Interviews folgendermaßen zusammenfassend beantworten. Bei den Veränderungen handelt es sich allerdings lediglich um eine Bestandsaufnahme zum Zeitpunkt des Interviews. Umstrukturierungen im Beziehungsgefüge sind ein Prozess, in dem sich die Jugendlichen immer wieder in unterschiedlichen Netzwerken neu positionieren und ihre Stellung gegenüber den anderen neu ausrichten müssen. Diese komplexen Anforderungen scheinen aber gut bewältigt zu werden. Nach ihren eigenen Aussagen sind alle Interviewten mehr oder weniger in den Klassenverband und in die neue Ganztagschule integriert. Ein Großteil der Jugendlichen beurteilt die mit dem Schulwechsel einhergehenden Veränderungen überwiegend positiv. 12 von 14 Jugendlichen sind nicht allein in die Ganztagschule gewechselt, sondern mit Grundschulfreunden bzw. -freundinnen. Diese Freundschaften werden weiterhin aufrechterhalten. Fast alle Freundschaftsnetzwerke haben sich verändert, auch weil die Jugendlichen nicht mehr alle Freundschaften aus der Grundschulzeit aufrechterhalten. Neue Freundschaften wurden geschlossen, bei drei Jugendlichen hat sich die Anzahl der Freunde bzw. Freundinnen mehr als verdoppelt. Diese Angaben beruhen auf Selbstberichten und wurden nicht auf ihre Aussagekraft überprüft, indem die genannten Freunde bzw. Freundinnen zu ihrer Nominierung befragt wurden.

Zunächst einmal lässt sich eine Berücksichtigung bestehender Freundschaften bei der Zusammensetzung der neuen siebten Klassen nach dem Übergang in die Sekundarstufe in der Ganztagschule vermuten, denn alle Interviewpartner/innen bis auf ein Mädchen sind mit Freunden bzw. Freundinnen in die neue Schule gewechselt. Dies ist positiv zu bewerten, weil das Vorhandensein von Freunden oder Freundinnen als eine Voraussetzung für einen möglichst gut bewältigten Übergang in die Sekundarstufe gilt (Ladd, 1990; Berndt & Keefe, 1995; Hirsch & Dubois, 1992). Wenn dieser ökologische Übergang (Bronfenbrenner, 1989) wie für die Interviewten nach der sechsten Klasse mit dem Übergang in die Adoleszenz zusammentrifft, kommt zusätzlich die Bedeutung der Unterstützung durch Gleichaltrige als „Entwicklungshelfer“ zum Tragen. Sie können nicht nur bei Schulprob-

lemen, welche durch den Schulwechsel hervorgerufen wurden, sondern auch bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie z. B. körperlichen Veränderungen, welche mit der Pubertät einhergehen, unterstützen.

Obwohl die Interviewpartner/innen gemeinsam mit Freunden bzw. Freundinnen die Schule gewechselt haben, hat sich das Freundschaftsgefüge der Jugendlichen verändert und zwar sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht. Alle 14 Frühadoleszent/innen sind von einer Umgestaltung ihrer sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen betroffen. Die Ursache dafür liegt vor allem in den mit dem Übergang in Zusammenhang stehenden Fluktuationen. Auf die zum Teil nicht mehr aufrecht erhaltenen Freundschaften, über welche von den Siebtklässler/innen berichtet wurde, soll hier nicht genauer eingegangen werden, da diese in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden, weil sich die vorliegende Untersuchung auf die bestehenden Freundschaftsnetzwerke beschränkt. Neben dem Verlust an Freunden und Freundinnen aus der Grundschulzeit ist der Kontaktaufbau zu neuen Mitschüler/innen ein Grund für die wahrgenommenen quantitativen Veränderungen im Freundschaftsgefüge der Siebtklässler/innen. Lediglich ein Junge hat in der Ganztagschule keine neuen Freundschaften geschlossen, sondern hält seinen bestehenden Freundeskreis aufrecht. Bei allen anderen hat sich die Anzahl der Freundschaften erhöht, bei der Hälfte der Jugendlichen mehr als verdoppelt. Dies mag sicherlich daran liegen, dass der Schule eine besondere Funktion bei der Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen zukommt, wird sie doch von Preuss-Lausitz als „zentraler Ort“ (1999, S. 165) der Freundschaftsgewinnung für Kinder und Jugendliche bezeichnet (siehe Kapitel 3). Gerade in der Ganztagschule erwarten junge Menschen Möglichkeiten für das Zusammensein mit ihren Freunden bzw. Freundinnen (Arnold & Stecher, 2007), und diese scheinen in der Schule für einen Teil der befragten Jugendlichen vorhanden zu sein.

Gelegenheiten für Gleichaltrigenkontakte lassen sich zunächst einmal an dem durch die Jugendlichen wahrgenommenen Zeitkontingent festmachen. Darum wurden sie im Interview befragt, wie es um ihre Zeit für die Freundschaften bestellt ist. Fast 60 % der Jugendlichen gaben an, dass sie in der Grundschule mehr Zeit für ihre Freunde und Freundinnen hatten und beklagten den Rückgang der freien Zeit am Nachmittag nach dem Wechsel in die Ganztagschule. Diese subjektive Wahrnehmung ist durchaus vergleichbar mit Ergebnissen aus StEG, demzufolge Ganztagschuljugendliche nicht soviel Zeit mit Freunden oder Freundinnen außerhalb der Schule verbringen (Züchner, 2007). Insgesamt wird das in der Schule zur Verfügung stehende Zeitkontingent für Freundschaftskontakte aber positiv wahrgenommen. Ausschlaggebend hierfür sind sicher die lange Mittagspause und das Angebot an Arbeitsgemeinschaften als Bestandteile einer ausgewogenen Rhythmisierung (Appel, 2009). Ebenso wird die Qualität der in der Schule gemeinsam mit ihren Freunden und Freundinnen verbrachten Zeit von den Siebtklässler/innen positiv beurteilt. Auffällig ist, dass gerade die Jungen das höhere innerschulische Zeitkontingent für Aktivitäten mit Freunden bemerken. Dies mag sicher daran liegen, dass sie gern Aktivitäten in größeren Gruppen betreiben, welche in der Schule eher ermöglicht werden, als das unbeobachtete und unbeaufsichtigte dyadische Beisammensein, welches Mädchen in intimen Freundschaften bevorzugen (Seiffge-Krenke & Seiffge, 2005; Schmalfeld, 2011).

Auch wenn die Frage nach dem Spaß in der Schule zunächst etwas eigentümlich anmutet (die Schule ist eine Bildungsinstitution und kein Freizeitzentrum), hat ihre Beantwortung gezeigt, dass in der Schule, welche die Interviewpartner/innen besuchen, Gelegenheiten und Freizeiträume für den Aufenthalt in der Gruppe vorhanden sind, und dass die Jugendlichen ein positives Klima wahrnehmen.

Die zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten sowie das positive Klima in der Schule scheinen die fehlende außerschulische freie Zeit am Nachmittag aus der Sicht der Interviewpartner/innen aufzuwiegen. Der Schulwechsel wird von ihnen überwiegend positiv wahrgenommen. Die Jugendlichen haben sich mit den Herausforderungen, welche der Übergang in eine Ganztagschule an sie stellt, arrangiert bzw. ihre diesbezüglichen Befürchtungen haben sich nicht bestätigt.

Ausgehend von den berichteten quantitativen Veränderungen hat auch ein qualitativer Wandel in den Freundschaftsnetzen der Jugendlichen stattgefunden. Alle Interviewten, bis auf ein Mädchen, konnten im Zuge des Übergangs einen Teil ihres Freundschaftsgefüges erhalten und darauf aufbauend neue Freundschaften schließen. In den Grundschulfreundschaften besteht eine Basis an Gemeinsamkeiten und ausgehandelten Regeln auf Grund der Dauer der Beziehungen und den damit einhergehenden Interaktionen und Kommunikationen (Levinger & Snoek, 1972). Durch die Veränderungen im System, welche durch das Entstehen neuer Freundschaften hervorgerufen wurden, hat sich der Status der Jugendlichen in ihren bestehenden Freundschaftsnetzwerken sicherlich gewandelt. Bei der Wertigkeit der Beziehungen haben sich zum Teil Verschiebungen ergeben. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in der Längsschnittuntersuchung von Köhler (2010) zur Stabilität und zu Umgestaltungen von Freundschaftsbeziehungen bei 11- bis 13-Jährigen. Dennoch können sich die Jugendlichen wohl zum Teil auf die gemeinsam erworbenen Gewohnheiten verlassen. Das damit einhergehende Vertrauen in verlässliche Strukturen kann als eine Form sozialer Unterstützung angesehen werden. Das Gefühl, geliebt und geachtet zu werden (Cobb, 1976), welches sich vor allem in der hohen emotionalen Nähe zu besonders engen Freundinnen und Freunden zeigt, ist ein Aspekt, durch welchen das Selbstwertgefühl gesteigert werden kann (Cohen & Willis, 1985). Auch wenn große individuelle Unterschiede bei der Anzahl der genannten Freunde und Freundinnen bestehen, haben alle Interviewpartner/innen ein mehr oder weniger großes Freundschaftsnetzwerk, oder andersherum ausgedrückt: Keiner der Interviewpartner/innen hat keinen Freund oder keine Freundin benannt. Auch wenn die Reziprozität der an dieser Stelle genannten Freundschaften nicht überprüft wurde, können alle Jugendlichen von der von ihnen wahrgenommenen sozialen Unterstützung profitieren (Bliesener, 1991).

Sicherlich ließen sich quantitative Veränderungen hinsichtlich der Fluktuationen im Freundschaftsgefüge Jugendlicher beim Übergang in eine Ganztagschule auch mittels eines standardisierten Instruments wie z. B. dem LüNIK (Kanevski, 2008) an einer größeren Stichprobe herausfinden. Dafür müssten dieselben Personen allerdings vor und nach dem Wechsel in die Sekundarschule befragt werden, was auf Grund der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems und aus Gründen der Anonymisierung nicht ganz einfach zu verwirklichen ist. Im Interview lässt sich zudem die Qualität der Veränderungen erfassen, in dem die Interviewpartner/innen z. B. zu ihren Ängsten beim Übergang und die von den Freundinnen und Freunden dabei erhaltene Unterstützung befragt werden. Dies ermöglicht eine Erfassung der Beurteilung des Übergangs in eine Ganztagschule durch Jugendliche.

Im nächsten Kapitel folgt die Darstellung der Auswertung der Fragestellung 3 zur Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen. Im Fokus stehen die engen, von den Interviewpartner/innen als beste benannten, Freundinnen und Freunde.

8 Die Qualität der besten Freundschaften

Zur Beantwortung der Fragestellung 3, anhand derer herausgefunden werden sollte, ob in der Ganztagschule Möglichkeiten zum Aufbau und für die Aufrechterhaltung qualitätsvoller, im psychologischen Sinne intimer, Freundschaften bestehen, werden in diesem Kapitel die Freundschaftskonzepte, die auch das Verhalten in Freundschaften beinhalten, aus den Ansichten und Einschätzungen der Ganztagschüler/innen rekonstruiert. Anhand der Angaben in den Interviews werden die Ergebnisse zur Qualität der Freundschaften der Siebtklässler/innen beschrieben. Die Intimität wurde unter Berücksichtigung der in Abschnitt 2.2.3 genauer beschriebenen folgenden Merkmale geprüft: emotionale Nähe (Kanevski & von Salisch, 2011), Reziprozität (Auhagen, 1993; Kanevski & von Salisch, 2011), Exklusivität (Youniss, 1982; Sharabany, 1994), Interaktionen (Youniss & Smollar, 1985), Art der Kommunikationsthemen (Youniss & Smollar, 1985), soziale Unterstützung (Kanevski & von Salisch, 2011), Konflikt- und Konfliktlöseverhalten (Selman, 1984) sowie Vertrauen (z. B. Selman, 1984).

Im Zuge des Schulwechsels in die Sekundarstufe in eine Ganztagschule haben die in Kapitel 7 von den Jugendlichen beschriebenen Veränderungen im Freundschaftsgefüge der Interviewpartner/innen stattgefunden. Nun sollen aus der Vielzahl der von den Siebtklässler/innen benannten Freundschaftsformen diejenigen besonders betrachtet werden, welche als beste bzw. bei einigen Mädchen als allerbeste bezeichnet wurden. Da sich unter diesen vermutlich am ehesten intime Freundschaften befinden, denen eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung Jugendlicher zugeschrieben wird, bleiben alle anderen Freundschaften der Interviewpartner/innen in diesem Kapitel weitestgehend unberücksichtigt.

Um die größte emotionale Nähe, welche als ein Indiz für intime Freundschaften gilt, herauszufinden, wurden die in Kapitel 5 beschriebenen Netzwerkkarten (Hollstein & Pfeffer, 2010) genutzt. Die als beste und allerbeste im Interview benannten Freunde und Freundinnen wurden im Hinblick auf die emotionale Nähe überprüft, die aus den Netzwerkkarten ersichtlich war. Die absolute Entfernung vom Mittelpunkt spielte keine Rolle. Ausschlaggebend war die relative Nähe zum Zentrum (siehe Abbildung 4 bis Abbildung 17). Die Punkte, welche am dichtesten an das Zentrum geklebt wurden, entsprechen den Freundinnen bzw. Freunden, zu denen die größte emotionale Nähe besteht. Mädchen sind durch einen rosafarbenen, Jungen durch einen blauen Punkt dargestellt. Um dieses Ergebnis zu stützen, wurden die Ganztagschüler/innen noch einmal direkt danach gefragt, wen sie als besten Freund oder Freundin bzw. allerbeste Freundin (bei einigen Mädchen) betrachten, sofern sie sich nicht schon vorher dazu geäußert hatten. Die Merkmale Benennung als beste Freundschaften, die größte emotionale Nähe und die Dauer der Freundschaften bilden die Grundlage für die weiteren Auswertungen in diesem Kapitel. Hierbei handelt es sich überwiegend um gleichgeschlechtliche Freundschaften. Nur ein Mädchen und ein Junge haben auch eine gegengeschlechtliche beste Freundschaft benannt.

Drei verschiedene Gruppen von Freundschaften mit der größten emotionalen Nähe wurden gebildet:

- drei Sekundarschulfreundschaften (Freundschaften, die in der Ganztagschule in der Sekundarstufe entstanden sind)
- acht Grundschulfreundschaften in der Ganztagschule (Freundschaften, die vor oder in der Grundschulzeit entstanden sind und in der Sekundarstufe in der Ganztagschule weiterhin aufrechterhalten werden)
- drei Grundschulfreundschaften, getrennt (Freundschaften, die vor oder in der Grundschulzeit entstanden sind und trotz der Trennung durch den Schulwechsel weiterhin aufrechterhalten werden).

Die folgende Tabelle zeigt, wie viele der Interviewten welche der oben aufgeführten besten Freundschaftsformen genannt haben.

Tabelle 12: Anzahl der Freundschaften mit der größten emotionalen Nähe, geschlechtsspezifisch unter Berücksichtigung des Schulwechsels in eine Ganztagschule

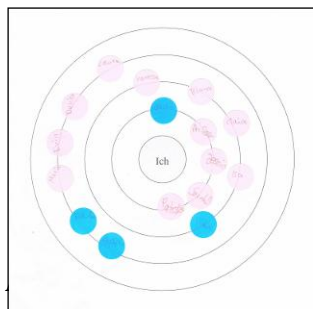
Geschlecht	Sekundarschulfreundschaften		Grundschulfreundschaften, in der GTS		Grundschulfreundschaften, getrennt	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Anzahl	2	1	3	5	2	1

Ob es sich bei diesen besten Freundschaften mit der größten emotionalen Nähe um intime Freundschaften handelt, wird anhand der Aussagen der 12- bis 14-Jährigen bezüglich der Freundschaftsmerkmale geprüft, welche im Interview erfragt wurden (s. o.). Es handelt sich bei allen Aussagen um Selbstauskünfte. Soweit die Reziprozität der Freundschaften anhand des LÜNIK (von Salisch et al., 2010) ermittelt werden konnte, werden diese Angaben bei der Auswertung einbezogen. Im Weiteren sind nur jene Aussagen eingeflossen, welche die Teenager über sich selbst und ihre Freunde sowie Freundinnen machten. Fremdeinschätzungen oder eine Überprüfung anhand der Aussagen aus anderen Interviews fanden nicht statt, da die Einschätzungen der Jugendlichen zu ihren Konzepten in Bezug auf intime Freundschaften im Mittelpunkt stehen. Dazu gehören auch Ideen über Peers, mit denen eine Freundschaft angestrebt wird bzw. Phantasien über Gleichaltrige, in denen idealisierte Freundschaften eine Rolle spielen. Die Vorstellungen der Jugendlichen zu diesen Freundschaften lassen sich als Konzepte interpretieren und beinhalten auch das Verhalten in den Freundschaften. Die Wahrnehmung der Interviewpartner/innen in Bezug auf ihre eigenen Freundschaftskonzepte stand bei der Auswertung im Vordergrund.

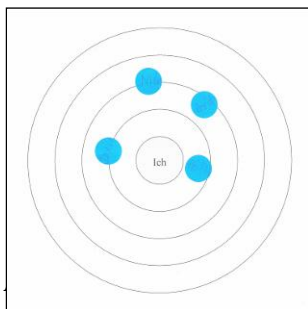
In den folgenden drei Abschnitten dieses Kapitels werden die Ergebnisse aus den Interviews zu den Freundschaftsformen beschrieben. Im vierten Abschnitt werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert. Darauf folgt die Diskussion der Erhebungsmethode. Im abschließenden Abschnitt werden die unterschiedlichen Freundschaftsformen gegenüber gestellt. Dabei findet ein Vergleich der Freundschaftsmerkmale bei besten und intimen besten Freundschaften statt.

8.1 Beste Sekundarschulfreundschaften in der Ganztagschule

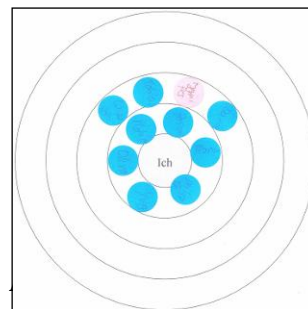
Drei Jugendliche (ein Mädchen und zwei Jungen) haben in der Ganztagschule neue beste Freundschaften mit der größten emotionalen Nähe (siehe Abbildung 4 bis Abbildung 6) geschlossen.



2mal bis 15h Schule, 2mal bis 14h, einmal AG, bis 16.00h



jeden Tag bis 15h Schule, einmal AG (außerhalb der Schule)



Schule bis 15h, einmal AG bis 16.00h (wird aufgegeben zugunsten einer außerschulischen AG)

Dora gibt für mehrere Freunde bzw. Freundinnen die gleiche emotionale Nähe an. Bei Karl liegt der Punkt für den besten Freund dem Zentrum am nächsten. Bei Paul liegt der Punkt für den besten Freund nur wenig dichter am Zentrum als drei weitere blaue Punkte.

Die Ausschließlichkeit, mit der sich jede/r um den oder die andere/n kümmert (Youniss, 1982) fehlt bei Dora, von ihr wurden vier Mädchen und ein Junge als bester Freund bzw. als beste Freundinnen bezeichnet. Die Jungen haben jeweils einen besten Freund benannt. In den folgenden Tabellen sind die Freundschaftsmerkmale der besten Freundschaften von Dora, Karl und Paul als Fallübersichten dargestellt. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei allen Aussagen, außer der Reziprozität, welche anhand des LüNIK (von Salisch et al., 2010) erhoben wurde, um Selbstauskünfte der Jugendlichen handelt. Diese wurden nicht mittels einer Befragung der genannten Freunde bzw. Freundinnen überprüft.

Tabelle 13: Merkmale der besten Sekundarschulfreundschaft (Dora)

Freundschaftsmerkmal	Dora	13,2
Anzahl beste Freund/innen	vier Mädchen, ein Junge	
Freund/innen	alle in GTS	
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	
gemeinsame Aktivitäten		
außerschulisch	selten, keine gemeinsamen Hobbys	
inerschulisch	im größeren Gruppenzusammenhang	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über Probleme (Schule, Eltern), alles, was einen bedrückt, nicht über ganz peinliche Dinge (dafür ist die Schwester da)	
soziale Unterstützung		
emotionale Unterstützung	sich trösten, aufbauen, sich geborgen fühlen	
instrumentelle Unterstützung	abschreiben lassen	
Konflikte	nicht von langer Dauer, "Bäumchen-wechsel-dich-Zusammenhalt"	
Konfliktlösestrategien	sich entschuldigen	

Tabelle 14: Merkmale der besten Sekundarschulfreundschaften (Karl)

Freundschaftsmerkmal	Karl	13,11
Anzahl beste Freunde	ein Junge (in GTS)	
Reziprozität (LüNIK)	Angaben nicht verwertbar	
gemeinsame Aktivitäten		
außerschulisch	selten, keine gemeinsamen Hobbys	
inerschulisch	auf dem Schulhof, im Computerraum, andere Angebote werden nicht angenommen	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über alles, Computerspiele, manchmal über Schule, nicht über Mädchen, über Konflikte zuhause	
soziale Unterstützung	Gegenseitig	
emotionale Unterstützung	zuhören, nett sein	
instrumentelle Unterstützung	keine Angaben	
Konflikte	keine	
Konfliktlösestrategien	keine	

Tabelle 15: Merkmale der besten Sekundarschulfreundschaften (Paul)

Freundschaftsmerkmal	Paul	13,4
Anzahl beste Freunde	ein Junge (in GTS)	
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	
gemeinsame Aktivitäten	gemeinsamer Schulweg	
außerschulisch	2mal in der Woche Rugby und 2mal in der Woche zusätzlich, gemeinsame Ferien (Wahrheitsgehalt?), keine gemeinsamen Hobbys, aber angestrebt	
innerschulisch	wie bei Karl	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über Probleme mit den Eltern, Schwierigkeiten in der Schule, Mädchen	
soziale Unterstützung	Gegenseitig	
emotionale Unterstützung	zuhören bei Problemen mit den Eltern	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Ärger mit anderen	
Konflikte	keine	
Konfliktlösestrategien	keine	

Die drei Jugendlichen sind drei sehr unterschiedliche Charaktere. Sie werden im Folgenden einzeln anhand der Freundschaftsmerkmale zu den engen Freunden und Freundinnen dargestellt.

DORA hatte in der Grundschulzeit wenige Freundinnen „Ich musste mir das halt hart erkämpfen, Freunde zu bekommen“ (P. 77). Sie hat keine Freundin verloren und zwei Mädchen als Freundinnen in die Sekundarschule mitgebracht. Im Laufe des Schuljahres in der Sekundarstufe in der Ganztagschule hat sie viele neue Freundschaften geschlossen. Außerdem ist der Kontakt zu einer ehemaligen Klassenkameradin aus der Grundschule enger geworden.

Drei Mädchen, die Dora alle neu in der Ganztagschule kennen gelernt hat, werden als beste Freundinnen bezeichnet. Außerdem benennt Dora einen besten Freund. Anhand der Überprüfung mit den Ergebnissen aus dem LüNIK (von Salisch et al., 2010) haben sich diese vier Freundschaften als von Dora einseitig nominiert herausgestellt. Es gibt keine exklusive Freundin, die als einzige als Beste genannt wird. Auf der Netzwerkkarte (Hollstein & Pfeffer, 2010) zur Identifikation der emotionalen Nähe (siehe Abbildung 4) befinden sich alle vier besten Freunde und Freundinnen auf dem innersten Ring. Die Interviewpartnerin hat einen komplett neuen Freundeskreis aufgebaut, lediglich ein Mädchen aus der Grundschulzeit, das mit in die Sekundarstufe gewechselt ist, gehört noch dazu. Dieses gehört allerdings nicht zu den engsten Freundinnen.

Als **gemeinsame Aktivitäten** werden die unterschiedlichsten Freizeitgestaltungsideen genannt:

„Naja, wenn die denn mal Zeit haben für irgendwas, dann treff ich mich mit denen und denn gehen wir ins Kino oder essen irgendwo oder wir shoppen oder zocken ein bisschen oder ich schlaf’ auch bei denen oder die bei mir oder unternehmen einfach viel zusammen oder machen irgendwie Sport und gehen dann weg und feiern mit ein paar anderen“ (P. 137).

Wie häufig diese Aktivitäten stattfinden, wird nicht beschrieben. Der erste Satz kann jedoch als Hinweis für ein seltenes Auftreten dieser Gelegenheiten interpretiert werden.

Innerschulische Aktivitäten sind davon geprägt, dass sie in einer großen Gruppe stattfinden, wie der gemeinsame Besuch einer Arbeitsgemeinschaft (siehe folgendes Zitat).

I Du hast erzählt, du bist in einer AG, was für eine ist das?

D Artistik, 'ne Sport-Ag.

I Wie findest du die?

D Richtig cool, man trifft Leute, man hat Spaß da, man muss halt auch was tun, das ist halt manchmal anstrengend, aber das ist denn schon schön, wenn mit paar Leuten, man zusammen da ist und denn Spaß hat (P. 148-151).

Im Vordergrund stehen dabei für Dora das Beisammensein mit anderen und der Spaßfaktor. Als weitere Möglichkeiten für Treffen in der Schule werden der Schulhof mit Kletterfelsen und die Cafeteria genannt. Auch diese Treffpunkte werden, genauso wie der Sportplatz, der eigentlich verbotenes Terrain darstellt, in der Gruppe genutzt:

„Da sitzen wir eigentlich dahinten auf den Bänken in der großen Runde und quatschen denn oder machen sonst irgendwas oder machen uns über irgendwelche anderen lustig, die gerade irgendwas gemacht haben oder ich geh' halt auch mit anderen Freunden noch hintern Kletterfelsen, ja, dann geh' ich hin und quatsch mit denen noch, ja“ (P. 143).

Die **Kommunikation** geht bei Dora häufig mit innerschulischen Aktivitäten in der Gruppe der Freundinnen einher. Die Aussagen zu den Gesprächsthemen erscheinen sehr pauschal, es gibt wenige konkrete Beispiele für die Themen, die besprochen werden, und sie gelten für alle vier Freundinnen gleich. Lediglich der Junge, welcher als bester Freund benannt wurde, wird als Gesprächspartner für Dinge gewählt, die sonst nur mit der Schwester besprochen werden (alles, was mit anderen nicht thematisiert wird).

Soziale Unterstützung nimmt und gibt Dora in ihrem Freundeskreis in verschiedenen Zusammenhängen. Sie nennt einige Kontexte, in denen sie ihre engen Freundinnen emotional unterstützt oder von diesen unterstützt wird, wie z. B. „dass man sich da gegenseitig tröstet oder aufbaut, dass man für den anderen dann da ist (bei Problemen mit den Eltern oder den Lehrern, Anm. A.S.)“ (P. 85). Instrumentelle Unterstützungsleistungen bestehen in diesem Freundeskreis lediglich darin, „dass eine von der anderen abschreibt“ oder in der Hilfe bei den Hausaufgaben. Es werden unterschiedliche Formen der sozialen Unterstützung benannt, diese lassen sich aber keiner bestimmten Freundin zuordnen. Handelt es sich vielleicht eher um den Wunsch nach einer Freundin, die umfassende soziale Unterstützung gibt und auch annimmt?

Konflikte treten in den Freundschaften von Dora vor allem über Kleinigkeiten wie Kleidung auf.

Strategien zur **Konfliktlösung** werden von Dora wie folgt beschrieben:

„Ja, schon, also wenn jemanden es richtig stört, dann streiten wir uns schon drüber, denn stellt der sich auf die andere Seite, aber dann hat man wieder 'ne andere, die sich dann auf unsere Seite stellt und so, das ist immer so'n hin und her. Naja, irgendwie finden wir das dann auch blöd, wenn man mit der einen rumhängt und nicht mit den anderen, und denn entschuldigen wir uns halt gegenseitig halt alle“ (P. 107).

Diese Versuche, Streit zu lösen, lassen sich als „Bäumchen-Wechsel-Dich-Strategie“ oder „changing alliances“ beschreiben. Die Freundinnen wechseln die Seiten, je nach Situation. Ob dabei verlässliche Situationen, in denen die Interviewte sich auf ihre Freundinnen verlassen kann, entstehen können, lässt sich anhand der Aussagen im Interview nicht ermitteln. Obwohl durch diese Verhaltensweisen der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen sicher erschwert wird, da unsicher ist, wann und ob die „Freundin“ zu einem hält, bieten sich auch immer wieder Möglichkeiten, sich wieder zu vertragen.

Das Zusammenspiel von **Vertrauen** und **Kommunikation** mit den besten Freundinnen in den Vorstellungen von Dora zu Freundschaften zeigt das folgende Zitat:

D Naja, dass, wenn man ihr etwas erzählt, dass sie das nicht gleich jedem weiterzählt und dass man halt viel Spaß miteinander hat und dass sie halt gegeneinander füreinander da sind.

I Woran glaubst du liegt das, dass ihr euch so viel erzählt?

D Naja, weil man der Person auch halt vertraut, wenn man sie wirklich gern hat, denn entsteht halt so'ne Beziehung, dass man sich halt so vertraut, dass man sich halt sagt, ich sag halt dies und dies, und sie sagt es dann auch nicht weiter.

Was meinst du genau mit Vertrauen?

D Naja, wenn man jemanden, jemandem von den Freunden halt was anvertraut, was halt nicht gerade die Eltern oder die Lehrer wissen sollen oder, wenn man halt ähm, wenn die anderen halt, wie soll man das erklären, (es klingelt)

I Wie fühlt sich das an?

D Dass man geborgen ist, wenn man mit den anderen zusammen ist, nicht so verloren ist, sondern, dass man einfach dazugehört und nicht so als Außenseiter ist ,sondern, dass man jemanden hat, mit dem man über alles reden kann, mit dem Spaß hat und so was (P. 95-101).

Auffällig an dieser Passage ist, dass wie zuvor keine Namen genannt werden. Zum Ende spitzt sich zu, dass vor allem Angst vor dem Alleinsein und nicht der Wunsch nach einer Beziehung, in der ein Austausch über intime Themen stattfindet, im Vordergrund steht. Unklar bleibt, ob zu einer der genannten besten Freundinnen solch eine vertrauensvolle Beziehung besteht.

KARL nennt als besten Freund einen Jungen, den er in der Ganztagschule neu kennen gelernt hat. Auf der Netzwerkkarte zur emotionalen Nähe (Hollstein & Pfeffer, 2010) befindet sich dieser Junge zwischen dem ersten und dem zweiten Ring. Der ehemals beste Freund, den der Interviewpartner seit seiner Geburt kennt, wurde auf dem zweiten Ring aufgeklebt, ihm wird hiermit eine etwas geringere emotionale Nähe bescheinigt. Die Reziprozität der Freundschaft lässt sich anhand der Angaben im LüNIK (von Salisch et al., 2010) nicht überprüfen.

Exklusivität scheint im Freundschaftskonzept dieses Jungen keine Rolle zu spielen, denn auf die Frage „Was unterscheidet den besten Freund von den anderen Freunden?“ meint er, dass „man sich auch öfters sieht“, schränkt diese Aussage aber gleich darauf ein, indem er von einem anderen Jungen berichtet, den er auch „öfter sieht“ und beendet die Aussagen dazu folgendermaßen: „keine Ahnung, also, weiß ich nicht“ (P. 110-111).

Die **gemeinsamen Aktivitäten außerhalb der Schule** mit dem neuen besten Freund finden nur ca. zweimal im Monat statt. Der Wunsch nach einer Intensivierung der Kontakte besteht: „müsste ich auch ändern, eigentlich“ (P. 122). Weitere gemeinsame Aktivitäten bestehen in Fahrradtouren oder einer Geburtstagsfeier, zu der Karl eingeladen war. Die beiden haben einen gemeinsamen Schulweg bis zum Bahnhof.

Gemeinsame Aktivitäten finden fast nur in der Schule statt so wie z. B. der Besuch des Computerraums, der aber nicht als Raum für Gespräche dienen kann.

I Und der Computerraum, wie ist das da?

K Also eigentlich ganz groß. Man kann sich da nicht unterhalten, da wird man immer angeschimpft (P. 142-143).

In den Pausen sind die beiden „draußen ein bisschen unterwegs“ (P. 135), die von der Schulleitung beschriebenen Angebote an Freizeiträumen, welche auch im Rahmen der Erhebung vom Forschungsteam der PIN-Studie (von Salisch et al., 2010) besichtigt wurden, werden jedoch bis auf den Schulhof und den Computerraum nicht oder nicht mehr genutzt.

I Gibt es noch andere Räume, in die ihr gehen könnt?

K Ja, da gibt's noch'n Zoo mit Tieren, die Bibliothek, äh, ja, aber noch irgendwas hab ich vergessen, ja.

I Dieser Snoezelraum⁷

K Ja, genau, das war der unten im Keller, äh neben der Cafeteria, ja und der Billardraum. Aber die sind meistens abgesperrt. Da war ich auch manchmal.

I Und die anderen Räume, wie ist das da so?

K Meinen Sie die Klassenräume?

I Ne, wo ihr hingehen könnt in der Freizeit oder in der Pause.

K Ne, also das machen wir gar nicht so richtig. Ich weiß nur, dass es die gibt. Da war ich noch nicht so, ne.

I Also ihr seid meistens auf'm Schulhof oder im Computerraum?

K Mhm, genau (P. 144-153).

Eine Arbeitsgemeinschaft besucht Karl nicht, im folgenden Zitat liefert er auch die Begründung, nämlich die Beschränkung seiner freien Zeit, dafür:

I Und du nimmst an keiner AG teil? Woran liegt das?

K Weil ich dann erst, wenn ich ne AG hätte, würde ich erst um halb 6 nach Hause kommen (P. 154-155).

Kommunikation findet über alles statt: Probleme in der Schule, mit den Eltern, jedoch nicht über Mädchen. Karl glaubt, dass man diese Gespräche mit anderen vielleicht auch führen könnte. Der kommunikative Austausch mit dem neuen besten Freund wird als gegenseitig beschrieben, beschränkt sich aber meist auf wenig vertrauensvolle Themen.

I Und was redet ihr meistens so?

K Über alles, äh, von Computerspielen bis Schule. Schule ist dann manchmal Thema, aber nicht so oft.

I Über Mädchen auch?

K Ne. Gar nicht.

I Sprichst du mit niemandem über Mädchen?

K Nee (P. 132-135).

Die einzige Form der **sozialen Unterstützung**, welche Karl beschreibt, besteht darin, dass P. (der neue beste Freund aus der Ganztagschule) nett zu ihm ist.

Konflikte mit dem neuen Freund werden nicht wahrgenommen:

I Habt ihr auch mal Streit?

K Bis jetzt noch nicht.

I Bis jetzt noch nicht?

⁷ Bei dem Snoezelraum handelt es sich um einen von einer Lehrkraft beaufsichtigten Entspannungsraum, der sich wie der Tischtennis- und Billardraum etwas abseits befindet.

K Ne (P. 74-77).

PAULs Aussagen zu den außerschulischen gemeinsamen Aktivitäten, die er mit seinem besten Freund betreibt, sind nicht ganz eindeutig. Zunächst beantwortet er die Frage nach gemeinsamen Treffen mit: „Naja, wir gehen zum Rugby, treffen uns manchmal, gehen manchmal ins Kino, ja“ (P. 87). Eine Mitgliedschaft in dem Verein besteht vermutlich noch nicht, sondern wird erst angestrebt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird das „manchmal“ auf zweimal in der Woche erweitert. Dann spielen die Jungen gemeinsam an der Playstation, gehen „raus“ oder fahren Fahrrad. Weiterhin scheint Paul die Gedanken und infolgedessen die Aussagen über einen alten Freund und den neuen besten Freund miteinander zu vermischen. Auf die Frage nach den Freizeitaktivitäten mit dem besten Freund wurden auch gemeinsame Ferien mit den Eltern beschrieben, die jedes Jahr miteinander verbracht werden. Diese Reisen haben schon ca. fünfmal stattgefunden und zwar jeweils im Sommer. Hier muss es sich um einen Freund aus der Grundschulzeit handeln. Seinen besten Freund hat Paul laut eigenen Aussagen allerdings in der neuen Schule kennengelernt.

Auch die **gemeinsamen innerschulischen Beschäftigungen** mit dem besten Freund werden nicht näher beschrieben. Paul besucht zwar eine Arbeitsgemeinschaft in der Schule, aber er äußert sich nicht dazu, ob der Freund daran teilnimmt. Paul plant, außerhalb der Schule einen Rugbyverein zu besuchen, damit er diese Arbeitsgemeinschaft nicht weiter besuchen muss. Die sportliche Aktivität im Verein wird von der Schule als Arbeitsgemeinschaft anerkannt. Die übrigen Möglichkeiten in der Schule stellen sich für Paul nicht als besonders geeignet für die Treffen mit dem besten Freund dar. Die Pause mit 55 Minuten ist ihm zu lang, die Angebote scheinen aus seiner Sicht nicht sehr attraktiv zu sein wie folgendes Zitat zeigt:

I Du verbringst hier ja viel Zeit mit Gleichaltrigen. Was für Treffpunkte gibt es da noch außer dem Schulhof und dem Computerraum?

P Offenes Angebot, oben die Bibliothek, kann man lesen, Spiele spielen, ja. Und dann Kletterfelsen draußen. Sonst eigentlich nichts.

I Wie ist das da so?

P Kletterfelsen?

I Ja.

P Naja, find ich cool, dass sie das gemacht haben, naja. Bloß das Blöde ist, dahinter rauchen die immer, das ist Kacke (P. 216-221).

Themenbereiche, über welche Paul mit seinem Freund spricht, beinhalten Schulprobleme oder z. B. Unstimmigkeiten mit den Eltern.

I Und was findest du noch besonders gut an ihm?

P Naja, dass man mit ihm reden kann, wenn Probleme beim Elternhaus sind, ja (P. 124-126).

Paul benennt umfassende Formen der **sozialen Unterstützung**, wie z. B. Geselligkeit und emotionale Unterstützung, die im Zuhören besteht.

I Was macht denn für dich einen besten Freund aus?

P Naja, einen, der zu einem hält, auch mal ein Ohr für einen hat, ja. Mit dem man reden kann, und natürlich mit dem man was unternehmen kann (P. 104).

Außerdem geben sich die beiden Freunde laut Pauls Aussagen instrumentelle Unterstützung bei den Hausaufgaben, Problemen mit den Eltern und in schwierigen Situationen, quasi in jeder Situation.

Auch bei Meinungsverschiedenheiten mit anderen unterstützen sich die Freunde gegenseitig.

I Warum ist er denn dein bester Freund?

P Naja, weil er mir schon mal bei einem Konflikt geholfen hat, waren so mehrere Gruppen und die haben immer aufeinander rumgehackt, naja und denn, war schlimm

I So körperlich?

P Ne, ne, so beschimpft.

I Hältst du auch zu ihm, wenn

P Ja, klar (P. 118-123).

Schulbezogene Unterstützung wird nur bei den Hausaufgaben gegeben, weitere Situationen in der Schule werden eher nicht beschrieben.

Die Frage nach **Konflikten** in der Freundschaft wird verneint.

I Streitet ihr euch dann auch mal?

P Nö, eigentlich nicht

I Nie?

P Nö, bis jetzt noch nicht.

I Habt ihr mal ne unterschiedliche Meinung?

P Nö, im ersten Halbjahr war das noch nicht so und im zweiten auch nicht (P. 132-137).

Die Beziehung von Paul zu seinem besten Freund unterscheidet sich von den Freundschaften der anderen Jugendlichen aus der Gruppe mit Sekundarschulfreundschaften durch die Exklusivität, die eng an das Vertrauen zu dem Freund gekoppelt ist.

I Was ist denn so der Unterschied von dem besten Freund und den anderen?

P Naja, die anderen, da kann man eben nicht so richtig vertrauen, man weiß eben nicht, ob die das weitererzählen oder nicht. Ja.

I Was meinst du genau mit Vertrauen?

P Naja, wenn jetzt so über Lehrer, so Scheiße gebaut hat, dann weiß man halt nicht, ob die es weitererzählen oder ob sie es nicht weitererzählen. Bei U. weiß ich, dass er das nicht weitererzählt.

I Wenn du dich jetzt entscheiden müsstest zwischen U. oder allen anderen?

P U. (P. 159-161).

8.2 Beste Grundschulfreundschaften in der Ganztagschule

Acht Interviewpartner/innen (vier Mädchen und vier Jungen) halten mindestens eine beste Freundschaft, die schon in der Grundschulzeit oder davor entstanden ist, in der Sekundarstufe in der Ganztagschule weiterhin aufrecht. Die emotionale Nähe zu diesen Freund/en und Freundinnen lässt sich anhand Abbildung 7 bis Abbildung 14 erkennen. Ein Mädchen hat die emotionale Nähe ihrer Freundschaften nicht auf der Netzwerkkarte (Hollstein &

Pfeffer, 2010) markiert. Bei dieser Jugendlichen wurden zwei enge (als beste bezeichnete) Freundinnen anhand der Benennung zugeordnet. Ein Interview ist unvollständig, so dass nur ein kleiner Teil davon ausgewertet werden kann.

Bei der näheren Betrachtung stellt sich heraus, dass diese acht Siebtklässler/innen sich hinsichtlich der Exklusivität und der emotionalen Nähe in ihren besten Freundschaften in zwei Untergruppen aufteilen lassen: Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität und Grundschulfreundschaften mit Exklusivität (siehe Tabelle 16). Exklusivität im Sinne von Ausschließlichkeit, mit der sich jeder um den anderen kümmert (Youniss, 1982), spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Vertrauen in Freundschaften. Neben einer exklusiven engen Freundschaft besteht keine weitere ebenso enge Freundschaft. Wird die Freundin oder der Freund noch mit anderen geteilt, zu denen eine ähnlich enge Beziehung besteht, in der z. B. Geheimnisse ausgetauscht werden, besteht die Gefahr, dass diese weiter erzählt werden. Außerdem bieten diese Konstellationen gerade bei Mädchen Konfliktpotential durch die Entstehung von Besitzansprüchen und Eifersucht.

Tabelle 16: Exklusivität und emotionale Nähe, geschlechtsspezifisch

	Mädchen	Jungen
Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität	3	2
mehrere beste Freund/innen mit der größten emotionalen Nähe	2	1
bester Freund ohne die größte emotionale Nähe	0	1
zwei beste Freundinnen (keine Netzwerkkarte)	1	0
Grundschulfreundschaften mit Exklusivität, ein/e beste Freund/in mit der größten emotionalen Nähe	1	2

8.2.1 Beste Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität

Allen fünf Jugendlichen (drei Mädchen und zwei Jungen) aus dieser Gruppe ist gemeinsam, dass sie Freundschaften aus der Grundschulzeit auch noch in der Sekundarschule aufrechterhalten. Die Freundinnen bzw. Freunde wurden als beste von den Jugendlichen bezeichnet. Diese wurden nicht als einzige mit der größten emotionalen Nähe ausgezeichnet, die Exklusivität fehlt. Drei der Jugendlichen (ein Junge und zwei Mädchen) haben jeweils mindestens zwei beste Freunde oder Freundinnen, die auch beide mit der größten emotionalen Nähe gekennzeichnet wurden. Ein viertes Mädchen hat keine Netzwerkkarte (Hollstein & Pfeffer, 2010) gestaltet, aber zwei beste Freundinnen benannt. Der fünfte Interviewpartner aus dieser Gruppe hat zwar einen besten Freund mit Namen genannt, die größte emotionale Nähe besteht jedoch zu einem anderen Jungen (siehe Abbildung 11).

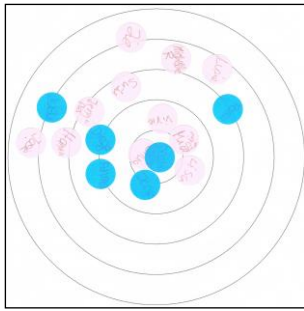


Abbildung 7: Frieda

1mal AG bis 16h, keine weiteren Angaben zur Länge des Schultages

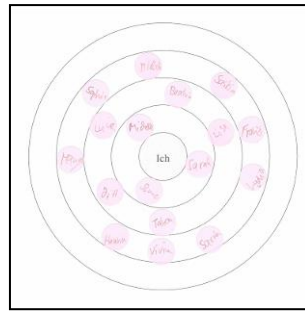


Abbildung 8: Ricarda

3mal bis 15h Schule, 1mal AG bis 16h

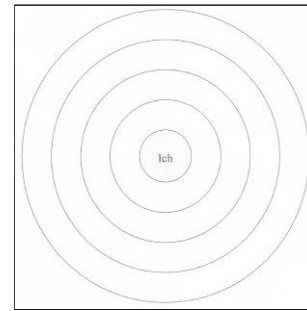


Abbildung 9: Samanta⁸

3mal bis 15h Schule, 1mal AG bis 16h

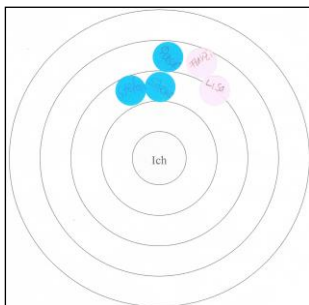


Abbildung 10: Anton

1mal bis 14.30, 3mal bis 15h Schule, Feuerwehr, keine AG

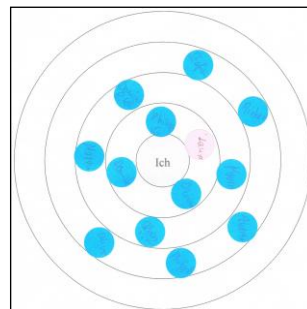


Abbildung 11: Otto

keine AG, keine Aussagen zur Länge des Schultages

Bei einem Jungen gibt es eine Besonderheit. Anton ist laut eigenen Aussagen auf Grund eines diagnostizierten ADHS in Therapie und medikamentös eingestellt. Er benennt drei Freunde und zwei Freundinnen. Auffällig ist, dass zwei Jungen mit der größten emotionalen Nähe genannt wurden. Diese beiden tragen seltsamerweise fast den gleichen Vornamen und lassen sich anhand der Aussagen im Interview nicht auseinander halten, so dass die Vermutung nahe liegt, es handele sich um dieselbe Person. Dies wurde bei der Auswertung berücksichtigt. Die emotionale Nähe zu diesen beiden Jungen wird zwischen dem zweiten und dem dritten Ring auf der Netzwerkkarte (Hollstein & Pfeffer, 2010) dargestellt. Im Interview werden zwei beste Freunde benannt: S. (einer von den beiden mit der Namensähnlichkeit und P., emotionale Nähe: zwischen dem dritten und dem vierten Ring). Diese beiden gehen laut Aussage von Anton mit ihm in eine Klasse. Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass Anton von keinem anderen der Interviewpartner/innen als Freund benannt oder auch nur erwähnt wird, obwohl alle dieselbe Schule in derselben Klassenstufe besuchen. Anhand der Angaben aus dem LüNIK (von Salisch et al., 2010) hat sich herausgestellt, dass es sich bei den besten Freunden von Anton um einseitig benannte Freunde handelt. Die Freundschaften konnten nicht reziprok bestätigt werden.

Bei vier der Jugendlichen handelt es sich um einseitig nominierte beste Freundschaften. Bei Samanta ließen sich Angaben nicht überprüfen, da sie keine Namen genannt hat. Eines dieser Interviews mit einem Mädchen (Frieda) ist unvollständig, so dass nur ein ge-

⁸ Dieses Mädchen hat keine Netzwerkkarte gestaltet.

ringer Teil in die Darstellung und Interpretation einfließen kann. Es wurden aus diesem Grund überwiegend Aussagen von Ricarda, Samanta, Anton und Otto berücksichtigt. In den folgenden Tabellen sind die Freundschaftsmerkmale (alles Selbstauskünfte, außer der Reziprozität) dieser Freundschaften aufgeführt.

Tabelle 17: Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Frieda)

Freundschaftsmerkmal	Frieda⁹	14,3
Anzahl beste Freundinnen	mehr als zwei, unvollständige Angaben	
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	
gemeinsame Aktivitäten		
außerschulisch	vielfältig, keine gemeinsamen Hobbys	
inerschulisch	vielfältig	
Kommunikation	(fehlt)	
Themen	(fehlt)	
soziale Unterstützung	(fehlt)	
emotionale Unterstützung	(fehlt)	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Streit mit anderen	
Konflikte	(fehlt)	
Konfliktlösestrategien	(fehlt)	

⁹ Leider steht von diesem Interview nur ein Teil zur Verfügung, da die Aufnahme unvollständig ist.

Tabelle 18: Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Ricarda)

Freundschaftsmerkmal	Ricarda	13,6
Anzahl beste Freundinnen	zwei Mädchen	
Freundinnen	M. (in GTS)	S. (nicht in GTS)
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	nicht überprüfbar, da außerschulisch
gemeinsame Aktivitäten	M. (in GTS)	S. (nicht in GTS)
außerschulisch	häufig, keine gemeinsamen Hobbys	häufig, gemeinsame Aktivitäten mit M.
inerschulisch	gemeinsamer Schulweg, im Gruppenzusammenhang, Cafeteria, Kletterfelsen	keine
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	wie bei M.
Themen	„was halt los ist“, schlechte Noten, Probleme mit Eltern	wie bei M., nicht über Jungen
soziale Unterstützung	keine Angaben	S. wird gemeinsam mit M. unterstützt
emotionale Unterstützung	Mitfühlen	immer für einen da sein
instrumentelle Unterstützung	keine Angaben	Begleitung zur Nachhilfe
Konflikte	manchmal	seltener als mit M.
Konfliktlösestrategien	sich aussprechen, diskutieren, die Perspektive der anderen wird einbezogen	wie bei M.

Tabelle 19: Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Samanta)

Freundschaftsmerkmal	Samanta	13,11
Anzahl beste Freundinnen	zwei Mädchen	
Reziprozität (LüNIK)	nicht überprüfbar, da keine Namen genannt	
gemeinsame Aktivitäten	k. A.	
außerschulisch	vielfältig, keine gemeinsamen Hobbys	
inerschulisch	im Gruppenzusammenhang, Rumgammeln, Sitzen und Labern	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über alles, Freund/innen, Musik, Filme, Probleme mit Eltern	
soziale Unterstützung	Gegenseitig	
emotionale Unterstützung	Geselligkeit, Zuhören bei Problemen, gemeinsame Aktivitäten zur Aufmunterung	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Hausaufgaben	
Konflikte	nur wegen „Kinderkacke“	
Konfliktlösestrategien	sich umarmen und lachen	

Tabelle 20: Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Anton)

Freundschaftsmerkmal	Anton	13,4
Anzahl beste Freunde	zwei Jungen (beide in GTS)	
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	
gemeinsame Aktivitäten	Häufig	
außerschulisch	keine gemeinsamen Hobbys	
inerschulisch	überwiegend sozial unerwünschtes Verhalten	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über Mädchen und andere Sachen, über alles	
soziale Unterstützung	nur bedingt gegenseitig	
emotionale Unterstützung	Keine	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Übergriffen durch andere, A. hilft dem besten Freund bei Hausaufgaben	
Konflikte	selten Streit	
Konfliktlösestrategien	Reden, Inanspruchnahme von Hilfe durch andere	

Tabelle 21: Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Otto)

Freundschaftsmerkmal	Otto	13
Anzahl beste Freunde	ein Junge	
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	
gemeinsame Aktivitäten	gemeinsamer Schulweg, jeden Tag	
außerschulisch	Fußball als gemeinsames Hobby	
inerschulisch	vor allem gemeinsam mit anderen	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über Ärger in der Schule, Probleme mit Eltern	
soziale Unterstützung	gegenseitig	
emotionale Unterstützung	Reden über Probleme mit Eltern	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe in schwierigen Situationen, bei Hausaufgaben	
Konflikte	Meinungsverschiedenheiten	
Konfliktlösestrategien	Diskussionen	

Als **gemeinsame außerschulische Aktivitäten** wurden von Frieda und Samanta die Folgenden genannt: Eis oder Döner essen gehen, Kinobesuche oder miteinander Spazieren gehen. Bei Ricarda zeichnen sich die außerschulischen gemeinsamen Unternehmungen durch eine Besonderheit aus: Das schulisch schwächste Mädchen wird unterstützt, indem es am Freitagnachmittag nach der Schule zur Nachhilfe gebracht wird. Die gemeinsamen Freizeitaktivitäten beginnen erst, wenn die Freundin die Nachhilfe beendet hat. Dann gehen die drei zusammen Eis essen, ins Kino oder unternehmen Fahrradtouren. Die weitere Freizeitgestaltung besteht darin, miteinander zu quatschen oder Musik zu hören. Diese Tätigkeiten werden im Laufe des Interviews mehrfach beschrieben, dies mag ein Indiz für die Intensität der gemeinsamen Unternehmungen sein.

Die beiden Jungen gestalten ihre Freizeit ganz unterschiedlich. Anton berichtet vor allem über gemeinsame Aktivitäten mit seinen Freunden, welche sicher nicht immer auf die Zustimmung bei Erwachsenen treffen. Der Wahrheitsgehalt einiger seiner Aussagen ist auf Grund seiner Besonderheit allerdings nicht ganz eindeutig festzustellen (s. o.). Im Großen und Ganzen scheinen seine Antworten sehr überlegt (Er ist geschult durch die krankheitsbedingte Therapie.), können aber durchaus auch als Versuch der Provokation

gedeutet werden. Sehr bereitwillig beschreibt er seine Freizeitgestaltung mit den besten Freunden, die vor allem im Rauchen, Trinken, Unsinn machen, Graffiti sprayen, Fußball spielen und „draußen sein“ besteht.

Auch bei Otto gibt es viele gemeinsame außerschulische Aktivitäten und zwar zusammen mit beiden Freunden, aber auch zu zweit. Mit dem besten Freund trifft sich Otto jeden Tag draußen zum Spielen mit der Playstation, außerdem gehen die beiden gemeinsam in einen Fußballverein. Insgesamt scheint sich dieser Junge in einem größeren Freundeskreis zu bewegen, in dem sportliche Aktivitäten im größeren Gruppenzusammenhang betrieben werden. Otto hat einen gemeinsamen Schulweg mit dem als besten Freund benannten und dem anderen Jungen mit der größten emotionalen Nähe. Ricarda geht mit einer ihrer besten Freundinnen gemeinsam in einer größeren Gruppe zur Schule.

Bei Samanta und Ricarda finden die **inerschulischen Aktivitäten** zumeist gemeinsam mit anderen Schul- oder Klassenkamerad/innen statt, wie z. B. bei Samanta: „Mit Freunden sein und reden und so. Musik hören, naja“ (P. 17-18). Offizielle Treffpunkte, die von den Jugendlichen in der Schule genutzt werden können, werden, nicht benannt.

I Gibt es da auch so Treffpunkte, wo ihr sein könnt, außerhalb des Unterrichts, in der Pause oder wenn ihr mal ne Freistunde habt?

R Ne, eigentlich nicht.

I Und wo geht ihr dann hin?

R Wenn wir Freistunde haben?

I Ja.

R Eigentlich runter in die Cafeteria, setzen uns da hin und beschäftigen uns da irgendwie.

I Und in den Pausen?

R Na, da sind wir eigentlich draußen auf diesem Stein und ja.

I Und wie findest du es da?

R Ist eigentlich immer voll lustig, weil die immer alle irgendwie Stimmung reinbringen, und ist schon irgendwie cool (P. 198-207).

Die inerschulischen Aktivitäten von Anton mit seinen Freunden sollen durch das folgende Beispiel illustriert werden.

„Der eine raucht genau wie ich, ja, für uns ist das eigentlich ganz normal, wir wurden ja auf dem Schulhof hier auch schon erwischt, ich zweimal, er einmal, ja, sonst, wir hängen nur zusammen rum, machen nicht viel, und ja, also, schwänzen tun wir auch nicht, das haben wir früher mal gemacht, den Sport, weil wir das nicht leiden konnten, weil wir keine Sportsachen hatten, also vergessen hatten, und dann haben wir gedacht, wenn wir schwänzen, dann bringt das eh nichts anderes. Weil, Arbeitsblätter wollten wir nicht machen. Deswegen“ (P. 28).

An inerschulischen gemeinsamen Aktivitäten nannten die Jugendlichen (immer zusammen mit anderen stattfindend) überwiegend den Aufenthalt auf dem Pausenhof, insbesondere beim Kletterfelsen. Die anderen Freizeiträume und Freizeitangebote werden eher nicht für das gemeinsame Beisammensein genutzt, wie die folgenden Zitate von Anton und Samanta zeigen.

Anton

I Und gibt es hier Aufenthaltsräume, in die ihr geht?

A Ja, es gibt bestimmte Räume, aber da gehen wir eigentlich nie rein (P. 169-170).

Samanta

S Keine Ahnung, in der Klasse vielleicht, ich mag das nicht, vielleicht Computerraum gehen oder beim Streicheln, Tiere oder so, weiß ich nicht, das ist doof (P. 164-165).

Anton und Otto besuchen keine Arbeitsgemeinschaft. Es scheint an dieser Schule im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten nicht viel Auswahl für Jungen zu geben, wie das Zitat aus dem Interview mit Anton zeigen mag.

I Und an Freizeitaktivitäten hattest du eine AG, machst du aber nicht mehr. Warum?

A Ja, die hat sich selbstständig aufgelöst, weil unsere Lehrerin, die hatte keine Zeit mehr dafür, die hatte immer irgendwelche Besprechungen, dann gab es wieder sehr viel Ausfall von der AG, und dann hat sie gesagt, dass das nichts mehr bringt (P. 171-173).

Samanta und Ricarda nehmen an einer Arbeitsgemeinschaft teil. Ob sie diese gemeinsam mit Freundinnen besuchen, haben sie im Interview nicht erwähnt.

Die gemeinsamen innerschulischen Aktivitäten aller fünf Interviewten finden überwiegend im größeren Gruppenzusammenhang statt. Außerschulisch gibt es sowohl dyadische Treffen unter den Jugendlichen als auch Aktivitäten in größeren Gruppen.

Über **intime Themen** spricht Samanta offen mit ihren besten Freundinnen, auch über unterschiedliche Probleme, über wahre Gefühle wie Traurigkeit. Der Umgang mit diesen Themen stellt sich z. B. wie folgt dar:

I Ihr erzählt euch ziemlich viel, hast du gesagt, so alle möglichen Probleme auch.

S Ja.

I Und wenn ihr traurig seid, sagt ihr euch das auch?

S Ja. Schon, dann ruft sie mich an oder ich sie. Ja, und dann reden wir, oder treffen uns und machen irgendwas, damit's vergessen ist.

I Hast du ein Beispiel?

S Naja, dann gehen wir Eis essen oder spazieren, im Kino.

I Ich meinte für das Traurigsein.

S Ja, dann machen wir so was.

I Ne, ein Beispiel, warum jemand traurig ist.

S Wegen Familie oder so, oder wegen 'nem Jungen.

I Und andersrum hilft sie dir dann auch?

S Ja.

I Habt ihr Geheimnisse voreinander?

S Ja, nee.

- I Ne?
 S Ne.
 I Du kannst mit beiden Freundinnen alles bereden?
 S Ja.
 I Und andersrum ist das auch so?
 S Ja (P. 95-115).

Die Frage nach weiteren intimen Themen wie das andere Geschlecht oder Probleme mit den Eltern wurde von Samanta auf Nachfrage bejaht. Auch bei Ricarda beinhalten die Gespräche mit den Freundinnen unterschiedliche Themen (Probleme mit den Eltern, in der Schule), werden aber nicht detailliert ausgeführt. Über das andere Geschlecht wird nicht so häufig, aber eher mit S. (besucht eine andere Schule) als mit M. (hat gemeinsam mit Ricarda die Schule gewechselt) gesprochen.

- I Und so über Jungs, redet ihr da auch?
 R Naja, eher selten. Naja, manchmal, mit M. eher nicht, aber mit S. manchmal so (P. 124-125).

Dass mit S. und nicht mit M. über Jungen gesprochen wird, mag vielleicht daran liegen, dass diese nichts in der Schule ausplaudern kann, da sie eine andere Schule besucht.

Anton ist der einzige, der von sich aus das Thema Mädchen anspricht, allerdings sind Einzelheiten kein Thema, sondern nur ob oder dass er eine Freundin hat.

- I Und, wenn du ein Date hast, redest du dann auch mit S. darüber?
 A Ja, teilweise, also ich sag ihm dann, dass ich 'ne Freundin habe und so was, aber was ich mit ihr mache, das sag ich eher nicht.
 I Und fragst du ihn um Rat, wie du dich verhalten sollst?
 A Ne.
 I Das entscheidest du selber?
 A Ja (P. 103-108).

Über tiefere Probleme spricht Anton nicht mit seinen Freunden. Probleme bei den Hausaufgaben oder andere Schulprobleme werden mit dem Mathelehrer oder der Mutter besprochen (s. o. im Zusammenhang mit der instrumentellen Unterstützung).

Otto erzählt seinem besten Freund offen seine Sorgen und Nöte: „Ja, so, dass einige, die machen mich auch runter, oft, und da steht er mir dann immer bei, wenn ich ihm das erzähle“ (P. 53). Bei Schulproblemen konsultiert er jedoch zunächst seine Eltern. Dieser Junge ist erst 13 Jahre alt und somit der Jüngste der Interviewpartner/innen. Dass er Probleme zunächst mit seinen Eltern bespricht, mag wohl daran liegen, dass er bezüglich der Entwicklungsaufgabe „Ablösung von den Eltern“ (Havighurst, 1948) noch nicht so weit ist wie die anderen Gesprächspartner/innen.

Alle fünf Interviewten bejahen die Fragen danach, ob sie offen miteinander über ihre Sorgen und Nöte mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen sprechen. Samanta spricht auch über ihre wahren Gefühle in diesen Beziehungen. Allerdings beschreiben die Interviewpartner/innen diese Gespräche wenig detailliert und nennen kaum konkrete Beispiele.

Die Art und Weise der **sozialen Unterstützung**, welche die Schüler/innen einander geben und welche sie voneinander annehmen, unterscheidet sich bei den Jungen und den Mäd-

chen. Samanta erzählt über Aktivitäten, die sie gemeinsam mit ihrer Freundin zur Aufmunterung beim Traurigsein betreibt:

I Und wenn ihr traurig seid, sagt ihr euch das auch?

S Ja. Schon, dann ruft sie mich an oder ich sie. Ja, und dann reden wir, oder treffen uns und machen irgendwas, damit's vergessen ist.

I Hast du ein Beispiel?

S Naja, dann gehen wir Eis essen oder spazieren, ins Kino (P. 97-100).

Ricarda beschreibt die soziale Unterstützung durch M. folgendermaßen:

R Sie ist auch immer für einen da, genau wie S., und ja.

I Und was findest du noch gut an ihr?

R Naja, sie ist halt auch hilfsbereit und fühlt halt auch mit, und das ist auch schön.

I Was meinst du mit mitfühlen?

R Naja, wenn's einem halt mal schlecht geht, dann sagt sie nicht aha, schön, sondern dann fühlt sie halt auch mit so, dann weiß sie jetzt wie man sich fühlt oder so (P. 95-99).

Für die andere Freundin, S., mit der Ricarda nicht gemeinsam in die neue Schule gewechselt ist, wird die erhaltene soziale Unterstützung neben dem Verweis, „genau wie bei S.“ nicht weiter beschrieben. Diese Freundin wird allerdings von den anderen beiden unterstützt (s. o., gemeinsame Aktivitäten).

Anton beschreibt einen Umgang mit der sozialen Unterstützung, der sich bei seinen beiden, als besten bezeichneten, Freunden unterscheidet (zur Problematik siehe oben): Bei Hausaufgaben unterstützt er, bei körperlichen Auseinandersetzungen erhält er die Hilfe (siehe die beiden folgenden Beispiele).

Beispiel 1

„Ja, manche, S. und P., die können mir eher nicht helfen, weil die sind ja selber Integration. Die kapieren das ein bisschen schwerer, also dann fragen die eher mich, weil ich kapier' da schon ein wenig mehr“ (P. 100).

Beispiel 2

A Ja, wir haben uns einfach kennengelernt, ich konnte ihn von Anfang an gleich gut leiden, weil er nett war und hat mir auch sehr geholfen, als ich da mal Probleme früher in der Schule hatte. Anfangs hatte ich ja richtig Probleme, weil ich immer geärgert wurde, und da hat er mir dann geholfen.

I Und wie hat er dir geholfen?

A Ja, er kam dann hier immer an die Schule nach dem Unterricht und hat eben gesagt, dass er das lassen soll, also sonst hat er gleich, sonst haben sie gleich ein paar andere Leute gleich mit weg, kenn ich aber nicht so (P. 110-112).

In einigen Fällen wird die emotionale Unterstützung in Form von Zuhören gewährt.

Die instrumentelle Unterstützung bei Schulproblemen nimmt Anton wohl häufiger von Lehrern (siehe das folgende Zitat) oder der Mutter in Anspruch:

„Also den einen Lehrer da in Mathe, da könn’ wir die dann einfach auslassen, die machen wir dann in der Schule, dann sagen wir dem, dass wir das nicht verstanden haben, und dann sagt er, dass wir das gleich lösen und dann zeigt er uns das nochmal. Also von daher, ich hab eigentlich keine Probleme damit (P. 96).

Eine Besonderheit in der Darstellung der Hilfeleistung durch einen der besten Freunde (Problematik für die Auswertung siehe oben), besteht darin, dass von Anton auf folgende positive Eigenart des Jungen hingewiesen wird:

I Und was findest du besonders gut an ihm?

A Ja, dass er vielen Leuten hilft, die in Not sind, also die Hilfe brauchen und ja ebend auch nicht so egoistisch ist, sondern auch mehr verteilt, ja (P. 121-122).

Die Unterstützung wird hier nicht als exklusiv angesehen, da sie auch anderen Peers zuteil wird. Eine andere Erklärung könnte sein, dass es sich bei dieser Beziehung um eine Wunschfreundschaft handelt, denn es ist doch recht ungewöhnlich an seinem besten Freund gut zu finden, dass er anderen hilft, was auf Stufe 3 nach Selman (1984) sonst eher einen Anlass für Eifersucht darstellt.

Das folgende Beispiel soll die instrumentelle Unterstützung illustrieren, welche Otto von seinem besten Freund erhält:

I Was macht für dich einen besten Freund aus?

O Also er steht mir bei, wenn irgendwas Schlechtes ist bei mir, er hilft mir in schwierigen Situationen und dass wir rausgehen und uns treffen, das ist dann ein richtiger Freund.

I Und warum ist er dein Freund?

O Na, weil er mir hilft in jeder Situation, wenn ich jetzt mal Probleme hab, so mit meinen Eltern, oder so, wie ich ihm auch halt. Oder wir treffen uns auch öfter, oder ich helf ihm auch bei den Hausaufgaben oder er mir auch, wenn wir eine nicht verstehen (P. 50-53).

Bei den Jungen überwiegt die instrumentelle Unterstützung bei Hausaufgaben und bei Ärger mit anderen. Samanta erhält sowohl instrumentelle als auch emotionale Unterstützung von beiden besten Freundinnen, zwischen den beiden wird nicht differenziert. Bei Ricarda gibt es Unterschiede hinsichtlich der Unterstützung zwischen den beiden Freundschaften.

Keiner bzw. keine der Jugendlichen scheint schwerwiegende **Konflikte** in seiner bzw. ihrer Freundschaften zu bemerken. Es werden aber kleinere Meinungsverschiedenheiten beschrieben, so wie z. B. von Samanta:

I Habt ihr mal Streit?

S Mhm, hatten wir einmal oder so, aber war nur so’ne Kinderkacke und danach waren wir, haben wir wieder vertragen.

I Was ist Kinderkacke?

S Naja, so Sachen, wegen Kleinigkeit, oder was Dummes (P. 85-88).

Gelöst wurde diese „Kinderkacke“ recht unproblematisch:

I Wie habt ihr euch wieder vertragen?

S Na, meint sie, ej, komm, man hat sich umarmt, dann hat se gelacht.

I Kann es auch sein, dass man sich über was Wichtiges streitet, auch wenn das bei euch noch nicht vorgekommen ist und trotzdem wieder befreundet ist?

S Kann sein, weiß ich nicht.

I Hast du noch nie ein richtig fiesen Streit gehabt mit jemandem?

S Ne, mit Freundinnen nicht, vielleicht mit anderen, die ich nicht kenne, sonst nicht (P. 89-94).

Bei Ricarda unterscheiden sich die beiden besten Freundschaften hinsichtlich der Häufigkeit der Konflikte. Mit S., einer Freundin aus der Grundschulzeit, die eine andere Schule besucht, hat Ricarda „eher seltener Streit als mit M. (Freundin mit gemeinsamem Schulwechsel“ (P. 145). Die **Konfliktlösefähigkeit** ist bei beiden ähnlich, Streitigkeiten werden kommunikativ gelöst, wie das folgende Zitat zeigt.

I Streitet ihr denn auch mal?

R Ja, manchmal.

I Worüber?

R Ja, meistens über so Kleinigkeiten und meistens, dass es eigentlich nur Missverständnisse sind, und dann wird es wieder geklärt, und dann ist wieder alles in Butter.

I Und wie klärt man das?

R Wir sprechen uns halt aus, wie wir das jetzt von unserer Seite gesehen haben, und dann merken wir, dass es irgendwie sinnlos war, sich zu streiten und ja, äh.

I Habt ihr euch auch schon mal über was ganz Wichtiges gestritten?

R Was Wichtiges? Nicht dass ich jetzt wüsste eigentlich (P. 98-105).

Anton, der geäußert hatte, dass es eher selten Probleme in seinen Freundschaften gibt, zeigt wenige Strategien zum selbstständigen Lösen von Konflikten in der Freundschaft. Entweder gibt er beim Streit mit dem Freund nach oder aber andere greifen ein, um den Konflikt zu beenden, wie in folgendem Beispiel:

„Ja, dann gebe ich meistens nach, wenn ich, manchmal gibt auch er nach, wenn er weiß, dass es sowieso falsch wird. Ja, oder irgendwas anderes. Und wenn es Unstimmigkeiten gibt, wo keiner von uns nachgeben will, dann machen auch andere wie S. das, der regelt das dann“ (P. 138).

Otto diskutiert Meinungsverschiedenheiten mit dem Freund aus.

O Über zum Beispiel über, er sagt dies, das mein' ich aber so nicht, und dann klären wir das dann aber auch gleich sofort, und dann sind wir halt wieder Freunde.

I Und wie klärt ihr das?

O Ja, halt mit Worten. Ja, ganz normal halt, jetzt nicht mit Ausdrücke. Oder so (P. 63-65).

Freundschaften scheinen für diesen Jungen hauptsächlich die Quelle gemeinsamer Aktivitäten zu sein, wie das folgende Zitat zeigt.

I Was glaubst du, woran liegt das, wenn Freundschaften auseinandergehen?

O Ja, also auseinandergehen, dass sie sich streiten, naja, dass sie halt, der eine meint, aber was der andere nicht will, weil einer will dies machen, aber der andere nicht. Dann kann man schon sich streiten darüber (P. 72-73).

Insgesamt scheinen Streitigkeiten und große Meinungsverschiedenheiten in den Freundschaften dieser Siebtklässler/innen nicht vorhanden zu sein. Sollte es dennoch zu Konflikten kommen, werden diese schnell beseitigt. Entschuldigungen werden von vier Jugendlichen eher nicht thematisiert. „Es wird geklärt“. Lediglich Ricarda weist darauf hin, dass sie sich bei ihren Freundinnen entschuldigt, um einen Konflikt zu lösen.

Neben den zuvor aufgeführten Merkmalen stellt das **Vertrauen** einen wichtigen Bestandteil von Intimität in Freundschaften dar. Vertrauen wird von Selman (1984) als ein „zentraler Begriff im Vokabular der Probanden“ (S. 159) der Entwicklungsstufe 3 bezeichnet. Diesen Freundschaften liegt das Konzept des intimen Austauschs zugrunde, der mit gegenseitiger Selbstöffnung einhergeht.

Anton spricht über Vertrauen, ohne dass er danach gefragt wird:

A Ja, wir kennen uns einfach ganz lange, und da vertraut man einander schon mal.

I Was meinst du genau mit vertrauen?

A Ja, man kann die, man kann mit ihm über alles reden, dass er nichts weiter erzählt, nichts weiter verrät oder sich lustig darüber macht, das macht der einfach nicht.

I Und ist es andersherum auch so?

A Ja.

I Und das weiß er?

A Ja (P. 150-156).

Auch Samanta erwähnt den Begriff des Vertrauens, ohne danach gefragt worden zu sein, und erklärt ihn im folgenden Zitat.

I Und du kannst denen vertrauen, sagst du?

S Ja.

I Was meinst du genau damit?

S Naja, ich weiß, dass sie es nicht jemandem weiter erzählen würden.

I Woher weißt du das?

S Weil ich das weiß. Weil sie mir auch Sachen anvertrauen soviel. Und das sag ich ja auch keinem weiter.

I Ist das wichtig?

S Ja.

I Warum?

S Ja, darum, nicht jeder muss wissen, worüber wir reden, oder was für Probleme es im Moment gibt. Dafür hat man ja gute Freunde da (P. 63-72).

Vier der Jugendlichen nennen den Begriff des Vertrauens und erwarten, dass ihre Freunde bzw. Freundinnen keine Geheimnisse und nichts ihnen Anvertrautes weiter erzählen. Sich auf den anderen verlassen zu können, stellt einen weiteren Aspekt des Vertrauens in Freundschaften dar, wie von Frieda geäußert: „Also schon zu demjenigen stehen und auch, wenn er jetzt irgendwie so uncool ist oder so, man soll schon zu dem Freunde stehen.“ (P. 44).

Bei Anton zeigt sich eine gewisse Vertrautheit in seiner Freundschaft auch dadurch, dass er weiß, wie sein Freund in einigen Situationen reagiert.

„Mit S. hab ich eigentlich gar kein Streit mehr, weil den kenn ich ja schon aus der Grundschule, weil von daher weiß ich auch, was ihm gefällt und was nicht. Da weiß ich auch, was ich machen muss, damit ich ihn nicht so wütend mache, und er weiß es genauso wie ich, wie bei mir, also zwischen uns läuft eigentlich alles glatt“ (Anton, P. 136).

Vertrauen ist bei Anton durch die Loyalität gegenüber dem anderen bei den gemeinsamen verbotenen Tätigkeiten geprägt. Er muss sich schließlich darauf verlassen können, dass

der Freund nichts ausplaudert. Anton findet es allerdings wichtiger in eine Gruppe eingebunden zu sein als einen besten Freund zu haben.

I Was findest du besser, einen sehr guten Freund oder eine ganze Gruppe anderer zu haben?

A Also, ne ganze Gruppe ist besser, weil man kriegt dadurch auch besser Freunde und auch gute Freunde dann (P. 61-62).

Anton sieht die losen Peerbeziehungen als Reservoir für gute Freundschaften, vielleicht mag dieser Wunsch nach einer Gruppe von Freunden auch ein Hinweis auf seine schlechte Einbindung in den Klassenzusammenhang sein, er hat insgesamt lediglich fünf Freunde benannt.

8.2.2 Beste Grundschulfreundschaften mit Exklusivität

Die drei Interviewpartner/innen (ein Mädchen und zwei Jungen) mit exklusiven Grundschulfreundschaften haben jeweils eine beste Freundin bzw. einen besten Freund benannt. Zu diesen Freunden bzw. Freundinnen besteht die größte emotionale Nähe (siehe Abbildung 12 bis Abbildung 14).

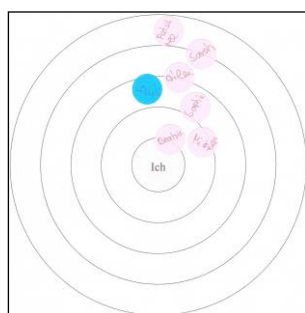


Abbildung 12: Berta

3mal bis 15.00 Schule, 1mal AG bis 16h

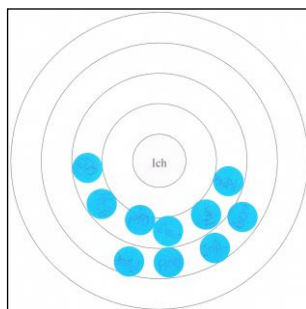


Abbildung 13: Cäsar

4mal bis 15.00h Schule, 1mal AG (wenn sie nicht ausfällt) bis 16.00h

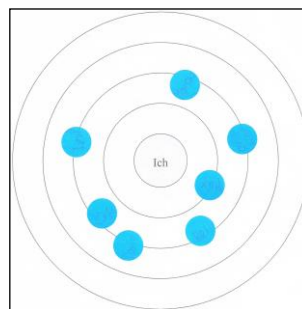


Abbildung 14: Heinrich

jeden Tag bis 15h Schule, 1mal AG bis 16h

In den folgenden Tabellen sind die Freundschaftsmerkmale von Berta, Cäsar und Heinrich aufgeführt. Bei allen Angaben, außer der Reziprozität, handelt es sich um Selbstausskünfte.

Tabelle 22: Merkmale der exklusiven Grundschulfreundschaften (Berta)

Freundschaftsmerkmal	Berta	13,7
Anzahl beste Freund/innen	ein Mädchen	
Reziprozität (LüNIK)	reziproke beste Freundschaft	
gemeinsame Aktivitäten	viel gemeinsam verbrachte Zeit in unterschiedlichen Settings, gemeinsamer Schulweg	
außerschulisch	gemeinsames Hobby: Hunde	
inerschulisch	gemeinsam mit anderen beim Kletterfelsen (Schulhof)	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über Jungen, Verliebt sein, Gefühle, Privates über die Familie (Erkrankung der Oma)	
soziale Unterstützung	gegenseitig, vielseitig, reale Situationen werden detailliert geschildert	
emotionale Unterstützung	Zuhören	
instrumentelle Unterstützung	Lösungsvorschläge bei Problemen mit Eltern anbieten	
Konflikte	ein großer Streit	
Konfliktlösestrategien	keine, abwarten	

Tabelle 23: Merkmale der exklusiven Grundschulfreundschaften (Cäsar)

Freundschaftsmerkmal	Cäsar	13,3
Anzahl beste Freund/innen	ein Junge	
Reziprozität (LüNIK)	einseitig nominiert	
gemeinsame Aktivitäten	vielfältige gemeinsame Aktivitäten, jedes Wochenende	
außerschulisch	gemeinsames Hobby: Fußball	
inerschulisch	gemeinsam mit anderen, eine gemeinsame AG	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über Fußball, Filme, Probleme mit Eltern und in der Schule, über Mädchen, über gegenseitige Gefühle	
soziale Unterstützung	gegenseitig, reale Situationen werden detailliert geschildert	
emotionale Unterstützung	Zuhören bei Problemen mit den Eltern, in der Schule	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Ärger mit anderen	
Konflikte	kein Streit, Meinungsverschiedenheiten	
Konfliktlösestrategien	bei Meinungsverschiedenheiten: Ausdiskutieren, Informationen einholen	

Tabelle 24: Merkmale der exklusiven Grundschulfreundschaften (Heinrich)

Freundschaftsmerkmal	Heinrich	13,3
Anzahl beste Freund/innen	ein Junge	
Reziprozität (LüNIK)	reziproke beste Freundschaft	
gemeinsame Aktivitäten	vielfältige und häufige gemeinsame Aktivitäten	
Außerschulisch	gemeinsames Hobby: Rugby	
inerschulisch	gemeinsam mit anderen beim Kletterfelsen (Schulhof)	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	über fast alles, Schulprobleme, Probleme mit anderen, über Mädchen	
soziale Unterstützung	gegenseitig, reale Situationen werden detailliert geschildert	
emotionale Unterstützung	ist immer da, wenn er gebraucht wird	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Ärger mit anderen, die Meinung des Freundes vertreten, Akzeptanz durch andere einfordern	
Konflikte	häufig, über Verschiedenes	
Konfliktlösestrategien	Diskussionen	

Die Jungen berichten über häufige **außerschulische gemeinsame Aktivitäten**. Dazu gehören insbesondere sportliche Aktivitäten, sowohl organisiert (Fußball oder Rugby im Verein) als auch unorganisiert wie das Fußballspielen draußen und das Fahrradfahren sowie andere Formen des Zusammenseins. Cäsar z. B. „trifft sich so mit ihm (dem bestem Freund): Dann spielen wir zusammen Fußball, reden zusammen, hören Musik, ja“ (P. 119-120).

Berta verbringt viel Zeit am Nachmittag mit ihrer Freundin. Zu zweit unternehmen die beiden viele Dinge, wie z. B. mit ihren Hunden spazieren zu gehen, zusammen im Garten zu liegen oder ein Fastfood-Restaurant zu besuchen. Außerdem finden gemeinsame Besuche des Schwimmbades oder von Konzerten statt. Die beiden Freundinnen telefonieren häufig miteinander, sie haben einen gemeinsamen Schulweg und treffen sich fast jeden Tag.

Alle Jugendlichen, sowohl das Mädchen als auch die Jungen, gaben an, viel Zeit außerhalb der Schule mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen zu verbringen und zwar wurde die Häufigkeit der Treffen außerhalb der Schule als von „jedes Wochenende“ bis „jeden Tag“ benannt.

Die **inerschulischen gemeinsamen Aktivitäten** sind davon geprägt, dass sie zumeist im größeren Gruppenzusammenhang auf dem Schulhof stattfinden, so wie bei Berta im folgenden Beispiel.

„Meistens treffen wir uns in den Hofpausen, B. (beste Freundin), M. und S. sind ja in der Parallelklasse, und dann treffen wir uns immer vorne und setzen uns auf die Steine, naja und dann wird halt geredet, wie grad' Unterricht war, über Noten, die man bekommen hat oder so. Oder, ob was passiert ist, oder, ob jemand zum Beispiel Anmecker bekommen hat oder so“ (P. 64).

Das „offene Angebot“ (der Teil der Mittagspause von 55 Minuten, welcher von Lehrkräften gestaltet wird) wird von Berta und ihren Freundinnen eher nicht angenommen.

I Und wie sind hier in der Schule so die Möglichkeiten (Zeit mit Gleichaltrigen zu verbringen), außer dem Schulhof...?

B Also, wir haben offenes Angebot in der großen Pause, 55-Minuten-Pause, aber das nutzen wir eher weniger, wir sind lieber zusammen so und machen irgendwie 'ne Scheiße als wie halt am Computer sitzen oder so.

I Was gibt es noch für Freizeiträume?

B Na, wir haben ja einmal hier Haustiere, Meerschweinchen und so, denn halt kann man in den Computer gehen, und so genau weiß ich das nicht, weil ich mir das noch nie so richtig angeguckt hab (P. 119-122).

Heinrich nennt als mögliche Treffpunkte für die Schüler/innen in der Schule die Cafeteria und den Kletterfelsen auf dem Schulhof und weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass dort weitere Mitschüler/innen die Art der Gespräche beeinflussen, welche geführt werden.

I Was gibt es denn noch so für Treffpunkte außerhalb des Unterrichts außer der Cafete?

H Ja, dann treffen wir uns auch oft am Felsen hinten, manchmal, davor, oder vorm Tor so mit anderen quatschen, ja.

I Und wie ist das da so?

H Ja, das ist dann so, dann sind nicht die ganzen Freunde da, sondern nur zwei oder drei und ein paar andere noch, und da reden wir dann halt einfach, natürlich nicht über des, was man mit den Freunden redet, ja aber auch so wenn jetzt zum Beispiel, letztes Jahr ist Deutschland Europameister geworden oder nur 20. Darüber reden wir dann halt. Über so was (P. 126-129).

Auch Cäsar präferiert den Pausenhof und die Cafeteria als Aufenthaltsort für die freie Zeit in der Schule. Außerdem finden sich auch in seinen Aussagen Hinweise darauf, dass die Freizeiträume nicht unbedingt seinen Vorstellungen entsprechen und dass unbeaufsichtigte Kontakte nicht ermöglicht werden.

I Was für Möglichkeiten habt ihr? Wo könnt ihr hingehen außer auf den Pausenhof?

C Naja, Computerkabinett kann man gehen, und dann setzen wir uns mal in die Cafeteria.

I Und wie ist das da so?

C Naja, die Cafeteria, die ist ebend etwas kleiner, nicht so groß wie, also, doch so groß wie Klassenräume, und da kann man sich Essen kaufen.

I Und das Computerkabinett?

C Da kann man ins Internet gehen.

I Das macht ihr auch?

C Ja.

I Ist das Computerkabinett beaufsichtigt, oder?

C Ja, das ist beaufsichtigt, immer verschiedene Lehrer.

I Wie findest du es auf dem Schulhof?

C Ähm, da sind die Kletterfelsen und eigentlich, der ist sehr groß, da kann man eben gut sich gut mit Freunden unterhalten, da gibt es auch Bänke, da kann man sich auch hinsetzen.

I Und gibt es sonst noch Aufenthaltsräume?

C Der Snoezelraum.

I Aha, gehst du da hin?

C Nein.

I Wie ist das da?

C Da spielen sie Musik, mal also so'ne Saxophonmusik, so Entspannungsmusik, das ist ein Entspannungsraum.

I Ist der beaufsichtigt?

C Ja.

I Immer?

C Ja, immer (P. 204-225).

Das innerschulische Beisammensein findet überwiegend in einer größeren Gruppe statt. Die angebotenen Räume werden bis auf den Schulhof, die Cafeteria und das Computerkabinett eher nicht genutzt. Die von der Schulleitung angesprochenen Räume, wie z. B. ein Entspannungsraum, werden von den interviewten Siebtklässler/innen nicht angenommen, weil sie beaufsichtigt sind oder aus anderen Gründen nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen. Im Zusammenhang mit außerschulischen Aktivitäten berichten die Jugendlichen jedoch von vielen Situationen, in denen sie Möglichkeiten zum Austausch intimer Informationen haben und die sie unbeobachtet und unbelauscht von anderen verbringen. Alle drei Ganztagschüler/innen pflegen ein gemeinsames Hobby mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen.

Hinsichtlich der **intimen Gespräche** gibt es Überschneidungen mit der sozialen Unterstützung, da „Zuhören“, „Ratschläge Geben“ auch zum Bereich der Kommunikation gehören. Gerade in diesem Zusammenhang werden Probleme besprochen, die man anderen nicht mitteilen möchte.

Gerade Berta (13,7) beschreibt vielseitige Themen, über die in ihrer besten Freundschaft kommuniziert wird, wie z. B. Probleme mit den Eltern.

Auch das Thema „Jungen“ wird angesprochen.

„Und jetzt halt so in dem Alter, wo wir uns halt entwickelt haben, ok, das Verliebtsein und so, weiß sie viel über mich, in wen ich verliebt war, in wen ich verliebt bin und so. Also ich berichte ihr das auch schon, und über sie, na, wenn was ist, 'weder ruft sie mich an, oder ich komm direkt 'rüber, oder wir gehen mit unseren Hunden raus, weil sie auch 'nen Hund hat“ (P. 66).

Die beiden männlichen Interviewpartner, die mit einem exklusiven besten Freund in die Sekundarstufe in die Ganztagschule gewechselt sind, gaben an, mit ihren besten Freunden über Probleme verschiedener Art zu sprechen (z. B. in der Schule oder im Elternhaus). Sie erklären auf Nachfrage, dass sie mit ihren besten Freunden auch über Mädchen sprechen, so wie Cäsar (13,3) im folgenden Zitat.

I Und wenn du dich so für Mädchen interessierst, redest du mit ihm auch darüber?

C Ne, die Mädchen in unserer Klasse sind eh alle so (macht eine abwertende Handbewegung)

I Aber darüber redet ihr? (Es klingelt zur Pause.)

C Ja (P. 131-135).

Heinrich (13,3) spricht sowohl mit seinem besten Freund als auch mit den anderen offen über verschiedene Probleme.

H Ja, mit denen besprech' ich auch die Probleme, mit denen sprech' ich auch über die Probleme, die ich habe, weil wenn, kann mal sein, dass der eine keine Zeit hat,

dann rede ich's mit dem anderen, weil die sind alle, die sind alle so, dass sie das nicht verraten, ja.

I Also ist das da genauso wie bei deinem besten Freund?

H Ja (P. 109-111).

Wie offen die Gespräche in der Freundschaft von Heinrich sind, lässt sich mit seiner Offenheitsskala illustrieren.

„Ja, wenn ich auf 'ner Skala von 1 bis 10 sagen dürfte, dann schon 8 so. Jetzt weiß nicht, wenn irgend'was wirklich Wichtiges ist, von Familie, was ich nicht weiter erzählen darf oder so, dann sag' ich das natürlich nicht weiter, aber ansonsten eigentlich alles fast“ (P. 88-89).

Ob und wie häufig die Gespräche in der Schule stattfinden und welche Gelegenheiten dafür bestehen, lässt sich anhand der Aussagen in den Interviews nur rudimentär klären. Einige Statements der Siebtklässler/innen weisen auf fehlende Möglichkeiten für intime Kommunikation hin, z. B. darf im Computerraum nicht gesprochen werden, sämtliche Freizeit- und Erholungsräume sind beaufsichtigt, lediglich in Freistunden ist der Schulhof unbeaufsichtigt.

Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass intime Gespräche überwiegend in Dyaden stattfinden, da die Themen nicht für andere Ohren bestimmt sind. Rückzugsmöglichkeiten dafür scheinen nicht zu bestehen (s. o., Beispiele zu innerschulischen Aktivitäten).

Leider haben die männlichen Interviewpartner wenig Details über die intimen Themen berichtet, aber das mag vielleicht auch daran liegen, dass sie diese Gespräche mit ihrem engsten Freund führen und nicht mit mir als Forscherin, die sie nur sehr wenig kennen.

Bei allen Jugendlichen gibt es Formen der sozialen Unterstützung sowohl instrumentell als auch emotional, die von allen in Selbstauskunft als gegenseitig bezeichnet wird. Berta nimmt die soziale Unterstützung in ihrer Freundschaft als sehr komplex und von Kommunikation begleitet wahr. Die emotionale Unterstützung besteht vor allem darin, sich gegenseitig zu zuhören. Die Mädchen geben sich aber auch konkrete Tipps zum Verhalten, damit schwierige Situationen, wie z. B. Probleme mit den Eltern, gemeistert werden können.

B Weil ich sie vom Charakter her sehr mag, weil sie zuhört, auch wenn man jetzt nicht direkt weiß, was man machen soll, sagt sie naja, probier's doch auch mal so oder so, und sie einem auch wirklich zuhört, wenn man Probleme hat, oder wenn ich mit meinen Eltern so irgendwie Probleme hab', hab' ich zwar kaum, aber wenn wirklich mal irgendwie was Großes ist, entweder ruf' ich, meistens ruf' ich sie an, direkt in ihrem Zimmer, dann telefonieren wir so und dann sagt sie halt, dann gibt sie mir Ratschläge, wie ich das halt so irgendwie ein bisschen besser machen kann, das mag ich halt an ihr.

I Und anders'rum ist das auch so?

B Ja. Also, ich werd', ich wurde schon oft angerufen, also sie ruft mich halt auch an, wenn sie Stress mit ihren Eltern hat oder wir fahren ja auch jeden Tag zusammen nach Hause meistens, und da erzählen wir dann halt auch immer bei, wenn wir müssen ja mit dem Fahrrad auch zur Bushaltestelle fahren, und wenn wir dann nach Hause fahren, sagt sie naja, ob wir uns vielleicht treffen oder so, und dann erzählen wir uns halt auch viel. Ist zwar meistens immer dieselbe Geschichte mit so über Jungs und alles (P. 72-74).

Die instrumentelle Unterstützung besteht bei den Jungen in der Hilfe bei Ärger mit anderen oder bei den Hausaufgaben wie die folgenden Antworten von Cäsar belegen.

I Warum ist er dein Freund?

C Weil er nett ist, weil, zum Beispiel wenn mich jetzt jemand ärgert und er ist da, dann kümmert er sich um den, dann sagt er, der soll mich in Ruhe lassen oder so.

I Und das würdest du für ihn auch tun?

C Ja (P. 145-148).

Unterstützung kann aber auch, wie bei Heinrich, darin bestehen, dass der Freund seine „Meinung stark vertritt“ (P. 101) oder dafür sorgt, dass er „mitspielen darf, wenn andere es nicht wollen“ (P. 69).

Das Zuhören bei Problemen ist die am häufigsten genannte Form der emotionalen Unterstützung bei den Jungen, und Heinrich verlässt sich darauf, dass sein Freund die dabei erhaltenen Informationen nicht an andere weitergibt. Die Unterstützung ist mit Vertrauen verknüpft.

I Und wenn du so zuhause Probleme hast?

H Das kann ich ihm auch erzählen, das erzählt er auch nicht weiter (P. 54-55).

Emotionale Unterstützung wird vor allem durch Zuhören bei Problemen und zwar in den Freundschaften der männlichen und weiblichen Interviewpartner gegeben und wahrgenommen. Das Mädchen wälzt zudem auch Probleme mit ihrer besten Freundin, gemeinsam wird versucht, diese zu bewältigen. Die instrumentelle Unterstützung besteht bei allen drei Jugendlichen u. a. darin, dass Hilfe bei den Hausaufgaben gegeben wird. Alle drei unterstützen sich in ihren Freundschaften gegenseitig bei Übergriffen durch andere Jugendliche. Ein Junge berichtet darüber, dass sein Freund seine Meinung gegenüber anderen vertritt.

Bei allen drei Interviewpartner/innen kommt es zu **Konflikten** in den Freundschaften, gerade Berta äußert sich da sehr eindeutig. Deutlich wird aus dem folgenden Zitat aber auch die Zuneigung, die sie für die Freundin empfindet: „Klar gibt's da Momente, da könnte man sie am liebsten an die Wand klatschen, aber trotzdem mag man sie, man hat sie ja doch liebgewonnen“ (P. 104). Ein großer Streit, der allerdings sehr weit zurück zu liegen scheint, wird von Berta folgendermaßen beschrieben.

I Und streitet ihr dann auch mal?

B Wir hatten einmal einen ziemlich großen Streit, da haben wir uns fast ein halbes Jahr lang, hatten wir keinen Kontakt, also wir haben uns halt zwar gesehen, aber nicht miteinander geredet oder so, aber so streiten tun wir uns nicht. Das ist jetzt nicht mehr so, früher also wegen jeder kleinen Scheiße, sag ich jetzt mal, gestritten, aber jetzt nicht mehr.

I Und als dieser lange Streit war? Was war das?

B Naja, wir haben uns gestritten, weshalb möchte ich jetzt nicht sagen, und da war auch noch 'ne andere Freundin mit so'n bisschen eingewickelt, und dann haben wir uns so erst im Winter so versöhnt, weil dann fingen wir halt wieder so an, miteinander zu reden in der Schule, wenn wir zusammen Sportunterricht hatten und ähm, ja dann irgendwie kam's dann wieder dazu, dass wir uns getroffen haben, sind halt dann auch ein bisschen gelaufen, die Straße hoch und 'runter immer, und dann irgendwann kam's dann auch zum Geburtstag von meinem Bruder, da war sie dann auch dabei, und da haben wir uns dann halt auch wieder versöhnt (P. 81-84).

Auch von Heinrich werden Konflikte nicht negiert: „Das (Streiten, Anm. A.S.) gehört dazu, das ist im Leben drin“ (P. 75). Er beschreibt mehrere kleinere Auseinandersetzungen, wie z. B. „Ja, manchmal streiten wir darüber, wer jetzt zu wem kommt oder so“ (P. 81). Cäsar verneint zunächst die Frage danach, ob er sich mit seinem Freund streitet. Bei weiteren Nachfragen fallen ihm aber Meinungsverschiedenheiten ein. Diese kleineren Konflikte werden allerdings sehr schnell beigelegt, und dazu bedarf es nicht langer Entschuldigungen. Meinungsverschiedenheiten werden von beiden Jungen ausdiskutiert und durch zusätzlich eingeholte Informationen über das Streitthema beseitigt, wie die folgenden Beispiele aus den Interviews mit Cäsar und Heinrich zeigen.

Cäsar

I Achso. Und wenn ihr euch mal uneinig seid? Was passiert dann?

C Uneinig?

I Naja, man hat ja nicht immer über alles die gleiche Meinung, oder?

C Ja, aber dann einigen wir uns irgendwie immer.

I Und wie geht das dann?

C Na, zum Beispiel, er sagt jetzt mal, letztes Mal zum Beispiel, jetzt mal zum Beispiel bei Michael Jackson, hat jetzt 'nen Stern, der ist ja jetzt tot, gestorben, dann sag' ich zum Beispiel, der hat kein' Stern, dann sagt er, der hat aber ein' Stern, dann sag ich, dann kannst ja mal im Internet gucken, ob er ein' hat, dann guck' ich mal im Internet, und morgen weiß ich, dass er ein' Stern hat. Vielleicht.

I Und dann ist alles wieder gut?

C Ja (P. 160-167).

Heinrich

I Was war das letzte so, worüber ihr euch mal gestritten habt?

H Ja, weil, also, wir haben da so'n Wald hinten bei mir, und da zocken wir auch mal, und dann hat er so am Ast gezogen, hab' ihn abgekriegt, weil er war lang genug. Da hab' ich ihn angeschrien, war das dann wieder gut. Halt angeschrien, dann hat er zurückgeschrien auch, ist halt weggelaufen. Ich hab hinterhergeschrien, kommst du jetzt wieder zurück, oder so, dann kam er zurück, dann haben wir gelacht und dann ist einfach (unverständliches Wort) gut, kann passieren, war keine Absicht (P. 79).

Cäsar spricht mit seinem Freund über Dinge, die ihn in der Freundschaft stören. Der Freund geht auf diese Vorwürfe ein. Ist dies ein Indiz für eine vertrauensvolle Freundschaft, in der schon viele Regeln ausgehandelt sind?

I Wenn du dich über etwas ärgerst, zeigst du ihm das?

C Nein, doch manchmal. Manchmal sag ich ihm, dass er mich nicht immer so beleidigen soll, ja (P. 168-171).

Heinrich beschreibt Ähnliches:

I Zeigt ihr euch das, wenn ihr euch doll über etwas ärgert?

H Ja, das sagt er mir auch, das halt, oder ich ihm, dass irgendwas ist, was uns nicht passt und so (P. 86-87).

Die **Konfliktlösefähigkeit** bei den im Interview befragten Jungen ist recht hoch. Für die Meinungsverschiedenheiten in den Freundschaften werden möglichst schnelle Lösungen angestrebt und zwar überwiegend diskursiv. Beide nutzen dafür ganz unterschiedliche Wege wie eben auch das Internet als Informationsquelle. Für Berta gehören Konflikte zur Freundschaft dazu, allerdings ist die Zuneigung zur Freundin so groß, dass nach einem langen Streit, der ein halbes Jahr angehalten hat, die Versöhnung stattgefunden hat.

Der Begriff des **Vertrauens** wird von zwei der drei Jugendlichen thematisiert. Vertrauen wird vor allem folgendermaßen beschrieben. Die Siebtklässler/innen wissen, dass die Freunde bzw. Freundinnen ihnen Anvertrautes nicht weitererzählen und verlassen sich darauf.

I Was genau meinst du mit Vertrauen?

H Ja, dass, also, dass ich ihm halt einfach vertrau, dass er das nicht weitererzählt, weil, weil, weil er von mir auch dieses Vertrauen ja erwartet halt, dass ich seine Sachen nicht weitererzähle. Denk ich mal (P. 66-67).

Bei Berta geht das Vertrauen allerdings weiter als bei Heinrich „Ich schätze mal des is' Vertrauen, weil wir uns schon so lange kennen“ (P. 86). Die Gelegenheiten der Vertrauensbeweise zeigen sich im folgenden Zitat.

I Was meinst du genau, wenn du Vertrauen sagst?

B Ja, dass, wenn ich ihr was anvertraue, wenn ich halt jetzt sage, dass ich in den Jungen verknallt bin, oder, keine Ahnung, wenn irgendwas anderes, so zum Beispiel, ok, wenn jemand gestorben ist oder so, das ist jetzt ja nicht so wild, aber wenn ich halt jetzt sage, ich möchte, dass die anderen das nicht wissen, weil sie mich dann irgendwie ganz schön dumm anmachen werden, oder so, dann würd sie es behalten, zum Beispiel vor Kurzem ist die zweite Ehefrau von meinem Opa gestorben, und da ging es mir halt auch 'ne Zeitlang ziemlich schlecht, und dann kam sie auch zu mir, und ok, ich war dann halt auf der Couch, und sie saß immer auf'm Boden, aber hat mich halt auch immer getröstet oder so, und dann hab ich ihr halt auch immer alles erzählt, so wie's ihr ging, sie hatte halt 'nen Herzinfarkt, hat mal so'n Schlaganfall gehabt und so, ja, und das hätte ich halt anderen Leuten nicht erzählt. Weil's ja schon so ziemlich Familienbereich ist, weil ich halt auch irgendwas Privates über die Familie erzähle (P. 90-91).

In diesem Zitat zeigt sich, dass sich die Bereiche Vertrauen, intime Kommunikation und emotionale Unterstützung gerade in dieser Freundschaft schlecht voneinander trennen lassen.

Obwohl Cäsar den Begriff des Vertrauens nicht verwendet, geht die Vertrautheit und Zuneigung mit dem besten Freund soweit, dass Cäsar sich nicht einmal ansatzweise vorstellen kann, diesen Freund zu verlieren.

I Stell dir mal vor, er wär' nicht mehr dein Freund, wie wär' das?

C Kann ich mir gar nicht vorstellen.

I Nein?

C Ne, kann ich mir gar nicht vorstellen (P. 174-177).

Für Heinrich würde ein Stück aus dem Leben herausbrechen.

I Also M. ist dein bester Freund. Jetzt stell' dir mal vor, er wär' nicht mehr dein Freund. Wie wär' das?

H Ja, das wär dann schon so'n Stück aus'm Leben würde 'rausbrechen, weil ich ihn ja fast mein ganzes Leben kenn', wie gesagt, und da würde doch schon 'was 'rausbrechen, wie gesagt.

I Was genau würde dir da fehlen?

H Na, dass ich immer einen an der Seite habe, der sich, der immer da ist, wenn 'was ist (P. 96-100).

8.3 Beste Grundschulfreundschaften, getrennt

Drei Interviewpartner/innen (zwei Mädchen und ein Junge) führen eine beste Freundschaft mit ehemaligen Klassenkamerad/innen, die in eine andere Schule gewechselt sind. Wie zuvor wurden von allen Freundschaftsbeziehungen diejenigen ausgewählt, bei denen der Freund oder die Freundin als beste/r oder allerbeste benannt wurde und zu welchem oder welcher auf der Netzwerkkarte (Hollstein & Pfeffer, 2010) die größte emotionale Nähe abgebildet wurde. Es handelt sich hierbei nur um jeweils einen Freund oder eine Freundin. Auch diese Beziehungen sind exklusive Freundschaften, wie die Grundschulfreundschaften mit Exklusivität aus dem vorherigen Abschnitt (Youniss, 1982). Im weiteren Verlauf der Darstellung und Interpretation der Auswertung werden diese engsten Freunde und Freundinnen als beste bezeichnet (siehe die folgenden Abbildungen).

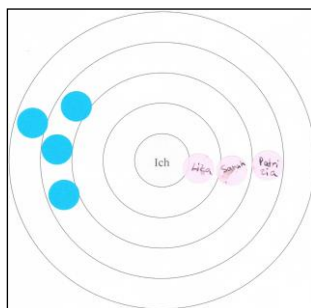


Abbildung 15: Emilia

2mal AG in der Schule bis 16h

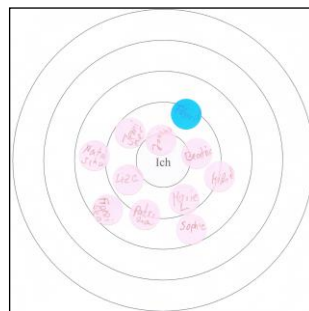


Abbildung 16: Gustava

2mal AG, einmal davon außerhalb der Schule

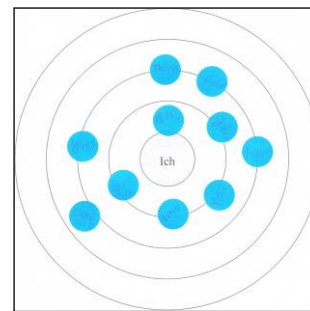


Abbildung 17: Martin

bis 14.30 Schule, 1mal AG außerhalb der Schule mit dem besten Freund

In den folgenden Tabellen sind die Ausprägungen der Freundschaftsmerkmale zu den besten Freunden und Freundinnen der drei Interviewten überblicksartig als Fallübersichten dargestellt. Bei allen Angaben handelt es sich um Selbstauskünfte, die Reziprozität der Beziehungen konnte nicht anhand des LüNIK (von Salisch et al., 2010) überprüft werden, da die außerschulischen Freunde und Freundinnen nicht in der Gesamtstichprobe der PIN-Studie (ebd.) enthalten waren (siehe 5.3.1).

Tabelle 25: Merkmale der Grundschulfreundschaften, getrennt (Emilia)

Freundschaftsmerkmal	Emilia	12,9
Anzahl beste Freund/innen	ein Mädchen	
Reziprozität (LüNIK)	nicht überprüfbar, außerschulische Freundschaft	
gemeinsame Aktivitäten	außerschulisch, vielfältig, viel gemeinsam verbrachte Zeit	
gemeinsame Hobbys	keine	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	Probleme mit Eltern, Schule, Geheimnisse, Peinlichkeiten	
soziale Unterstützung	gegenseitig	
emotionale Unterstützung	Zuhören, Aufmuntern, Lösungsvorschläge bei Problemen anbieten	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Ärger mit anderen	
Konflikte	selten	
Konfliktlösestrategien	Weggehen, Freundin hat sich entschuldigt	

Tabelle 26: Merkmale der Grundschulfreundschaften, getrennt (Gustava)

Freundschaftsmerkmal	Gustava	14
Anzahl beste Freund/innen	ein Mädchen	
Reziprozität (LüNIK)	nicht überprüfbar, außerschulische Freundschaft	
gemeinsame Aktivitäten	außerschulisch, vielfältig, dreimal in der Woche	
gemeinsame Hobbys	Reiten	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	Schulprobleme, über das andere Geschlecht, Peinlichkeiten	
soziale Unterstützung	Gegenseitig	
emotionale Unterstützung	Zuhören, Ernstnehmen, bei Problemen Lösungsvorschläge anbieten	
instrumentelle Unterstützung	Hausaufgabenhilfe	
Konflikte	Selten	
Konfliktlösestrategien	Entschuldigen, lange darüber Reden, Umarmen	

Tabelle 27: Merkmale der Grundschulfreundschaften, getrennt (Martin)

Freundschaftsmerkmal	Martin	13
Anzahl beste Freund/innen	ein Junge	
Reziprozität (LüNIK)	nicht überprüfbar, außerschulische Freundschaft	
gemeinsame Aktivitäten	außerschulisch, fast täglich	
gemeinsame Hobbys	Rugby	
Kommunikation	gegenseitige Öffnung	
Themen	Schule, Probleme, Freunde, Liebe	
soziale Unterstützung	Gegenseitig	
emotionale Unterstützung	gegenseitig für einander Dasein	
instrumentelle Unterstützung	Hilfe bei Problemen der Eltern	
Konflikte	kein Streit über Wichtiges	
Konfliktlösestrategien	Versöhnung nach zwei Stunden	

Im Folgenden werden die Ausprägungen der Merkmale anhand konkreter Beispiele aus den Interviews beschrieben.

Gemeinsame Aktivitäten mit dem besten Freund und den besten Freundinnen finden bei Emilia, Gustava und Martin regelmäßig und häufig statt. Die Mädchen nannten vor allem folgende Aktivitäten mit ihren besten Freundinnen: „bei einander Schlafen“, „ins Kino Gehen“, „Shoppen“, „zuhause Rumsitzen“, „Reden“, Gustava pflegt außerdem als gemeinsames Hobby das Reiten mit ihrer besten Freundin. Auch Martin und sein Freund haben ein gemeinsames Hobby: Rugby. Martin fährt zudem viel Fahrrad mit seinem Freund, mit dem er „überall hinfährt“ und viel „zusammensitzt“. Die Treffen der drei Jugendlichen finden außerhalb der Schule statt. Dies ist durch den Besuch unterschiedlicher Schulen bedingt. Alle drei unternehmen „alles“ gemeinsam mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen und haben somit viele Gelegenheiten, ihre Freundschaften zu pflegen auch in dem sie bei diesen Aktivitäten miteinander kommunizieren.

Intime Gesprächsthemen gibt es bei Gustava (14) und Martin (13), sie sprechen über alles mit ihren Freunden bzw. Freundinnen: „Schule, Stress, Liebe“ (Martin). Emilia (12,9) spricht über die meisten Themen mit ihrer besten Freundin, auch über intime, wie z. B., wenn ihr etwas „Peinliches“ passiert, allerdings nicht über das andere Geschlecht. Gustava führt sehr intime Gespräche mit ihrer besten Freundin, diese Situationen werden recht detailliert dargestellt, wie z. B. die folgende, in der auch Überschneidungen zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung vorhanden sind.

„Oh, da bin ich ganz oft bei ihr, weil ich hab zurzeit ein bisschen Zoff mit meinen Eltern, weil eben wegen meinem Neffen, weil sie sich viel bei, also da sind und ich oft alleine zuhause bin. Das nervt mich dann manchmal, aber ich kann's auch verstehen, aber mich nervt das dann einfach, und dann bin ich oft bei ihr. Dann reden wir darüber und sagt sie, zieh' doch zu uns und all so 'was sagt sie dann“ (P. 122).

Alle drei Interviewten beantworten die Frage nach intimen Gesprächen positiv. Sie sprechen in ihren Freundschaften über ihre Sorgen und Nöte und können offen miteinander reden, so z. B. auch über Ärger mit anderen, Traurigkeit oder das Verliebtsein. Youniss und Smollar (1985) haben aus diesen drei Bereichen Items entwickelt und in ihrer quantitativen Untersuchung in Bezug auf Kommunikation mit Freunden bzw. Freundinnen abgefragt. Wenn zwei der drei Items mit „Ja“ beantwortet wurden, galt dies als Indiz für intime Kommunikation.

Die **soziale Unterstützung**, welche von den drei Jugendlichen in ihren Freundschaften wahrgenommen wird, ist vielfältig, wird gegenseitig gegeben und findet häufig in unterschiedlichen Kontexten statt. Die verschiedenen Unterstützungsformen wie emotionale, instrumentelle und informative Unterstützung lassen sich nicht immer eindeutig voneinander trennen. Oftmals wird die Unterstützung im Rahmen von Kommunikation geleistet. Die Freunde bzw. Freundinnen sprechen miteinander, wenn sie Hilfe benötigen, sie erzählen ihrem besten Freund oder ihrer besten Freundin, wenn sie traurig sind, oder sie hören dem anderen einfach nur zu. Im Folgenden werden einige Beispiele für emotionale Unterstützung aufgeführt.

- „wenn man zum Beispiel traurig ist, redet sie mit einem darüber“ (Gustava, P. 85)
- „dass sie nicht lacht, wenn ich ihr Probleme erzähle“ (Emilia, P. 73).

Das folgende Beispiel zeigt die emotionale Unterstützung in der engen Freundschaft zwischen Martin (13) und seinem besten Freund. Der Freund verzichtet auf ein attraktives Angebot, um Martin zu helfen.

„Ja, dass er mitfühlt, wenn ich zum Beispiel, ähm, also wir waren beim Rugby, also als ich 'mal den Arm gebrochen hatte, ist er, vor Wut hat er auch geweint und das auch, ist durch alles durchgesprungen, ja da war er sehr mitfühlend und hat mir auch ganz doll geholfen. Ja, da ist er auch extra, da hätte er bei seinem, wie soll ich das sagen, bei seinem Idol sein können, aber ist mit mir ins Krankenhaus und so. Das find ich auch sehr gut an ihm“ (P. 76).

Informative Unterstützung, die Vorschläge zur Problemlösung beinhalten kann, wird von Emilia im folgenden Beispiel beschrieben. Auch hier bestehen Überschneidungen mit dem Bereich der Gesprächsthemen, die in den Freundschaften aufgegriffen werden. Es wird über ein Problem gesprochen, und die Freundinnen machen sich gegenseitig Vorschläge zur Bewältigung der Situation.

I Und könnt ihr euch gegenseitig helfen dabei?

E Manchmal schon. Wenn sie mir erzählt, dass sie irgendeiner geärgert hat oder so, dann sag' ich ihr halt, was sie dann machen soll, könnte und dann macht sie das auch (P. 104-105).

Die instrumentelle Unterstützung kann in konkreter Hilfe wie in dem Angebot „zieh zu uns“ (bei Problemen mit den Eltern, s. o.), Hilfe bei Ärger mit anderen oder wie im folgenden Beispiel in der Hausaufgabenhilfe bestehen.

„Sie hilft mir immer, also sie ist jetzt auf'm Gymnasium und so, und sie hilft mir oft bei den Schularbeiten. Und so und sie sagt dann auch, sie kann mir ja auch helfen oder, dann reden wir darüber und dann denken wir uns so Lösungen aus, was wir dagegen tun können, und das alles ja“ (Gusatva, P. 120).

Instrumentelle Unterstützung durch den besten Freund besteht bei Martin z. B. darin, dass er von ihm ins Krankenhaus begleitet wird (siehe Beispiel oben).

Emilia, Gustava und Martin berichten über umfangreiche soziale Unterstützungsleistungen in ihren Freundschaften. Die drei Interviewpartner/innen nennen auch Beispiele wie sie Hilfe leisten, obwohl sie nicht danach gefragt wurden. Diese Gelegenheiten tragen sicher zur Stärkung und Intensivierung der Freundschaften bei und sind immer begleitet von Kommunikation. Diese bildet eine bedeutende Voraussetzung für soziale Unterstützung. Nur sehr selten findet die Hilfe ohne Worte statt, wie z. B. bei einem wortlosen Einverständnis. Durch die Öffnung hinsichtlich der Sorgen und Nöte im gemeinsamen Gespräch oder die Bitte um Hilfe können Situationen, in denen Unterstützung nötig ist, besser erkannt werden.

Alle drei Jugendlichen gaben an, wenige oder sogar gar keine **Konflikte** in ihren Freundschaften wahrzunehmen. Falls doch mal ein Streit aufgetreten ist, wurden unterschiedliche Formen der **Konfliktlösestrategien** genutzt. Emilia (12,9) berichtet über einen Streit, der schon „lange, lange her ist“. Vertragen haben sich die beiden wieder, als die Freundin sich entschuldigt hat. Danach wurde über den Vorfall nicht mehr geredet. Gustava hatte vor ca. einem halben Jahr das letzte Mal einen größeren Streit mit ihrer besten Freundin.

G Und dann wollte sie mich dazu überreden, dass ich nicht bei meiner Familie mitfahre und dann haben wir uns ganz doll gezofft, weil ich da unbedingt mitfahren wollte, weil mein kleiner Neffe da, und auch also, der wurde da ein Jahr alt, und deswegen wollte ich da unbedingt mitfahren, weil und zusammen mit dem Geburts-

tag feiern. Ja, aber dann haben wir uns wieder vertragen. Und haben es ein paar Tage danach gefeiert.

I Wie war das mit dem Vertragen?

G Sie kommt dann meistens auf ein' zu, weil ich kann auch ganz schön bockig sozusagen sein, wenn man sich, wenn ich mich mal gestritten habe oder so, dann kommt sie meistens darauf zu, aber wenn ich irgendwie 'was mach', dann komm ich auch freiwillig dann, dazu dass ich mich wieder vertrage und auch entschuldige und alles so. Aber da hab' ich es nicht eingesehen, mich zu entschuldigen.

I Wie habt ihr euch geeinigt?

G Mh, also dass wir, wie meinen Sie dass, wie geeinigt?

I Habt ihr darüber geredet oder?

G Ja, geredet, also wir haben mindestens, eigentlich eine ganze Stunde in meinem Zimmer gegessen und darüber geredet, wann wir das feiern wollen und ob wir uns nicht wieder vertragen und entschuldigen und umarmen und alles so was, das dann wieder (P. 107-112).

Martin versöhnt sich nach kurzer Zeit wieder mit seinem Freund. Die beiden haben keine größeren Konflikte.

„Ja, aber, wenn wir Streit haben, dann ist das so, dass wir uns nach ein, zwei Stunden wieder versöhnen, so richtig großen Streit hatten wir nur einmal, und das war zwei Tage“ (Martin, P. 80).

Drei Interviewpartner/innen – drei unterschiedliche Formen der Wahrnehmung von Konflikten, drei unterschiedliche Formen der Konfliktlösungen. Die Gründe für diese Unterschiede mögen am Entwicklungsstand bezüglich des Niveaus der Freundschaftskonzepte der Adolescent/innen liegen. Die Konfliktlösung im zitierten Streit von Emilia (12,9) ist nicht diskursiv in Kooperation zustande gekommen, sondern durch die Entschuldigung der Freundin. Auf welchem Entwicklungsstand sich das Mädchen zu diesem Zeitpunkt befand, lässt sich nicht klären, aber auf Grund ihres Alters lässt sich vermuten, dass sie die Freundschaft zu dieser Zeit als Schön-Wetter-Kooperation wahrgenommen hat, welche der Entwicklungsstufe 2 nach Selman (1984) entspricht.

Auffällig ist, dass Konflikte zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr stattfinden. Werden diese negiert oder nicht als solche empfunden? Das folgende Zitat mag ein Hinweis darauf sein, dass diese Beziehung von Offenheit geprägt ist. Vielleicht entstehen schwerwiegende Konflikte gar nicht erst, da Ärgernisse zur Sprache gebracht und beseitigt werden?

I Wenn du dich über irgendwelche Sachen doll ärgerst oder so, zeigst du ihr das?

E Ja. Wenn es über sie ist, dann, wenn sie mich irgendwie ärgert oder so, wenn sie wieder irgendwas macht, was mich jetzt irgendwie aufregt, dann lass ich sie das schon merken (Emilia, P. 90-91).

Martin nimmt selten Konflikte in seiner besten Freundschaft wahr. Wenn Meinungsverschiedenheiten auftreten, findet nach spätestens zwei Stunden die Versöhnung statt, außer bei einem größeren Streit, der zwei Tage angehalten hat. Längere Auseinandersetzungen über die Ursachen finden nicht statt. Die 14-jährige Gustava hingegen beschreibt die Auseinandersetzung mit einem Streit als einen längeren Prozess, in dem die unterschiedlichen Ansichten bei der Lösung „durchgesprochen“ und „bearbeitet“ wurden. Dies lässt sich als Verständnis auf Stufe 3 (Übernahme der Perspektive des anderen) nach Selman

(1984) interpretieren. Gerade bei dieser Stufe steht die kommunikative Verarbeitung im Sinne eines Austauschs im Vordergrund.

Die beiden Mädchen erwähnten im Interview ungefragt den Begriff des **Vertrauens**. Auf Nachfragen beschreibt Emilia Folgendes:

„Na, wenn ich ihr jetzt irgendwelche Geheimnisse verrät’, oder, die verrät sie nicht weiter, und wenn ich jetzt so irgendwie Probleme habe, dann kann ich ihr das erzählen, und dann sagt sie es auch niemand anderem“ (P. 65).

Das Vertrauen wird von der Interviewten laut Selbstbericht als gegenseitig wahrgenommen und geht mit Selbstöffnung gegenüber der Freundin einher, denn diese „erzählt mir halt auch alle Probleme, wenn sie welche hat“ (Emilia, P. 71). Und Gustava beantwortet die danach, was sie mit Vertrauen meint folgendermaßen:

„Also, wenn ich jetzt ein Geheimnis erzähl’, dass sie das nicht weitererzählt, wenn man in jemanden verliebt ist oder dass sie dann nicht gleich sagt, oh die und die ist in den verliebt und so was, das, finde ich, ist Vertrauen“ (P. 79).

Vertrauen in dieser Freundschaft scheint nicht nur darauf zu basieren, dass Geheimnisse nicht weitererzählt werden und „dass man alle Geheimnisse teilen kann, dass sie das nicht weitererzählt“ (Gustava, P. 77), sondern das Vertrauen ist laut Selbstauskunft auch durch Reziprozität geprägt und beinhaltet die Selbstöffnung gegenüber dem anderen.

Vertrauen ist laut Selman (1984) von großer Bedeutung im Vokabular der Probanden. Auf Stufe 3 seines Modells gewinnt dieser Terminus eine neue Bedeutung. Der Begriff des Vertrauens wird nur von zwei der Interviewpartner/innen explizit erwähnt. Gerade beim Freundschaftsmerkmal „Vertrauen“ wird die große Bedeutung von Kommunikation in intimen Freundschaften deutlich. Die Jugendlichen verlassen sich zum einen darauf, dass der Freund oder die Freundin nichts ausplaudert. Andersherum werden die Interviewpartner/innen auch als Geheimnisträger/innen von ihren Freunden bzw. Freundinnen ausgewählt, indem ihnen ganz Persönliches anvertraut wird, welches nicht für die Augen und Ohren der Peergruppe insgesamt bestimmt ist.

Die Besonderheit der Freundschaftsbeziehung von Gustava zu ihrer besten Freundin zeigt sich im Ausdruck der im folgenden Zitat beschriebenen empfundenen Gefühle wie Zuneigung und Bewunderung.

G Dass man sich dann einfach wohlfühlen muss, weil sie so’ne glückliche Aura sozusagen hat und alles, da muss man sich einfach wohlfühlen. Das mag ich ganz doll an ihr.

I Was meinst du mit glückliche Aura?

G Na, wenn man, wenn sie glücklich ist, muss man einfach auch glücklich sein, sozusagen, aber wenn sie total toll drauf ist, sozusagen, dann lässt sie einen das einfach alles spüren, oder wenn sie traurig ist, also dann spürt, also dann merkt man das auch, dass sie auch traurig ist. So mein’ ich das, so (P. 92-94).

8.4 Zusammenfassende Diskussion zu Fragestellung 3

Die besten Freundschaften der 14 Interviewpartner/innen lassen sich wie folgt differenzieren (siehe die folgende Abbildung): drei Sekundarschulfreundschaften, acht Grundschulfreundschaften in der Ganztagschule, davon fünf ohne und drei mit Exklusivität, sowie drei getrennte Grundschulfreundschaften.

Abbildung 18: Freundschaftsformen von Ganztagschuljugendlichen



8.4.1 Zusammenfassende Diskussion: Beste Sekundarschulfreundschaften in der Ganztagschule

Bei den Freundschaften der drei Jugendlichen, die keine besten Freunde bzw. Freundinnen mit in die Ganztagschule gebracht, gibt es Unterschiede. Bei Dora fehlt die **Exklusivität** in den Freundschaften und zwar sowohl bei der Benennung als beste Freundin als auch bei der emotionalen Nähe. Von Karl und Paul wurde zwar jeweils ein bester Freund benannt, bei Paul war die emotionale Nähe zum besten Freund auf der Netzwerkkarte (Hollstein & Pfeffer, 2010) aber fast genauso groß wie zu den anderen, nicht als besten Freunden benannten, Mitschülern. Außerdem wird mit diesem Freund außerschulisch sehr wenig Zeit verbracht. Bei den Angaben der Interviewpartner/innen zu ihren besten Freundschaften handelt es sich um Selbstberichte. Die Überprüfung der Ergebnisse anhand der Angaben aus dem LüNIK (von Salisch et al., 2010) hat ergeben, dass es sich bei Dora und Paul um einseitig nominierte Freundschaften handelt, bei Karl waren die Angaben nicht verwertbar.

Die **gemeinsamen Aktivitäten** sind überwiegend davon geprägt, dass sie selten dyadisch stattfinden. Gerade bei Dora sind es Kontakte in der Gruppe, die vor allem in der Schule bestehen. Auch Karl trifft sich fast nie mit dem besten Freund außerhalb der Schule, Paul benennt innerhalb der Schule kaum Gelegenheiten des Zusammenseins mit seinem Freund. Seine Angaben zu den außerschulischen Aktivitäten lassen sich nicht eindeutig interpretieren, da vielleicht die Idealisierung bzw. Vermischung mit einer alten, nicht mehr bestehenden, Freundschaft, vorliegen könnte. Alle drei Interviewpartner/innen pflegen **kein gemeinsames Hobby** mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen. Da die Jugendlichen sehr selten in Zweierkonstellationen ihre gemeinsame Zeit verbringen, sind die Möglichkeiten zum face-to-face Austausch von Geheimnissen und die Kommunikation über Sorgen und Nöte wohl recht eingeschränkt, sofern die Jugendlichen keine anderen Kommunikationsmöglichkeiten wie das Telefon oder das Internet nutzen.

Hinsichtlich der **inerschulischen gemeinsamen Aktivitäten** zeigt sich eine gewisse Problematik. Die Raumangebote in der Schule werden überwiegend abgelehnt. Sie scheinen den Bedürfnissen der Interviewpartner/innen nicht zu entsprechen. Im Computerraum sind Gespräche unter den Schüler/innen untersagt. Der Entspannungsraum mit Musik, welche nicht dem Geschmack der Jugendlichen zu entsprechen scheint, ist beaufsichtigt. Ein weiteres Angebot, der Streichelzoo, wird nicht angenommen. Weitere Räume, wie z. B. der Billardraum, sind häufig verschlossen. Somit werden überwiegend der Schulhof mit dem Kletterfelsen, der zwar einen unbeaufsichtigten Bereich darstellt, an dem sich

einige aber durch Raucher belästigt fühlen, die Cafeteria oder der Sportplatz (verbotenes Terrain) in den Pausen und Freistunden genutzt. Hier bieten sich den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten, ungestört von Erwachsenen zusammen zu sein.

Abbildung 19: Der Kletterfelsen



Karl und Paul bejahen die Frage nach **intimen Gesprächsthemen** in ihren besten Freundschaften. Karl glaubt, dass er über diese Themen (das andere Geschlecht wird jedoch ausgespart) auch mit anderen Freunden reden kann, der Vertrauensbeweis gilt also nicht nur dem engsten Freund. Bei Dora gibt es wenige Beispiele für intime Gespräche. Intime Kommunikation wird von keinem der drei Jugendlichen im Interview detailliert beschrieben. Legt man die Items von Youniss und Smollar (1985) zugrunde, welche offene Gespräche über Sorgen und Nöte und über die wahren Gefühle beinhalten, so wären die Gesprächsthemen durchaus als intime zu bewerten. Da aber ein Großteil der gemeinsamen Aktivitäten der Jugendlichen in der Freundesgruppe bzw. sehr selten stattfindet, lässt sich eher vermuten, dass die Intimität in den meisten Gesprächen nicht gerade sehr hoch ist, denn über große Geheimnisse und schwerwiegende Probleme werden die Interviewpartner/innen wahrscheinlich nicht in der Gruppe sprechen. Die Gefahr ist zu groß, dass doch der eine oder die andere etwas ausplaudert oder dass diese Informationen dazu genutzt werden, der oder dem anderen zu schaden, was laut Simmons (2003) insbesondere bei Mädchen recht häufig stattfindet.

Über die **soziale Unterstützung**, welche von den drei Interviewpartner/innen wahrgenommen wird, berichten diese ganz unterschiedlich. Dora spricht über umfangreiche Formen sowohl emotionaler als auch instrumenteller Unterstützung. Welche Freundin genau diese Unterstützung gibt und von wem Hilfe angenommen wird, bleibt unklar. Es scheint, als sei der Freundeskreis dieses Mädchens eine größere Gruppe, in der sich alle gegenseitig unterstützen. Die Beziehungen wurden allerdings einseitig von Dora als beste

nominiert. Sie äußerte auch das Bedürfnis nach Geselligkeit und den Wunsch nach Einbindung in die Peergruppe. Dies ist eine Form der sozialen Unterstützung, welche nach Antonucci und Akiyama (1994) eher den losen Peerbeziehungen zukommt. Karl hat kaum über soziale Unterstützung in seinen Freundschaften gesprochen. Diese Ergebnisse zur geringen sozialen Unterstützung ähneln denen von Kanevski (2008), wonach Ganztagschüler/innen eine geringere Bandbreite an Unterstützungskontexten in ihren Freundschaften wahrnehmen. Den Gleichaltrigen kommt eine wichtige Funktion bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu, und zwar auch durch die emotionale und instrumentelle Unterstützung, welche Jugendliche von ihren Freunden bzw. Freundinnen, wie z. B. bei Problemen mit den Eltern, erhalten (Kanevski & von Salisch, 2011). Dora (das Mädchen mit dem großen Freundeskreis) sucht emotionale Unterstützung vor allem bei ihrer Schwester und bei einem Jungen. Laut Bliesener (1991) gelten gerade die gleichgeschlechtlichen Freunde und Freundinnen als die wichtigsten Unterstützer/innen in der Entwicklung. So stellt sich die Frage, ob und inwieweit dieses Mädchen mit ihrem Freund Probleme bespricht, die eventuell durch die mit der Pubertät einhergehenden körperlichen Veränderungen entstehen. Dafür könnte das Verständnis bei dem Jungen fehlen. Vielleicht handelt es sich bei dieser Freundschaft um den Beginn einer romantischen Beziehung.

Die Jungen verneinen die Frage nach **Konflikten**, bei Dora gibt es nur kleine Streitereien, die recht schnell wieder entweder durch Entschuldigungen oder ein klärendes Gespräch beseitigt werden. Dies mag daran liegen, dass sich die Jugendlichen außerhalb der Schule nicht so häufig treffen und sich dadurch nur wenige Konfliktpunkte im außerschulischen Zusammenhang ergeben. Dass Konflikte in diesen Freundschaften eher negiert werden, kann aber auch ein Hinweis darauf sein, dass es sich bei diesen Freundschaften nicht um intime im Sinne von Selman (1984) handelt. Jugendliche, die Stufe drei dieses Modells erreicht haben, geben sich nicht damit zufrieden, einen Streit leichtfertig beiseite zu legen, wie folgendes Zitat eines 15-Jährigen aus der Untersuchung von Selman (1984) zeigt:

„Man kann sich schnell wieder mit jemandem vertragen, der nicht ein Freund ist, aber das ist nicht wirklich das, was Freundschaft bedeutet“ (S. 122-123).

Das Vorhandensein von Konflikten in der Freundschaft wird von Karl und Paul abgestritten, obwohl sie zu den ältesten der Interviewpartner/innen gehören. Vielleicht mögen sie sich nicht daran erinnern, weil es ihnen unangenehm ist.

Der Begriff des **Vertrauens** wurde von Dora und Paul erwähnt, ohne dass sie danach gefragt wurden. Sie setzen diesen Begriff vor allem damit gleich, dass der oder die andere keine Geheimnisse oder ihnen Anvertrautes weitererzählt. Dies entspricht in etwa der Stufe 2 im Entwicklungsmodell von Selman (1984), welche „impliziert, daß ein Freund jemand ist, dem man innere Gedanken (z. B. Geheimnisse) anvertrauen kann, die gehütet und nicht Dritten mitgeteilt werden“ (S. 157). Erst auf Stufe 3 dieses Modells werden Freundschaften als „intime“ erkannt. Jugendliche, welche diese Stufe des Modells erreicht haben, vertrauen nicht nur darauf, dass ihre Freundinnen bzw. Freunde Geheimnisse nicht weitererzählen, sondern dieser Vorgang der Selbstöffnung wird in intimen Freundschaften auch erwartet (Selman, 1984; Youniss & Smollar, 1985). Bei Dora und Paul gehen die Vorstellungen zum Vertrauen in Freundschaften nicht über die selmansche Stufe 2 hinaus. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass ihre Entwicklung diesbezüglich noch nicht so weit fortgeschritten ist. Vielleicht mag es auch sein, dass die beiden sich auf Grund der kurzen Dauer (seit Beginn der Sekundarschule, also ca. zehn Monate) des Be-

stehens der Freundschaft noch nicht ganz klar über diese Beziehungen sind. Bei diesen als besten benannten Freundschaften sind eher die Merkmale von einfachen Freundschaften oder losen Peerbeziehungen erkennbar, in denen die Intimität nicht sehr ausgeprägt ist (Kanevski & von Salisch, 2011). Außerdem findet bei Dora ein häufiger Wechsel der besten Freundinnen (Simmons, 2002) innerhalb einer größeren Gruppe statt, so dass vielleicht Intimität mit wechselnden Freundinnen aufgebaut, aber dadurch auch die Entstehung von Intimität erschwert wird, da dieses Mädchen eventuell damit rechnen muss, dass die Freundinnen mit denen sie gerade Streit hatte, Dinge weitererzählen, die ihnen zuvor anvertraut wurden. Andererseits bieten mehrere Freundinnen aber auch die Möglichkeit, Probleme aus unterschiedlichen Sichtweisen zu diskutieren. Karl trifft sich nur sehr selten außerschulisch mit dem besten Freund. Die gemeinsamen Aktivitäten in der Schule lassen wenig Raum für intime Gespräche und das Entstehen einer von Vertrauen geprägten Freundschaft (Levinger & Snoek, 1972).

Die Entwicklung der Freundschaften der Interviewpartner/innen nach dem ersten Kontakt in der neuen Schule können anhand des Modells betrachtet werden, welches die Sozialpsychologen Levinger und Snoek (1972) eher für Erwachsene entwickelt haben, welches sich aber durchaus auf Kinder und Jugendliche übertragen lässt. Danach läuft der Beziehungsaufbau in Stufen ab (siehe 2.2.3). Beim ersten Kontakt befinden sich die Siebtklässler/innen auf Stufe 1. Ein näheres Kennenlernen im Rahmen des schulischen Zusammenhangs und auch in der Klassengemeinschaft ermöglicht den Übergang in die Stufe 2 dieses Modells. Diese Beziehungen lassen sich eher den losen Peerbeziehungen oder einfachen Freundschaften zuordnen. Wahrscheinlich hatten die Interviewten innerhalb von 10 Monaten noch nicht genügend Gelegenheiten, die neuen Beziehungen vor allem hinsichtlich ihrer Verlässlichkeit und des sich langsam aufbauenden Vertrauens, welches auch die Kommunikation über intime Themen einschließt, auf den Prüfstand zu stellen. Orte, an welchen den Schüler/innen ein von Lehrkräften und Peers unbeobachteter und unbeaufsichteter Austausch ermöglicht wird, können den neuen Freundschaften Gelegenheiten für die Entwicklung von Freundschaften hin zu der intimen Form dieser Beziehungen bieten, Intimität aufzubauen, die auf Stufe 3 dieses Modells entsteht. Dass diese Möglichkeiten im Rahmen der ganztägigen Beschulung verbesserungsfähig sind, haben die Aussagen der Interviewten hinsichtlich der Freizeiträume in ihrer Schule gezeigt. Diese werden bis auf wenige Ausnahmen wie der Schulhof oder die Cafeteria von den Jugendlichen nur eingeschränkt oder aber in größeren Gruppen genutzt und sind damit als Orte für den Austausch von Vertraulichkeiten nicht geeignet.

Die **Intimität** in diesen drei Freundschaften ist zum Zeitpunkt des Interviews trotz der Benennung von intimen Gesprächsthemen als eher mittelmäßig einzuschätzen. Das Merkmal der Exklusivität (Youniss, 1982) fehlt bei zwei von drei Jugendlichen. Die Beziehungen sind einseitig, wurden also nicht reziprok bestätigt. Verständnis von Vertrauen besteht (vielleicht noch) nicht darin, „gewillt (zu sein), seine intimen Gedanken und Gefühle mit dem Anderen zu teilen“ (Selman, 1984, S. 159), also sich dem anderen gegenüber stark zu öffnen, sondern lediglich darauf, sich auf Geheimhaltung verlassen zu können. Vertrauen als ein Merkmal intimer Freundschaften bei Selman (1984) ist nur bei einem Jungen an Exklusivität gekoppelt. Es ist allerdings nicht ganz sicher, ob bei dieser Aussage die Idealisierung einer neuen Freundschaft vorliegt, denn die Aussagen im Interview sind nicht ganz eindeutig. Wie und ob sich diese besten Freundschaften zu intimen Freundschaften entwickeln können, lässt sich nur vermuten. Die Wahrscheinlichkeit der Intensivierung dieser Freundschaften ist sicherlich höher, wenn die Schule genügend Ge-

legenheiten für dyadische Zusammenreffen bereitstellt, da dort ein intimer Austausch stattfinden kann, welcher für die Entwicklung von intimen Freundschaften von Bedeutung ist (Youniss & Smollar, 1985).

8.4.2 Zusammenfassende Diskussion:

Beste Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität in der Ganztagschule

Die Ergebnisse für die Gruppe der fünf Jugendlichen, welche mit Freunden bzw. Freundinnen in die Sekundarstufe gewechselt sind, und die nicht nur eine beste Freundschaft benannt haben, stehen an dieser Stelle im Mittelpunkt. Bei vier der Interviewten handelt es sich um einseitig nominierte Beziehungen, bei der fünften Interviewpartnerin ließen sich die Angaben nicht anhand des LÜNIK (von Salisch et al., 2010) überprüfen, da sie keine Namen genannt hatte. Bei allen weiteren Ergebnissen handelt es sich um Selbstberichte. Die besten Freundschaften aller fünf Interviewpartner/innen bestehen nicht ausschließlich zu einem bzw. einer anderen Jugendlichen bzw. sind nicht mit der größten emotionalen Nähe gepaart. Einer der Jungen stellt einen Sonderfall dar, er ist auf Grund seines ADHS in therapeutischer Behandlung.

Außerschulische gemeinsame Aktivitäten bestehen sowohl in dyadischen Treffen unter den Jugendlichen als auch im Beisammensein in größeren Gruppen. Nur ein Junge hat ein gemeinsames Hobby mit einem besten Freund. Der gemeinsame Schulweg von zwei Interviewpartner/innen bietet eher wenige Möglichkeiten für intimen Austausch, da er im größeren Gruppenzusammenhang stattfindet.

Die **gemeinsamen innerschulischen Aktivitäten** aller fünf Jugendlichen finden überwiegend im größeren Gruppenzusammenhang statt. Die Jungen besuchen keine Arbeitsgemeinschaft, das Angebot in der Schule scheint nicht ihren Bedürfnissen zu entsprechen. Die Mädchen besuchen jeweils eine Arbeitsgemeinschaft in der Schule. Ob diese gemeinsam mit den besten Freundinnen besucht wird, wird aus den Aussagen nicht ganz klar, es wurde im Verlauf des Interviews auch nicht dezidiert danach gefragt. Die angebotenen Freizeiträume in der Schule werden bis auf den Schulhof und die Cafeteria von allen fünf Jugendlichen entweder nicht wahrgenommen oder abgelehnt.

Anhand der **Gesprächsthemen** lässt sich nicht eindeutig klären, wie hoch die Intimität in den Freundschaften ist. Konkrete, detailliert beschriebene Beispiele gab es, außer bei einem Mädchen, selten. Dies mag sicher daran liegen, dass nicht so häufig dyadische Gespräche unter Ausschluss anderer stattfinden können. Da es sich bei den Angaben um Selbstauskünfte handelt, lässt sich nicht herausfinden, ob hier sozial erwünscht geantwortet wurde. Außerdem ist bei der Interpretation der Angaben der Entwicklungsstand der Jugendlichen zu berücksichtigen, welcher vielleicht darauf hinweisen mag, dass die Stufe 3 des Modells von Selman (1984), deren besonderes Merkmal der intime Austausch ist, noch (?) nicht erreicht wurde.

Formen der **sozialen Unterstützung** bestehen bei allen Jugendlichen dieser Gruppe, wenn auch recht unterschiedliche. Samanta erhält sowohl **instrumentelle** als auch **emotionale** Unterstützung von beiden besten Freundinnen, zwischen diesen wird nicht differenziert. Die soziale Unterstützung ist bei ihr umfangreich und findet mit beiden genannten Beziehungspartnerinnen in komplexen Zusammenhängen auf gegenseitiger Basis statt. Auch Ricarda berichtet über unterschiedliche Kontexte, in denen sie ihre Freundinnen unterstützt oder von ihnen Hilfe erhält. Dies entspricht Ergebnissen aus einer Untersuchung von Kanevski (2008), den Ergebnissen aus der Gesamtstichprobe der PIN-Studie (Kanevski & von Salisch, 2011) und weiteren Studien (z. B. Frey & Röthlisberger, 1994),

wonach Mädchen eine höhere Bandbreite an sozialer Unterstützung in ihren Freundschaften geben und annehmen.

Die Jungen haben eher einseitige Unterstützungskontexte genannt, es überwiegt die instrumentelle Unterstützung bei Hausaufgaben und Loyalität bei Ärger mit anderen. Bei Anton besteht eine Spezialisierung der sozialen Unterstützung. Er gibt zwar instrumentelle Unterstützung in unterschiedlichen Kontexten, erhält diese aber nicht in seinen Freundschaften, sondern sucht eher Erwachsene als Unterstützer, was ein Hinweis auf seine mangelnde Ablösung von den Eltern sein mag (z. B. Fend, 1990). Auch bei Otto ist die soziale Unterstützung wenig komplex, er scheint nur Hilfe anzunehmen.

Konflikte, wie schwerwiegende Streitigkeiten und großen Meinungsverschiedenheiten scheinen in diesen Freundschaften nicht vorhanden zu sein. Entschuldigungen werden eher nicht thematisiert, kleinere Streitereien werden zumeist schnell kommunikativ geklärt und dadurch beseitigt.

Vier der Interviewten (alle außer Otto) sprechen über **Vertrauen** in ihren Freundschaften. Der Begriff des Vertrauens, laut Youniss (1982) und Selman (1984) ein bedeutender Faktor für die Intimität in Freundschaften, wird von den drei Interviewten lediglich damit gleichgesetzt, dass die Jugendliche glauben, sich darauf verlassen können, dass die Inhalte der Gespräche anderen nicht mitgeteilt werden.

Die **Intimität** ist in den Freundschaften dieser fünf Ganztagschüler/innen eher als mittelmäßig einzuschätzen und entspricht nicht der Stufe 3 im Freundschaftsmodell von Selman. Es fehlen vor allem die Merkmale Exklusivität (Auhagen, 1993; Youniss, 1982) und Reziprozität (Kanevski & von Salisch, 2011). Die soziale Unterstützung ist nicht sehr umfassend, auch dies kann ein Hinweis auf fehlende Intimität in Freundschaften sein, welche emotionale Unterstützung, gepaart mit Vertrauen, Liebe und Empathie, umfasst (z. B. House, 1981; Berndt, 1989, siehe Abschnitt 2.2.3). Dabei spielt auch der persönliche Entwicklungsstand der Jugendlichen eine Rolle. Gerade bei zwei Jungen tritt dies besonders zu Tage. Otto mag vielleicht noch nicht die Stufe 3 des intimen Austauschs in Freundschaften nach Selman (1984), erreicht haben. Er ist mit dreizehn Jahren der Jüngste in dieser Gruppe, seine Aussagen zur sozialen Unterstützung, zu Konflikten und dem Spielverhalten stützen diese Annahme. Auch bei Anton ist nicht genau erkennbar, welchen Entwicklungsstand in puncto Freundschaftskonzept er erreicht hat.

Diese Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität bestehen schon über einen längeren Zeitraum und haben sich dennoch nicht intensiviert. Welche zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten für die Entwicklung dieser Beziehungen nach Levinger und Snoek (1972), (vgl. Abschnitt 2.2.3 zur Intimität in Freundschaften) in der Schule bestehen oder bestanden haben, lässt sich nicht eindeutig anhand der Aussagen klären. Es mag durchaus sein, dass der Ganztagsschulbesuch und die damit einhergehende Verringerung der außerschulischen freien Zeit am Nachmittag eine Rolle dabei spielen. Andere Erklärungen könnten in der Persönlichkeit der Interviewpartner/innen, ihren vorherigen Erfahrungen in Freundschaften und anderen Sozialbeziehungen mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen, insbesondere den Eltern, liegen. Es gibt große interindividuelle Unterschiede zwischen den Freundschaftskonzepten der Siebtklässler/innen. Ob und wie sich aus diesen Beziehungen intime Freundschaften mit einem hohen Grad an Vertraulichkeit herausbilden, ist nicht klar. In dieser Altersstufe in der siebten Klasse beginnt vielleicht bei einigen erst die langsam fortschreitende Entwicklung zu Intimität in Freundschaften (Hoppe-Graf & Keller, 1988). Wenn in der Schule mehr Gelegenheiten geschaffen werden, die ein dyadisches Beisammensein zulassen, könnte die Intensivierung dieser Beziehungen vielleicht

unterstützt werden. Es ist aber auch möglich, dass diese Interviewpartner/innen zu den Menschen gehören, welche die Stufe 3 des intimen Austausches (Selman, 1984) niemals erreichen (Keller & Wood, 1989).

8.4.3 Zusammenfassende Diskussion: Beste Grundschulfreundschaften mit Exklusivität in der Ganztagschule

Die drei Jugendlichen (ein Mädchen und zwei Jungen) führen eine exklusive Freundschaftsbeziehung, die schon seit der Grundschulzeit oder länger besteht. Das Merkmal der Exklusivität ist für intime Freundschaften bedeutsam (z. B. Youniss, 1982) so wie die Reziprozität. Die diesbezüglichen Angaben von einem Mädchen und einem Jungen wurden reziprok bestätigt. Eine Beziehung stellte sich anhand des LüNIK (von Salisch et al., 2010) als einseitig nominiert heraus.

Alle Jugendlichen, sowohl das Mädchen als auch die beiden Jungen, gaben an, viel Zeit mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen, zu denen die größte emotionale Nähe besteht, zu verbringen. Sie pflegen ein gemeinsames Hobby. Die Häufigkeit der Treffen außerhalb der Schule wurde als von „jedes Wochenende“ bis „jeden Tag“ benannt. Dies lässt sich als ein Indiz für sehr gute Freundschaften betrachten (von Salisch, 1993). Die Interviewpartner/innen berichten von vielen außerschulischen Situationen, in denen sie auch die Möglichkeiten zum Austausch intimer Informationen haben, die sie unbeobachtet von anderen verbringen und in denen sie sich austauschen können, ohne dass andere zuhören. Außerdem lässt sich vermuten, dass diese Treffen vielleicht dafür geeignet sind, einander Zuneigung zu zeigen, was im größeren Kreis eventuell eher, aus Furcht belächelt zu werden, vermieden wird. Zwei Interviewte haben darüber gesprochen, dass sie einen gemeinsamen Schulweg mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen haben. Hierbei können sich Gelegenheiten für intime Kommunikation bieten.

Das innerschulische Beisammensein findet überwiegend in größeren Peergruppen statt, denn in der Schule gibt es wenig Möglichkeiten zum dyadischen Beisammensein, bei denen die Vertiefung der Beziehung gefördert werden kann (Levinger & Snoek, 1972). Ob die von allen belegte Arbeitsgemeinschaft gemeinsam mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin besucht wird, lässt sich anhand der Aussagen der Interviewpartner/innen nicht eindeutig klären, im Verlauf des Interviews wurde auch nicht danach gefragt. Beaufsichtigte Räume und Möglichkeiten wie der Snoezel- und der PC-Raum sowie der Streichelzoo werden eher nicht genutzt. Die Jugendlichen weichen auf den Schulhof und die Cafeteria sowie auf unbeaufsichtigte Orte wie hinter dem Kletterfelsen oder dem Sportplatz aus.

Intime Gesprächsthemen über Sorgen und Nöte, aber auch über wahre Gefühle, finden bei allen drei Jugendlichen in offenen Gesprächen statt. Den Interviewpartner/innen wurde durch offene Fragen die Möglichkeit gegeben, ihre Erlebnisse in den Freundschaften zu berichten. Die Frage nach den drei Kriterien von Youniss und Smollar (1985) wurden nicht nur bejaht (s. o.), sondern die Siebtklässler/innen schilderten viele Situationen detailliert, in denen intime Kommunikation stattfindet und illustrierten sie mit Beispielen, die sich als ein Hinweis auf die Reziprozität der qualitativ vollen Kommunikation interpretieren lassen.

Bei den drei Jugendlichen findet eine umfassende **soziale Unterstützung** in den Freundschaften statt, die in unterschiedlichen Kontexten gegeben und genommen wird und zwar nicht nur als instrumentelle Unterstützung bei der Hausaufgabenhilfe oder beim Schutz vor Übergriffen durch andere. Auch andere Formen wurden genannt, wie z. B. Beistand

bei der Integration in die Gemeinschaft der Peers zu finden, in dem andere dazu aufgefordert werden, den Freund in gemeinsame Spiele einzubeziehen. Die emotionale Unterstützung reicht von Zuhören bis zu verschiedenen Verhaltensmustern zur Aufmunterung, zudem wird dabei auch informative Unterstützung geleistet. Gerade die emotionale Unterstützung, die auch Vertrauen und Empathie umfasst, ist ein Zeichen für Intimität in Freundschaften (Berndt, 1989). Vor allem in sehr engen Freundschaften, in denen sich beide Beziehungspartner/innen sehr nahe stehen, kann die Unterstützung positiv wirken, da Jugendliche die Bedürfnisse ihrer Freundinnen bzw. Freunde kennen (Wehner, 2006). Soziale Unterstützung ist zumeist auch in Verbindung mit Kommunikation zu sehen, denn wenn sich die Kinder und Jugendlichen über ihre Probleme unterhalten, besteht eine Form der emotionalen Unterstützung im Zuhören, da die Jungen und Mädchen sich gerade von ihren besten Freunden bzw. Freundinnen besonders verstanden fühlen. Vor allem in sehr engen Beziehungen ist die soziale Unterstützung besonders hoch (Levitt, 2005). Laut von Salisch et al. (2010) lässt sich anhand der Multiplexität der sozialen Unterstützung (in vielen verschiedenen Kontexten stattfindenden) die Qualität von Beziehungen erkennen: „So geben und erhalten beste Freundinnen und Freunde Unterstützung in mehr Kontexten als einfache Freunde (...). Die Beziehung zum besten Freund und zur besten Freundin ist somit die stärkste Beziehung“ (von Salisch et al., 2010, S. 64). Und das gilt auch für die Jugendlichen in dieser Untersuchung, welche einen Teil der Gesamtstichprobe der o.a. Studie darstellen.

Die Akzeptanz von **Konflikten** in unterschiedlichen Kontexten lässt sich wohl darauf zurückführen, dass die Interviewten sich schon seit der Grundschule bzw. seit dem Kindergarten kennen. Sicher haben die Freundschaften mindestens die dritte Stufe nach dem Modell zur Entwicklung des Beziehungsaufbaus nach Levinger und Snoek (1972) erreicht. Es haben schon viele Aushandlungen von Regeln stattgefunden. Vermutlich ist das Freundschaftskonzept bezüglich der Konfliktlösefähigkeit (Selman, 1984) schon ziemlich weit entwickelt.

Ein wichtiges Konfliktlösemuster bei den Jungen scheint darin zu bestehen, dass sie Probleme mit einander sofort klären und zwar unter Zuhilfenahme verschiedener Informationsquellen. Die Routinen, welche durch die Konfliktlösung bei kleineren Meinungsverschiedenheiten erworben werden, können mit einer Steigerung der Fähigkeiten im Konfliktlöseverhalten einhergehen, da die positive Bewältigung der kleinen Streitigkeiten als Übungsfeld für schwerwiegende Konflikte dienen kann. Auch über Verhalten des anderen, welches nicht gebilligt wird, wird gesprochen. Die Jungen sprechen über ihre wahren Gefühle, z. B. Ärger über den besten Freund. Das bestehende Vertrauen ist Voraussetzung dafür, dass ein unakzeptables Verhalten des Freundes auch angesprochen wird, weil die Jungen sich darauf verlassen, dass der Freund sie ernst nimmt.

Die **Intimität** der Beziehungen, welche diese drei Interviewten als beste exklusive Freundschaften in der Ganztagschule aufrechterhalten, ist ziemlich hoch. Hierbei handelt es sich um vertrauensvolle Beziehungen. Das Merkmal der Exklusivität (Auhagen, 1993; Youniss, 1982) ist erfüllt. Die Reziprozität der Beziehung als weiterer bedeutsamer Aspekt für Intimität ist bei zwei Interviewpartnern bzw. -partnerinnen bestätigt worden. Zwei der Jugendlichen haben den Begriff des Vertrauens genannt, der dritte kann sich nicht vorstellen, wie es ohne diesen besten Freund sein würde, so bedeutsam ist die Freundschaft. Die Intimität in diesen drei Freundschaften geht mit Empathie, einer umfassenden sozialen Unterstützung und mit intimen Gesprächsthemen einher, welche z. B. Probleme mit den Eltern oder in der Schule sowie das andere Geschlecht und Gefühle

beinhalten. Die Jugendlichen dieser Gruppe suchen immer wieder Gelegenheiten, in denen Intimität entstehen und sich intensivieren kann. Diese Situationen ergeben sich in dyadischen Zusammentreffen in der Freizeit und auch auf dem gemeinsamen Schulweg, der zwei der Siebtklässler/innen nach Hause führt. In der Schule sind die Gelegenheiten für Treffen selten, die abseits von den „neugierigen Ohren und Augen“ der anderen stattfinden können, aber dennoch scheint die Schule ein Ort zu sein, der am Aufbau von Intimität beteiligt ist. Hier können Termine für den Nachmittag verabredet werden. Zusätzlich schafft das Aufeinandertreffen mit anderen Schülern oder Schülerinnen Anlässe, z. B. über deren Verhalten zu sprechen oder zu „lästern“. Außerdem haben die Jugendlichen einen gemeinsamen Fundus an Erlebnissen. Zudem können sich Situationen ergeben, in denen soziale Unterstützung geübt werden kann, so z. B. bei der Hilfe bei schulischen Problemen oder Auseinandersetzungen mit Mitschüler/innen oder den Lehrkräften.

8.4.4 Zusammenfassende Diskussion: Beste Grundschulfreundschaften, getrennt

Die Ergebnisse der Aussagen der drei Jugendlichen (zwei Mädchen und ein Junge), welche **exklusive** beste Freundschaften mit der größten **emotionalen Nähe** trotz der Trennung durch den Schulwechsel aufrechterhalten, sollen an dieser Stelle zusammenfassend diskutiert und interpretiert werden. Bei allen Angaben handelt es sich um Selbstberichte. Hierbei kann es zu Verzerrungen bei der Interpretation kommen, da die Glaubwürdigkeit der Berichte nicht überprüft werden kann. Allerdings werden die Antworten hier nicht in Frage gestellt, da die Interviewpartner/innen auf Grund ihres Verhaltens im Interview als vertrauenswürdig angesehen werden können.

Alle drei Interviewten äußern sich, bedingt durch den Schulwechsel in unterschiedliche Schulen, nur über häufige gemeinsame **außerschulische Aktivitäten**. Sie verbringen sehr viel Zeit mit dem besten Freund oder der besten Freundin. Martin trifft sich fast jeden Tag mit seinem besten Freund. Er hat keine Arbeitsgemeinschaft in der Schule belegt. Seine Mitgliedschaft im Rugbyverein, den er gemeinsam mit seinem Freund besucht, wird von der Schule als Arbeitsgemeinschaft anerkannt. Auch die Mädchen sehen sich häufig, obwohl Gustava eine und Emilia sogar zwei Arbeitsgemeinschaften in der Schule belegt haben. Gustava ist außerdem in der Freiwilligen Feuerwehr, allerdings nicht mit ihrer besten Freundin. Die gemeinsame Freizeit wird in unterschiedlichen Settings verbracht. Dazu gehört das **gemeinsame Hobby**. Für die außerschulischen Treffen bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Mädchen neigen dazu, sich zu zweit zu treffen und zwar an Orten wie z. B. zu Hause, bei denen sie auch körperliche Nähe pflegen können. Hier bestehen Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen von Seiffge-Krenke und Seiffge (2005), die bei Tagebuchauswertungen herausfanden, dass ein „ganz entscheidender Anteil (...) in Aktivitäten wie etwa dem Tauschen von Kleidern, dem gegenseitigen Schminken, Händchen halten“ (Seiffge-Krenke, 2006, S. 125) bei Mädchen liegt. Martin trifft sich zum Sport mit seinem Freund. Dies ist vergleichbar mit den Ergebnissen von Seiffge-Krenke und Seiffge (2005).

Die drei Interviewten beschreiben vielfältige **intime Gesprächsthemen**, die zum Teil auch sehr persönliche Bereiche betreffen, über die nicht mit anderen Gleichaltrigen, mit den Eltern oder anderen nahe stehenden Personen gesprochen wird, wie z. B. Geschwistern. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus den Erhebungen von Youniss und Smollar (1985) zu engen Freundschaften, wonach in intimen Freundschaften über Probleme gesprochen wird und es keine Geheimnisse voreinander gibt. Durch die Anwendung der qualitativen Methode in dieser Dissertation wurde nicht nur erhoben, **ob** die Inter-

viewpartner/innen Sorgen und Nöte offen besprechen und ihre wahren Gefühle preisgeben, sondern die Jugendlichen nahmen zusätzlich die Gelegenheit wahr, ausführlich über die Themen zu berichten, über welche sie in ihren besten Freundschaften reden. Ohne diesen Freund bzw. diese Freundin scheint es für die Jugendlichen keine Alternativen zur Thematisierung ihrer intimsten Probleme zu geben, außer bei Martin. Er würde dann mit seiner Schwester darüber reden. Dies kann ein Indiz für die voranschreitende Ablösung von den Eltern sein (siehe Kapitel 2). Hier bestehen Übereinstimmungen mit Forschungsergebnissen von Furman und Buhrmester (1992), nach denen die Gleichaltrigen in der Bedeutung hinsichtlich der sozialen Unterstützung an Wertigkeit gegenüber den Eltern gewinnen. Auch bei Fend (1990) finden sich ähnliche Ergebnisse, wonach z. B. eine Verminderung des „positiven Eltern-Kind-Verhältnisses“ (S. 97) im Übergang zur Adoleszenz zu beobachten ist. In zwei der beschriebenen Freundschaften findet ein gegenseitiger intimer Austausch als Indiz für Stufe 3 im Freundschaftsmodell von Selman (1984) statt, welches intime Freundschaften beschreibt. Emilia spricht zwar über alles mit ihrer besten Freundin, allerdings nicht über das andere Geschlecht. Ursache hierfür könnte ihr Entwicklungsstand sein, das zeigt auch ihr Konfliktlöseverhalten. Vielleicht steht die Auseinandersetzung über das andere Geschlecht noch nicht an.

Die **soziale Unterstützung** der drei Siebtklässler/innen ist vielseitig und findet in unterschiedlichen Kontexten statt. Dies kann als ein Indiz für die Qualität der Freundschaft angesehen werden (Kanevski & von Salisch, 2011). Die Freunde bzw. Freundinnen helfen sich gegenseitig in vielen verschiedenen Situationen, die Unterstützung wird von den Jugendlichen als reziprok bezeichnet. Häufig wird die emotionale Unterstützung in Gesprächen geleistet, wenn die Jugendlichen sich über ihre Probleme mit Familie und Schule sowie über das andere Geschlecht austauschen.

Beim Umgang mit **Konflikten** unterscheiden sich die Schüler/innen voneinander. Das mag zum einen am Entwicklungsstand von Emilia liegen, die vielleicht die Stufe 3 des Modells nach Selman (1984) noch nicht erreicht haben mag. Es könnten ihr die entsprechenden Erfahrungen fehlen, wie z. B. im Umgang mit Konflikten. Zum anderen bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede. Gustava diskutiert mit ihrer Freundin, bis eine Lösung gefunden ist. Bei Martin findet recht schnell wieder eine Versöhnung statt und zwar eher ohne Diskussion. Dieses Ergebnis ähnelt dem von Ramachers (1996), der in einer Untersuchung zum Konfliktverhalten in inter- und intrakulturellen Freundschaften herausfand, dass Mädchen „stark auf das Miteinander-Reden als ideale Konfliktlösung setzen. (...) Die Jungen neigen stärker dazu, Konflikte ruhen zu lassen“ (S. 161).

Das Konzept des **Vertrauens** scheint gerade bei den Mädchen sehr stark entwickelt zu sein: Vertrauen in diesen besten Freundschaften beinhaltet nicht nur, dass Geheimnisse nicht weiter erzählt werden, sondern auch die Erwartung, dass Geheimnisse im Sinne einer Selbstöffnung geteilt werden (Selman, 1984).

Die **Intimität** in diesen drei Freundschaften, die trotz der mit dem Schulwechsel einhergehenden Trennung aufrechterhalten werden, ist ziemlich hoch. Das zeigen die Exklusivität der Beziehungen (Auhagen, 1993; Youniss, 1982), das häufige Beisammensein, die **intimen Gesprächsthemen** (Youniss & Smollar 1985), welche zudem detailliert dargestellt werden sowie die häufig in unterschiedlichen Kontexten stattfindende soziale Unterstützung (Kanevski & von Salisch, 2011). Außerdem besteht in diesen Freundschaften eine hohe Wertschätzung des anderen, die sich auch in Äußerungen bezüglich der für den anderen empfundenen Gefühle zeigt. House (1981) beschreibt dies als eine Form der emotionalen Unterstützung, welche durch Wertschätzung und Akzeptanz durch den ande-

ren erfahren wird und von Empathie, Liebe und Vertrauen geprägt ist. Berndt (1989) verweist diesbezüglich auf einen Zusammenhang von emotionaler Unterstützung und Intimität. Zwei der Beziehungen werden von den Interviewpartner/innen spontan als von Vertrauen geprägt bezeichnet. Vielleicht kann gerade die Verschränkung sämtlicher Bereiche im Leben dieser Jugendlichen ein besonderes Anzeichen für die Intimität der Beziehungen sein, die sich auch durch eine besondere Form der Wertschätzung zeigt. Besonders Gustava empfindet eine starke Zuneigung zu ihrer Freundin, welche sich daran erkennen lässt, dass besondere Gefühle für die beste Freundin empfunden werden, die auch ausgedrückt werden können.

Emilia hat insgesamt sehr wenige Freunde und Freundinnen (sieben im Gegensatz zu den meisten anderen weiblichen Interviewpartnern, die bis zu 17 Freunde bzw. Freundinnen genannt hatten). Außerdem ist sie ohne Freundinnen bzw. Freunden aus der Grundschule in die Sekundarstufe gewechselt und hat dort neue Mitschüler/innen kennen gelernt, die sie als Freunde bzw. Freundinnen bezeichnet. Diese kennt sie noch nicht so lange wie ihre beste Freundin aus der Grundschulzeit, wobei sich sicher schon viele Gelegenheiten ergeben haben, sich kennen zu lernen, sich anzunähern und Intimität zu entwickeln. Das Festhalten an dieser Grundschulfreundschaft mag vielleicht auch daran liegen, dass Emilia ihre neuen Mitschüler/innen noch nicht so genau kennt. Ihr Entwicklungsstand (s. o., über das andere Geschlecht wird nicht mit der besten Freundin kommuniziert) könnte darauf hinweisen, dass sie sich auf der Stufe 2 des Modells von Selman (1984) befindet und Freundschaften als „Schön-Wetter-Kooperation“ betrachtet. Vielleicht ergreift sie aus Angst vor dem Alleinsein, alle Möglichkeiten, um die beste Freundin nicht zu verlieren.

Die drei Jugendlichen suchen und finden ausreichend Gelegenheiten, ihre Freundschaften am Nachmittag trotz ganztägiger Beschulung (bis ca. 15 Uhr an mindestens drei Tagen in der Woche) zu pflegen. Bei Gustava und Martin mag dieses daran liegen, dass die Freundschaften schon sehr lange bestehen, Gustava kennt ihre „allerbeste Freundin“ aus der Kindergartenzeit, Martin seinen besten Freund seit der Geburt. In dieser langen Zeit sind intensive Beziehungen entstanden, in denen ein intimer Austausch schnell wieder aufgenommen werden kann. Dennoch sind bei Martin erste Hinweise auf die Instabilität der besten Freundschaft zu erkennen, denn der Freund ist manchmal „grantig“, wenn er mit neuen Mitschülern zusammen ist.

Diese drei Freundschaften sind durch eine hohe Intimität geprägt, obwohl die Jugendlichen mit den durch die Trennung verursachten Schwierigkeiten zurechtkommen müssen. Die Entwicklung der Freundschaften lässt sich nicht vorhersagen. Ob die Ganztagschule Einfluss auf diese Beziehungen nimmt, in dem sie die zur Verfügung stehende freie Zeit am Nachmittag weiter beschränkt oder aber ob die Teenager es weiterhin schaffen, die Zeitfenster, welche sie noch haben, zu nutzen, um ihre Beziehungen aufrechtzuerhalten und zu intensivieren, lässt sich anhand der Ergebnisse dieser einmaligen qualitativen Untersuchung nicht herausfinden. Es lässt sich aber die vorsichtige These formulieren, dass die beiden Mädchen und der Junge den Übergang in die Sekundarschule durch die Unterstützung ihrer intimen Freundinnen bzw. Freunde gut bewältigt haben (Wargo et al., 2005).

8.4.5 Diskussion der Methode für Fragestellung 3

In dieser Untersuchung konnten Qualitätsmerkmale von Freundschaften aus der spezifischen Gruppe von Siebtklässler/innen aus einer Ganztagschule überprüft werden. Vorteile qualitativer Interviews liegen darin, dass Aussagen direkt weiterverfolgt und bis dato

noch unbekannte Aspekte der Freundschaftskonzepte von Ganztagschuljugendlichen erfasst werden konnten, was bei einer quantitativen Methode, mit z. B. standardisierten Fragebögen, nicht möglich gewesen wäre.

Der Nachteil der qualitativen Methode liegt u. a. darin, dass nicht immer alle Themenkomplexe erfasst werden können, wenn sich die oder der Interviewte z. B. nicht zu einem Bereich äußern wollte oder sich nicht eigenständig dazu geäußert hat und von der Interviewerin versäumt wurde, diesen Punkt noch einmal aufzugreifen. Ein Mädchen wollte bei der Erhebung keine Namen nennen, was die Auswertung erschwerte. Bei einem Interview steht auf Grund eines technischen Versagens nur ein Teil der Aufnahme zur Verfügung.

Bei dieser qualitativen Erhebung, in der 14 Siebtklässler/innen aus einer Ganztagschule im Interview befragt wurden, entstanden erste Ideen zur Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen. Diese Ergebnisse sind aufgrund der kleinen, nicht repräsentativen Stichprobe und der qualitativen Methode nicht generalisierbar. Die Untersuchung an einem größeren Sample könnte geeignet sein, den Forschungsgegenstand „Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen“ besser zu beleuchten. Sinnvoll könnte auch eine Längsschnitterhebung im Vergleich mit Halbtagschüler/innen sein, um Unterschiede zwischen den Schulorganisationsformen herauszufinden.

Insgesamt hat die Auswertung der Interviews ergeben, dass die Interviewpartner/innen auf Stufe 2 bzw. 3 des Freundschaftskonzeptes von Selman (1984) in ihrer Entwicklung stehen. Weitergehende Untersuchungen der Freundschaftskonzepte mit einer vorherigen Prüfung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung wären sicher geeignet, die Freundschaftskonzepte noch besser zu erkunden, da hierbei vielleicht herausgefunden werden kann, ob das Entwicklungspotential der Jugendlichen den intimen Austausch in Freundschaften auf Stufe 3 (Selman, 1984) ermöglicht.

Sicherlich ließen sich durch andere Erhebungsmethoden, durch eine im Längsschnitt angelegte Untersuchung oder aber anhand eines anderen Samples weitere und umfangreichere Erkenntnisse über die Qualität der Freundschaften von Siebtklässler/innen, die eine Ganztagschule besuchen, herausfinden. Da es sich bei diesem Forschungsgegenstand aber um einen bis dato nicht beachteten und darum auch nicht erforschten Bereich handelt, war die vorliegende Untersuchung auf die Exploration angelegt, um Beschreibungen aus der Sicht der Jugendlichen zu erhalten. Damit diese Angaben nicht auf der Ebene von Alltagswissen bleiben und nur die Sichtweise der Jugendlichen widerspiegeln, hat eine Differenzierung ihre Aussagen anhand des Forschungsstandes zu intimen Freundschaften stattgefunden. Mithilfe der Freundschaftsmerkmale ließen sich sechs der besten Freundschaften als intime identifizieren. Die anderen acht Interviewpartner/innen führen beste Freundschaften, in denen die Intimität nicht so hoch ist. Im Folgenden werden die Freundschaftsformen mit einander verglichen, in dem die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Beziehungen herausgearbeitet werden.

8.5 Beste und intime beste Freundschaften in der Ganztagschule

Intimen Freundschaften kommt eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung Jugendlicher zu (siehe Kapitel 2). Diese Freunde und Freundinnen gelten als ganz besondere Entwicklungshelfer/innen. Sie geben soziale Unterstützung (Antonucci & Akiyama, 1994),

helfen ihnen bei der Bewältigung der Probleme und Unsicherheiten, welche im Zusammenhang mit den körperlichen Veränderungen in der Pubertät sowie anderen Entwicklungsaufgaben entstehen und sind bedeutsam für die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen (Kanevski & von Salisch, 2011). Die Auswertung und Interpretation der Aussagen der 14 Ganztagschüler/innen, die beste Freundschaften pflegen, hat gezeigt, dass qualitätsvolle Freundschaften über einen langen Zeitraum entstehen und besondere Bedingungen erfordern, damit sie aufrechterhalten werden können und die Intimität erhalten bleibt bzw. gesteigert werden kann.

Acht Interviewte führen Freundschaften, in denen die Intimität eher nicht so hoch ist. Die Beziehungspartner/innen werden von den Siebtklässlern und Siebtklässlerinnen selbst beste Freundin bzw. bester Freund genannt und im Folgenden auch so bezeichnet. Dabei handelt es sich um drei Interviewpartner/innen mit Sekundarschulfreundschaften (siehe Abschnitt 8.1) und um fünf Jugendliche mit Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (siehe Abschnitt 8.2.1). Sechs Interviewpartner/innen führen Freundschaften, die von hoher Intimität geprägt sind. Für diese wird im Folgenden der Begriff intime beste Freundschaften benutzt. Hierbei handelt es sich um jeweils drei Jugendliche mit Grundschulfreundschaften mit Exklusivität (siehe Abschnitt 8.2.2) und drei Jugendliche mit getrennten Grundschulfreundschaften (siehe Abschnitt 8.3). Auch die letztgenannten Beziehungen bestehen in dieser Form ausschließlich zu einem Freund bzw. einer Freundin.

Bei den folgenden Ausführungen ist zu berücksichtigen, dass die Veränderungen in der Qualität der Freundschaften mit dem Schulwechsel einhergehen, der Gelegenheiten zur Intensivierung von Freundschaften schaffen oder verbauen kann. Die individuelle Entwicklung und die Dauer der Freundschaft spielen eine ebenso große Rolle, da gerade im Übergang zur Adoleszenz starke Veränderungen in den Freundschaftskonzepten stattfinden (Selman, 1984).

Im nächsten Abschnitt werden die Sekundarschulfreundschaften und Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität als beste Freundschaften hinsichtlich der Freundschaftsmerkmale verglichen.

8.5.1 Beste Freundschaften

Zwischen den besten Freundschaften gibt es folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der erhobenen Freundschaftsmerkmale (emotionale Nähe, Reziprozität, gemeinsame Aktivitäten, intime Gesprächsthemen, soziale Unterstützung, Umgang mit Konflikten und Vertrauen).

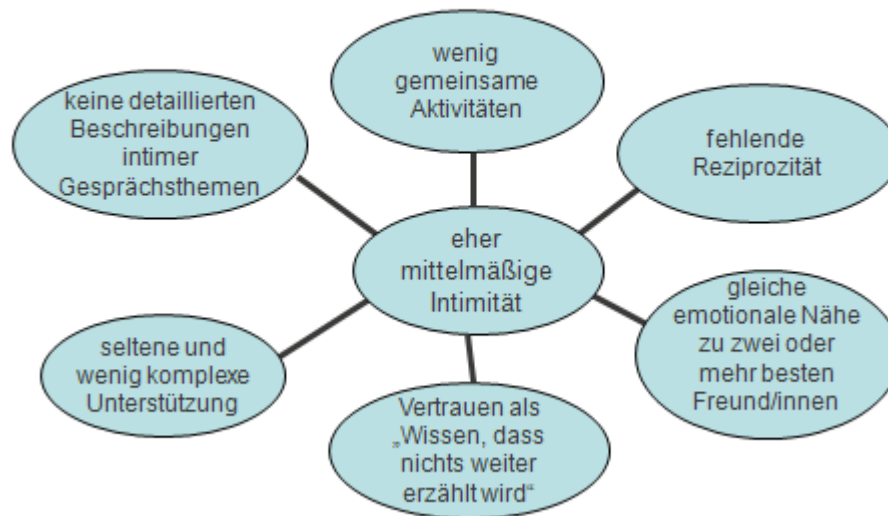
Unterschiede

In den Sekundarschulfreundschaften gibt es wenig außerschulische Kontakte, die vielleicht allmählich mehr werden. Konfliktlösungen werden auch durch Entschuldigungen herbeigeführt. In den Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität finden außerschulisch neben den Gruppenaktivitäten auch dyadische Treffen mit den besten Freunden bzw. Freundinnen statt. Bei Konflikten spielen Entschuldigungen keine Bedeutung.

Gemeinsamkeiten

Sechs der acht Jugendlichen haben ihre Freunde bzw. Freundinnen einseitig als beste nominiert, bei einem Jungen und einem Mädchen waren die Angaben nicht verwertbar. Die Freundschaften sind also überwiegend nicht reziprok. Die innerschulischen und außerschulischen Aktivitäten finden überwiegend nicht in Dyaden statt, sondern mindestens mit zwei oder mehr Freunden bzw. Freundinnen. Das ist nicht unbedingt förderlich für die Entwicklung intimer Freundschaften, die auch Rückzugsräume für dyadische Zusammenkünfte benötigen. Die Freizeitangebote und die Räumlichkeiten in der Schule werden bis auf den Schulhof und die Cafeteria, wo die befreundeten Jugendlichen auf viele Gleichaltrige treffen, sowie den Computerraum, in dem nicht geredet werden darf, überwiegend abgelehnt. Sie entsprechen also aus Sicht der Interviewpartner/innen nicht den Bedürfnissen nach Rückzugsmöglichkeiten und bieten wenige Gelegenheiten, in denen Intimität entstehen kann. Geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten bestehen insofern, dass die Mädchen alle eine innerschulische Arbeitsgemeinschaft besuchen, die Jungen nicht. Sechs der acht Jugendlichen haben kein gemeinsames Hobby mit dem besten Freund oder der besten Freundin. Die Gesprächsthemen lassen sich anhand der Kriterien von Youniss und Smollar (1985) als intim bezeichnen. Nähere Beschreibungen darüber hinaus wurden eher nicht gefunden. Das mag vielleicht auch an der Zurückhaltung der Interviewpartner/innen oder daran liegen, dass die Themen als zu intim empfunden wurden, um sie einer Fremden im Interview mitzuteilen. In beiden Freundschaftsformen wird soziale Unterstützung emotionaler und instrumenteller Art gegeben und genommen. Geschlechtsspezifisch ist die Multiplexität der Unterstützung bei den Mädchen etwas höher. Ähnliche Unterschiede haben z. B. auch Kanevski (2008) sowie Kanevski und von Salisch (2011) in ihren Untersuchungen herausgefunden. Schwerwiegende Konflikte werden von den Siebtklässler/innen in ihren besten Freundschaften eher nicht wahrgenommen. Falls diese dennoch beschrieben wurden, werden vor allem klärende Gespräche als Lösung präferiert.

Abbildung 20:



Die Veränderungen im Beziehungsgefüge, die mit dem Schulwechsel einhergehen (siehe Kapitel 7), haben Einfluss auf die besten Freundschaften der Jugendlichen. Andere können in Konkurrenz zu diesen Freunden bzw. Freundinnen treten, denn die neue Schule ist als Kontaktbörse für die Jugendlichen zu sehen (Kanevski & von Salisch, 2011). Neben den alten Freunden und Freundinnen aus der Grundschulzeit besteht jetzt Kontakt zu neuen Mitschüler/innen, die den besten Freund bzw. die beste Freundin vielleicht an Attraktivität übertreffen. Die Freundschaften werden somit auf die Probe gestellt. Bei einigen der Interviewpartner/innen haben sich hierdurch mehrere beste Freundschaften mit der gleichen emotionalen Nähe gebildet, die vermutlich noch miteinander bezüglich ihrer Wertigkeit verglichen werden (Levinger & Snoek, 1972). Die Intimität ist in diesen Freundschaften eher mittelmäßig. Die Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität sind hinsichtlich der Ausprägung der Freundschaftsmerkmale vergleichbar mit den Sekundarschulfreundschaften. Beide Freundschaftsformen entsprechen eher losen Peerbeziehungen oder einfachen Freundschaften (Kanevski & von Salisch, 2011). Auch diese Beziehungen sind in ihrer Bedeutung für die Entwicklung Jugendlicher nicht zu unterschätzen. Sie können einen Pool bilden, aus dem intime Freundschaften entstehen. Daneben können einfache Freunde und Freundinnen und Kumpels als Vermittler dienen, in dem sie Kontakte zu anderen herstellen, aus denen sich vielleicht intime Freundschaften entwickeln (Granovetter, 1973). Krappmann (1998) schreibt diesen Beziehungen eine eigene wichtige Rolle bei der Sozialisation zu. Ob die Ganztagschule Möglichkeiten zur Entwicklung dieser nicht so vertrauensvollen besten Freundschaften hin zu intimen bietet, liegt u. a. an der Strukturierung des Schultags und den zur Verfügung gestellten Räumen, in denen die Jugendlichen nicht nur Spaß mit ihren Freunden und Freundinnen erleben, sondern die auch Rückzugsmöglichkeiten für Freundespaare bieten.

8.5.2 Intime beste Freundschaften

Neben den Interviewpartner/innen mit Freundschaften, in denen der Intimitätsgrad als eher mittelmäßig einzuschätzen ist, führen über 40 % der interviewten Siebtklässler/innen Freundschaften mit einem hohen Intimitätsgrad. Auch bei diesen Jugendlichen sind Veränderungen im Beziehungsgefüge festzustellen. Bei einem Teil ist die beste Freundin bzw. der beste Freund mit in die neue Schule gewechselt, bei anderen wurden die Freundschaften getrennt, weil die Beziehungspartner/innen unterschiedliche Schulen besuchen. Auch diese Beziehungen scheinen von einer hohen Intimität geprägt zu sein, obwohl auch diese Jugendlichen neue Freunde und Freundinnen in der Ganztagschule kennen gelernt haben, die in Konkurrenz zu den alten Freundinnen bzw. Freundinnen treten können. Gerade bei den Interviewten, die unterschiedliche Schulen besuchen, ist die Konkurrenz zu den besten Freunden bzw. Freundinnen außerhalb der Schule besonders hoch, da beide einen neuen Freundeskreis mit Mitschülern bzw. -schülerinnen aufgebaut haben.

Unterschiede

Ein wichtiger Unterschied zwischen den Grundschulfreundschaft mit Exklusivität und den getrennten Grundschulfreundschaften besteht darin, dass die außerschulischen Freundschaften nicht auf Reziprozität geprüft werden konnten, weil die Freundschaften nicht in der Gesamtstichprobe (siehe Abschnitt 5.3.1) enthalten sind und hierzu keinen Angaben vorliegen. Die Jugendlichen, die intime beste Freundschaften in der Ganztagschule führen, haben zum Teil einen gemeinsamen Schulweg, bei dem die Möglichkeit zu einem ungestörten Austausch bestehen könnte. Bedingt durch den gemeinsamen Schulbesuch gibt es innerschulische gemeinsame Aktivitäten, die überwiegend im Gruppenzusammenhang stattfinden. Diese Möglichkeiten der Treffen in der Schule fehlen den Interviewpartner/innen, welche nicht gemeinsam mit ihren Freundinnen dieselbe Schule besuchen. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied besteht darin, dass Jungen Konflikte eher diskursiv lösen. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Ramachers (1996). Die Interviewpartner/innen mit Freundschaften, die durch den Schulwechsel getrennt wurden, lassen Konflikte eher ruhen (vgl. ebd.). Vielleicht handelt es sich hierbei auch um ein Vermeidungsverhalten, um die Freundschaft nicht zu gefährden.

Gemeinsamkeiten

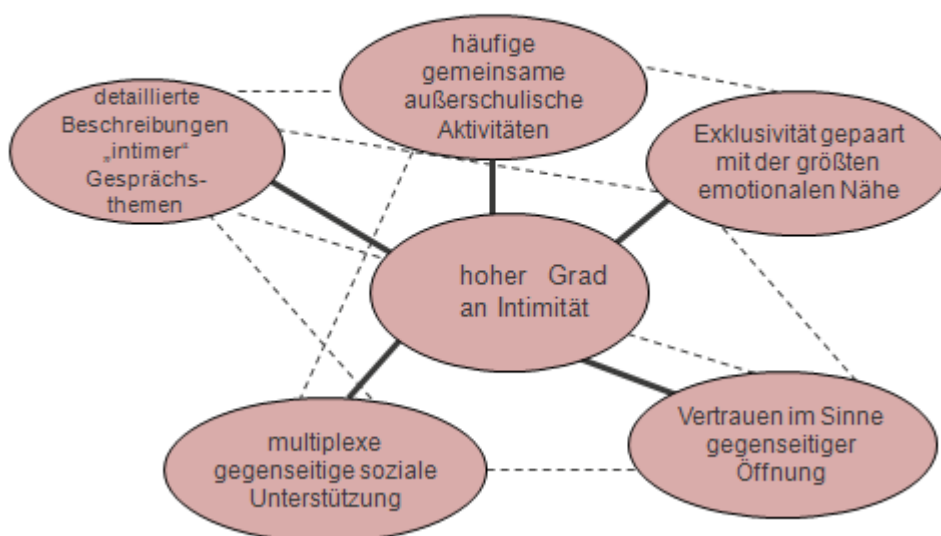
Die Jugendlichen verbringen viel Zeit mit ihren besten Freunden bzw. Freundinnen und zwar bei verschiedenen und häufig stattfindenden außerschulischen gemeinsamen Aktivitäten. Zudem haben alle sechs Interviewpartner/innen ein gemeinsames Hobby mit der besten Freundin bzw. dem besten Freund. In beiden Gruppen werden die Möglichkeiten, welche in der Schule hinsichtlich des Aufbaus und der Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften bestehen, als recht einseitig (Schulhof, Cafeteria) beschrieben. Alle sechs Jugendlichen nehmen in der Schule an Arbeitsgemeinschaften teil, bis auf einen Jungen, der außerschulisch einer Aktivität nachgeht, welche von der Schule als Arbeitsgemeinschaft anerkannt wird. Die Siebtklässler/innen schaffen sich Freiräume außerhalb der Schule, in denen sie ihre Freundschaften aufrechterhalten, intensivieren und die Intimität pflegen können. Dies ist bei den Sekundarschulfreundschaften und den

Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität anders, diese Jugendlichen haben bis auf zwei Jungen keine gemeinsamen Hobbys. Intime Gesprächsthemen nach Youniss und Smollar (1985) werden angesprochen. Die Jugendlichen geben darüber hinaus detaillierte Beschreibung und Beispiele für die Themen. Die soziale Unterstützung stellt sich in diesen Beziehungen als multiplex dar und wird wechselseitig gegeben und angenommen. Hinsichtlich des Umgangs mit Konflikten besteht sowohl bei den Jugendlichen mit Grundschulfreundschaften mit Exklusivität als auch bei denen, die durch den Wechsel getrennt wurden, eine Inkonsistenz. Verschiedene Konfliktlösemuster werden je nach Entwicklungsstand oder Geschlecht unterschiedlich genutzt. Die Intimität ist in diesen Freundschaften recht hoch. Alle sechs intimen besten Freundschaften sind durch Vertrauen, Zuneigung und Wertschätzung geprägt.

Diese Freundschaften, die über einen langen Zeitraum bestehen – bei einigen hat der Beziehungsaufbau kurz nach der Geburt begonnen –, sind dadurch geprägt, dass schon viele Gelegenheiten und Möglichkeiten wahrgenommen werden konnten, um auf der „Entwicklungstreppe des Beziehungsaufbaus“ eine höhere Stufe des Modells von Levinger und Snoek (1972) zu erreichen. Dieses Modell der beiden Sozialpsychologen fundiert darauf, dass der Aufbau von Beziehungen stufenförmig abläuft und der Übergang zwischen den einzelnen Stufen vor allem auf der Öffnung gegenüber dem anderen beruht. Durch den Austausch intimer Gefühle und Gedanken entstehen Übereinstimmungen in den Einstellungen, und im Zuge dieser Entwicklung können sich intime Freundschaften entwickeln. Diese Jugendlichen haben vermutlich Stufe 3 des Beziehungsaufbaus (Levinger & Snoek, 1972) in ihren außerschulischen Freundschaften erreicht.

Zusammenfassend lässt sich für die Jugendlichen mit intimen besten Freundschaften ein enger Zusammenhang der einzelnen Freundschaftsmerkmale konstatieren.

Abbildung 21: Ausprägung der Merkmale in intimen besten Freundschaften



Als stärkstes Merkmal zur Differenzierung der Freundschaften hat sich in dieser Untersuchung die Exklusivität der Beziehung herausgestellt. Daneben spielen auch die Dauer der

Freundschaft sowie die größte emotionale Nähe, die exklusiv zu dieser Freundin bzw. zu diesem Freund besteht, eine bedeutende Rolle. Während des langen Zeitraums, in dem die Freundschaften bestehen, haben sich zudem schon viele Gelegenheiten ergeben, bei denen sich die Jugendlichen gegenseitig Vertrauen erweisen und ihre Freundschaften auf den Prüfstand stellen konnten.

Die wichtigste Gemeinsamkeit in den intimen Freundschaften scheint die Ausübung eines gemeinsamen Hobbys in der Freizeit zu sein. Dies zeigt die immense Bedeutung von außerschulischen, unreglementierten und unbeaufsichtigten Gelegenheiten für die Aufrechterhaltung von intimen Freundschaften. Durch das Interesse an einer gemeinsamen außerschulischen Freizeitbeschäftigung schaffen es auch die „Getrennten“, ihre Freundschaften zu erhalten oder sogar zu intensivieren. Sie suchen und finden außerhalb der Schule Raum und Zeit.

In diesem Kapitel wurden die Aussagen der Interviewpartner/innen vor dem Hintergrund der Entwicklung in der Adoleszenz auf der Basis entwicklungspsychologischer Theorien zur Beantwortung der Fragestellung 2 dieser Dissertation zur Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen analysiert. Welchen Einfluss die Ganztagschule auf die weitere Entwicklung der Freundschaften hat, lässt sich anhand der erhobenen Daten leider nicht feststellen, da die Interviews nicht wiederholt wurden und somit auch nur retrospektiv Veränderungen erfasst wurden. Durch wiederholte Befragungen könnte die Entwicklung dieser Freundschaften, aber auch die persönliche Entwicklung der Jugendlichen, weiter exploriert werden. Aber je länger der Schultag und je kürzer die unbeaufsichtigte außerschulische Zeit für die Jugendlichen werden, desto weniger besteht die Möglichkeit, frei von Einmischung durch andere, Freundschaften weiterzuentwickeln, und umso größer wird die Bedeutung innerschulischer Gelegenheiten und Orte für den Aufbau intimer Freundschaften.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus Kapitel 7 und Kapitel 8 aus den Interviews (Fragestellung 2 und 3) unter Einbezug der Ergebnisse aus Kapitel 6 (Fragestellung 1) aus der Auswertung der offenen Fragen im Fragebogen hinsichtlich ihrer Relevanz für Peerbeziehungen und Freundschaften unter Schüler/innen reflektiert und daraus folgernd Konzeptionen für eine peer-gerechte Schule formuliert.

9 Ansatzpunkte für eine peer-gerechte Schule

Jugendliche benötigen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, bei der Gleichaltrige und insbesondere intime Freunde und Freundinnen eine bedeutende Rolle spielen, eine Umgebung, welche diesen Erfordernissen Rechnung trägt. Die Frage, ob Ganztagschule dem Anspruch gerecht wird, „optimale Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen“ (BMFSFJ, 2005, S. 22), bildet den Hintergrund der vorliegenden Untersuchung. Wie müssen ganztägige Schulformen gestaltet sein, damit sie den Bedürfnissen von Frühadoleszent/innen im Hinblick auf die Entwicklungsaufgabe „Peer“ (Dreher & Dreher, 1985) und vor dem Hintergrund der in etwa Gleichaltrigen als Entwicklungshelfer/innen (Seiffge-Krenke, 2004) gerecht werden?

Im Folgenden werden die erkundeten und beschriebenen Ergebnisse zu den drei Fragestellungen im Sinne einer Triangulation (siehe Kapitel 5) zusammengeführt und Zielsetzungen für eine peer-gerechte Schule aus der Sicht von Jugendlichen und vor dem Hintergrund der Bedeutung des Aufbaus und der Intensivierung von Peerbeziehungen und qualitativollen Freundschaften für die Entwicklung in der Adoleszenz formuliert. Die Daten zur Beantwortung der drei Fragestellungen dieser Dissertation wurden auf unterschiedlichen Ebenen und anhand verschiedener Methoden erhoben. Ganz deutlich muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass im Mittelpunkt die Exploration und Deskription des bis dato unerforschten Gegenstandes „peer-gerechte ganztägige Schulformen und die Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen“ steht. Die Ergebnisse zu allen drei Fragestellungen sind nicht generalisierbar.

Etwas über 40 % der 14 Interviewpartner/innen aus einer Ganztagschule führen am Ende der siebten Klasse, also ca. zehn Monate nach dem Übergang, eine vertrauensvolle, im psychologischen Sinne intime Freundschaft. Allerdings lässt sich nur darüber spekulieren, wie sich diese Freundschaften entwickeln und ob sie mit der gleichen Intensität aufrechterhalten werden oder aber, ob die Intimität im Laufe der Zeit geringer wird. Dabei ist die individuelle Entwicklung des oder der Einzelnen zu berücksichtigen. Die Ausbildung der Freundschaftskonzepte verläuft über einen Zeitraum von ca. 10 Jahren von Stufe 0 bis 3. Der Übergang von Stufe 2 zu 3, der sich in etwa mit dem Übergang zur Adoleszenz vollzieht, geht (wie auch die anderen Übergänge) mit dem Erfahrungsstand der Kinder und Jugendlichen einher. Dies mag auch mit der kognitiven Entwicklung zusammenhängen. Vielleicht ist formal-logisches Denken für das Erreichen der Stufe 3 nötig (Piaget, 1954). Das erschwert die eindeutige Zuordnung zu einer der Stufen. Der Übergang von einer „Schönwetter-Kooperation“ zu einer Freundschaft, die von einem „intimen Austausch“ (Selman, 1984, S. 158) geprägt ist, verläuft wie alle Stufenübergänge fließend und gestaltet sich je nach individueller Entwicklung unterschiedlich.

Bei der Gestaltung einer peer-gerechten Schule ist also zunächst einmal die Heterogenität der Gruppe der Jugendlichen zu bedenken: **Die** Frühadoleszentin oder **den** Frühadoleszenten gibt es nicht, genauso wie es **die** Ganztagschule bzw. **die** ganztägige Schulform nicht gibt. Der Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz findet nicht für alle Kinder zur gleichen Zeit statt, sondern verläuft individuell und setzt für jedes Kind zu einem anderen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen, der körperlichen, der kognitiven, der sozialen u. a. ein. Innerhalb der Abfolge der Übergänge bestehen große interindividuelle Unterschiede. Das erschwert die Gestaltung von Sekundarschulen, vor allem in den Bundesländern, in denen der Schulwechsel nach der sechsten Klasse stattfindet, also in etwa mit

dem Übergang in die Pubertät einhergeht, weil die Neueingeschulten keine homogene Gruppe bilden. Zudem sind auch unterschiedliche Bedürfnisse dieser jungen Menschen von Bedeutung, die ihre Ursache auch in unterschiedlichen Entwicklungsständen bezüglich der moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1976; Keller, 1996) bzw. der Entwicklungsstufen des interpersonalen Verstehens haben (Selman, 1984).

An dieser Stelle sollen Ansatzpunkte für eine peer-gerechte Schule formuliert werden. Peer-gerecht in diesem Sinne meint: passend für die Anbahnung und Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften der Jugendlichen. Damit ist keine peerbeziehungsförderliche Schule gemeint, denn das würde die Aktivität der Schule bezüglich einer Förderung voraussetzen. Aber die Jugendlichen sind die Akteure: Schule kann nur den Rahmen bieten. Für den Aufbau ihrer Sozialbeziehungen sind die jungen Menschen selbst verantwortlich. Sie müssen ihre Peerbeziehungen und Freundschaften aufbauen und gestalten. Schüler/innen sind Experten und Expertinnen für ihre Lebenswelt und für ihre Gleichaltrigenbeziehungen. Darum ist bei der Gestaltung von Schule ihre Beteiligung wichtig. Eine Form der Partizipation könnte hierbei z. B. in Befragungen zu Wünschen und Ideen bestehen, wie sie auch im Rahmen der Erhebungen dieser Dissertation stattgefunden haben.

Grundvoraussetzungen für eine peer-gerechte Schule im o. g. Sinne sind eine akzeptierende und unterstützende Haltung gegenüber Peerbeziehungen und Freundschaften, Kenntnis von der Bedeutung dieser Sozialbeziehungen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und der Schulübergänge sowie das Bewusstsein von der Bedeutung der Peers als Sozialisationsinstanz (Krappmann & Oswald, 1995) bzw. als Bildungssetting (BMFSFJ, 2005) und ein entsprechendes Handeln aller an Schule Beteiligten¹⁰. Damit geht ein niemals abgeschlossener Entwicklungsprozess einher, denn eine peer-gerechte Schule befindet sich im ständigen Wandel mit den Bedürfnissen aller Beteiligten. Hierbei sind noch zwei ganz unterschiedliche Punkte zu bedenken. Die Umsetzung der folgenden Aspekte muss nicht zwangsläufig mit einer höheren Anzahl an Peerbeziehungen und Freundschaften einhergehen, und ohne weitergehende Untersuchungen lässt sich auch nicht feststellen, ob diese Merkmale einer peer-gerechten Schule tatsächlich förderlich sind. Zudem muss bei der Verwirklichung aller Vorschläge nicht nur die Individualität der Jugendlichen, sondern auch die der einzelnen Schule und damit auch die aller Beschäftigten berücksichtigt werden. Folgende Punkte¹¹ muss eine peer-gerechte Schule den Jugendlichen garantieren:

1. geeignete Gelegenheiten für die Anbahnung und die Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften im Unterricht, in außerunterrichtlichen Angeboten und in den Pausen,
2. geeignete Räume für die Anbahnung und die Intensivierung von Peerbeziehungen und Freundschaften wie Freizeiträume, Schulhof¹² und weitere schulische Räume sowie

¹⁰ auf Institutionsebene (Schulleitung, Kollegium, weiteres pädagogisches und nicht pädagogisches Personal, Eltern und Schüler/innen) und auf Schulorganisationsebene (Mitarbeiter/innen der Ministerien und Schulträger, Gremien der Politik und alle weiteren an Schulentwicklung Beteiligten)

¹¹ ohne allumfassenden Anspruch

¹² als Lebensraum im Sinne von Dietrich, Haas, Marek, Porsche & Winkler (2005)

3. ein Schulklima, welches einen respektvollen Umgang, Sicherheit vor Gewalt, ein Gemeinschaftsgefühl, eine gerechte Behandlung aller Schüler/innen und gegenseitige Unterstützung umfasst, um den Jugendlichen unbeaufsichtigte sowie nicht reglementierte Gelegenheiten und Orte zu ermöglichen.

9.1 Peer-gerechte Gelegenheiten beim Schuleintritt

Als erster Schritt für einen gelingenden Übergang in die Sekundarstufe, in der Jugendlichen Möglichkeiten für die Gestaltung ihrer Peerbeziehungen zur Verfügung gestellt werden, kann eine bedachte Zusammensetzung der Klassen angesehen werden. Dabei wird darauf geachtet, dass Freunde bzw. Freundinnen gemeinsam in eine Klasse in die Sekundarschule wechseln bzw. Wünsche der Schüler/innen hinsichtlich ihrer Freundschaften berücksichtigt werden. Fast alle der 14 Interviewpartner/innen sind gemeinsam mit Klassenkameraden und -kameradinnen aus der Grundschule in die neue Sekundarschule gewechselt (Abschnitt 7.1), in der sie auf neue Mitschüler/innen getroffen sind. Insgesamt haben die Jugendlichen den Übergang in die neue Schule und die damit einhergehenden Veränderungen bzgl. ihrer Freundschaften positiv bewertet. Das mag vielleicht daran liegen, dass in dieser Schule Wünsche und Vorstellungen der neu Einschulenden hinsichtlich der Zusammensetzung der Klassen möglichst berücksichtigt wurden, so dass die Siebtklässler/innen beim Übergang Unterstützung durch Peers bei der Anpassung erhalten haben, welche sie schon aus der alten Schule kennen. Dies mag auch ein Grund für die überwiegend positive Einstellung gegenüber der neuen Schule sein (Ladd, 1990). Außerdem kann die Unterstützung durch Peers mit einem Gefühl der besseren Einbindung für den einzelnen einhergehen (Wargo et al., 2005) und eine Erleichterung bei der Herstellung neuer Kontakte sowie der Erweiterung des Freundeskreises bedeuten (Kanevski & von Salisch, 2011). Die Ergebnisse zu Fragestellung 1 lassen vermuten, dass nicht in allen Schulen der Gesamtstichprobe eine bedachte Zusammensetzung der Klassen nach dem Übergang in die Sekundarstufe 1 angestrebt wird (siehe S. 87), so wie in der Schule der Interviewpartner/innen.

Einige der Interviewten haben auf Trennungen von Freunden bzw. Freundinnen hingewiesen, die im Zusammenhang mit dem schulischen Leistungsstand in der Grundschule stehen. Ehemalige Mitschüler/innen von einigen Jugendlichen sind in ein Gymnasium gewechselt. Die Umsetzung der Aspekte, welche hinsichtlich des gemeinsamen Übergangs ganzer Klassen von einigen Jugendlichen bei der Beantwortung der offenen Frage erwähnt wurden (siehe S. 87), scheiterte somit für einige vermutlich an der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems bzw. an den Elternwünschen, welche einem reinen Gymnasium gegenüber einer Oberschule mit einer gymnasialen Oberstufe für ihre Kinder den Vorzug geben. Gerade diese Jugendlichen sind darauf angewiesen, möglichst schon vor Schuljahresbeginn, wie z. B. in Kennenlernwochen und ähnlichen Angeboten, neue Beziehungen aufzubauen (siehe S. 84).

9.2 Peer-gerechte Gelegenheiten in der Schule

Jugendliche brauchen Gelegenheiten in der Schule für den Aufbau und die Intensivierung ihrer Peerbeziehungen, da die Freizeit immer mehr durch den verlängerten Schultag beschnitten wird. Auch dies hat sich bei der Auswertung als relevant gezeigt. Ca. 10 % der Wünsche aus der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt, also zu Beginn des Schuljahres, beinhalten einen kürzeren Schultag (siehe S. 76f) und stehen im Zusammenhang mit dem Rückgang der freien Zeit und den damit einhergehenden fehlenden Möglichkeiten, Freunde bzw. Freundinnen zu treffen. Ein Indiz dafür mag auch der Wunsch nach weniger Hausaufgaben sein. Auch die Interviewpartner/innen äußerten sich in ähnlicher Weise. Als eine zusätzliche Schwierigkeit ist vermutlich anzusehen, dass die Jugendlichen aus kleinen Städten in Brandenburg im Umland der Schulen wohnen, also mit der Bahn oder dem Bus anreisen. Außerschulische Treffen werden so erschwert und die Bedeutung der innerschulischen Treffen für die Sozialbeziehungen wächst.

9.2.1 Peer-gerechte Gelegenheiten im Unterricht

Den größten Zeitraum in der Schule nimmt der Unterricht ein. Aus diesem Grund sollte bei dessen Gestaltung auf peer-gerechte Gelegenheiten geachtet werden, auch wenn diese in außerunterrichtlichen Angeboten und in den Pausen auf den ersten Blick besser zu verwirklichen sind, weil hier üblicherweise weniger Beaufsichtigung stattfindet. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung weisen auf das Interesse der Jugendlichen an einer peer-gerechten Unterrichtsgestaltung hin (siehe S. 75f und 82f). Laut Breidenstein (2006) können Projekt, Team- und Gruppen-, aber auch Einzelarbeit, bei der die Sitzpartner/innen nicht nur über Lehrinhalte sprechen, einen kommunikativen Austausch unter den Schüler/innen fördern. Krappmann und Oswald (1995) zeigen auf, dass auch im Unterricht Möglichkeiten für soziale Unterstützung in den Gleichaltrigenbeziehungen der Schüler/innen bestehen. Grunder (1996) verweist darauf, dass schon die Reformpädagogen Lietz und Geheeb Experimente mit didaktischen Konzepten und „vielseitigen, abwechslungsreichen Unterricht“ (S. 228) durchführten. Holtappels (1994) verweist auf didaktische Lernprinzipien und Konzepte im Rahmen eines erneuerten Bildungsverständnisses. Attraktive Lehr-Lernformen (Klieme, Lipowsky & Rakoczy, 2006), wie sie auch im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik (Reich, 2008) gefordert werden, bilden wichtige Elemente bei der Unterrichtsgestaltung in einer peer-gerechten Schule. Dies beinhaltet auch eine Veränderung des Rollenbildes der Lehrkraft, welche neben dem Frontalunterricht auch andere Unterrichtsformen verwendet, u.a. als Moderator auftritt und die Bedürfnisse der Jugendlichen einbezieht, wie z. B. bei der Berücksichtigung von Freundschaften bei der Sitzordnung.

Insbesondere der Sportunterricht bietet großen Spielraum für eine peer-gerechte Gestaltung, in dem auf Elemente wie Mannschaftsportarten und Teamspiele, aber auch Alternativen außerhalb der Schule zurückgegriffen wird (siehe S. 76 und S. 84f).

9.2.2 Peer-gerechte Gelegenheiten außerhalb des Unterrichts

In außerunterrichtlichen Angeboten wie Arbeitsgemeinschaften, Klassenfahrten oder bei Projekttagen, welche in der Fragebogenerhebung mit expliziten Beispielen vorgeschlagen wurden (siehe S. 75f und 84f), können den Jugendlichen Zeiträume zur Verfügung gestellt werden, mit Peers in Kontakt zu treten, Freundschaften auszubilden, diese aufrecht-

zuerhalten und zu intensivieren. Die in der von den Interviewten besuchten Ganztagschule meist von Lehrkräften angebotenen Arbeitsgemeinschaften werden allerdings von diesen Jugendlichen eher gemieden. Die Qualität und Quantität – von einigen Interviewten wurde die Diskontinuität des Angebots bemängelt – hängen stark von der Persönlichkeit der jeweiligen Lehrkraft ab. Diese außerunterrichtlichen Angebote scheinen eher nicht den Bedürfnissen der im Interview Befragten zu entsprechen. Wichtige Elemente einer peer-gerechten Schule können Arbeitsgemeinschaften aus dem Sportbereich, wie z. B. eine Fußball-AG, oder kulturelle Angebote wie Tanzen oder Theaterspiel bilden, auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie sie Enderlein und Krappmann (2006) für eine kinder- und jugendgerechte Schule beschreiben. Die Jugendlichen verwiesen in der Fragebogenerhebung auch auf Kurse, die der Steigerung der Konfliktlösefähigkeit dienen können, Freundschaften thematisieren oder in denen gemeinsamen Interessen nachgegangen werden kann (siehe S. 84f).

Bei der Beantwortung der offenen Fragen durch die Gesamtstichprobe stellten sich auch Gender-Aspekte sowie die damit einhergehenden körperlichen Bedürfnisse der Frühadoleszent/innen heraus. Hieraus resultiert ein Bedarf an ganz speziellen Angeboten, die Mädchen und Jungen, männlichen und weiblichen Teenagern gerecht werden, wie z. B. getrennte Sportarbeitsgemeinschaften (siehe S. 76f).

Gerade unreglementierte bzw. wenig pädagogisch durchorganisierte Freiräume, wie sie z. B. selbstverantwortlich geführte außerunterrichtliche Aktivitäten darstellen, bieten Möglichkeiten, soziales Miteinander unter Gleichgestellten zu üben und dabei sozial-emotionale Kompetenzen im Umgang mit Peers zu erwerben. Hierzu gehören auch die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung, der Umgang mit Konflikten durch Auseinandersetzungen unter Peers sowie die Entwicklung geteilter Normen (Korte, 1987; Krappmann & Oswald, 1995).

Positive Effekte von außerunterrichtlichen Angeboten können allerdings nur entstehen, wenn die Jugendlichen auch daran teilnehmen. Laut Züchner (2009) werden solche Aktivitäten lediglich von 12 % der in StEG (Studie zur Entwicklung der Ganztagschule) befragten Fünft-, Siebt- und Neuntklässler/innen an drei oder mehr Tagen wahrgenommen. Eine Steigerung der Teilnahme ließe sich wohl durch eine höhere Attraktivität, ein vielfältigeres Angebot (Dawes & Larson, 2010), eine höhere Qualität sowie einen hohen Lebensweltbezug (Stecher et al., 2009) bzw. durch Kooperationen mit außerschulischen Anbietern wie Jugendhilfe, Vereinen und Kirche erreichen (z. B. Karsten, 2004; Krüger & Stange, 2008), welche häufig mit dem Einsatz von Experten und Expertinnen für außerunterrichtliche Angebote einhergehen (Karsten, 2004). Von immenser Bedeutung ist auch die Berücksichtigung der Wünsche von Schülern und Schülerinnen bei der Gestaltung des Angebots, um die Akzeptanz der Angebote zu erhöhen (siehe S. 84f).

Den Pausen, welche zwischen dem Unterricht und den außerunterrichtlichen Angeboten liegen, können und wollen sich die Jugendlichen nicht entziehen. In der Fragebogenerhebung stand der Wunsch nach vielen und ausreichend langen Pausen in Verbindung mit unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen, wie z. B. zur Pflege des Outfits nach dem Sport bei Mädchen, zum Quatschen mit Freunden und zum Toben. Gerade die Mittagspause, welche ein Element der Rhythmisierung in der Ganztagschulgestaltung bildet (z. B. Holtappels, 1994) muss lang genug sein, damit den Jugendlichen genügend Zeit für die Einnahme des Mittagessens **und** Entspannung sowie Aktivitäten gemeinsam mit Gleichaltrigen zur freien Verfügung steht.

9.3 Peer-gerechte Räume in der Schule

Ein Teil der Wünsche und Vorschläge der ca. 400 Halbtags- und Ganztagschuljugendlichen aus der Fragebogenerhebung weist auf Räume und Orte hin, an denen sich Möglichkeiten ergeben, die (neuen) Klassenkameraden und -kameradinnen besser kennen zu lernen (siehe S. 75f und S. 86f). Dies bildet die Voraussetzung für den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, welche über lose Peerbeziehungen hinausgehen. Die in der Schule vorhandenen Gegebenheiten wurden zu Beginn des Schuljahres in Gesprächen mit der Schulleitung bzw. deren Vertretung (siehe Abschnitt 5.2) erfragt. Dabei wurden Freizeiträume wie ein Snoezelraum (ein von einer Lehrkraft beaufsichtigten Entspannungsraum), der Tischtennisraum oder das Computerkabinett genannt, welche im Zuge der Umgestaltung zu einer Ganztagschule eingerichtet wurden. In den Interviews kristallisierte sich heraus, dass überwiegend der Schulhof als Lebensraum (Dietrich et al., 2005) und die Cafeteria für das Beisammensein mit den Gleichaltrigen genutzt werden, also Orte mit Peeröffentlichkeit und unter der zumindest teilweisen Beobachtung durch Lehrkräfte. Als besonders bevorzugte Plätze wurden der Bereich hinter dem Kletterfelsen auf dem Schulhof bzw. verbotenes Terrain hinter dem Sportplatz genannt. An diesen können sich die Interviewpartner/innen der Aufsicht durch das Lehrpersonal entziehen.

9.3.1 Peer-gerechte Freizeiträume

Die von der Schulleitung genannten Freizeiträume stoßen bei den Interviewpartner/innen überwiegend auf Ablehnung. Das mag sicher eine Ursache darin haben, dass sich die Jugendlichen unter der Kontrolle des pädagogischen Personals fühlen. Der Snoezel- und der Billardraum sowie das Computerkabinett und die Cafeteria sind, genauso wie der Schulhof, während der Hofpausen beaufsichtigt. Demgegenüber stehen die Vorstellungen der Schüler/innen von Räumen ohne Beaufsichtigung durch Erwachsene. Diese Wünsche der Siebtklässler/innen sind auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive von Bedeutung, da sie mit der Bewältigung von bestimmten Entwicklungsaufgaben wie der Ausbildung von Identität, der Abgrenzung von Erwachsenen und dem Bedarf an Gelegenheiten für unbeaufsichtigte symmetrisch-reziproke Aushandlungsprozesse (Youniss, 1982) einhergehen. In der Fragebogenerhebung zum Beginn und zum Ende des Schuljahres mit der Gesamtstichprobe finden sich dementsprechende Vorschläge zur Gestaltung von Freizeiträumen (siehe S. 75f und S. 86f), die den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen, weil sie Gelegenheiten für nicht pädagogisch begleitete Diskussionen und Auseinandersetzungen bieten. Hierdurch kann z. B. das Konfliktlöseverhalten in der Freundschaftsentwicklung gefördert werden. In unbeaufsichtigten Räumen können sich die Jugendlichen auch hinsichtlich ihres Sozialverhaltens sowie der Auseinandersetzung um die Geschlechtsrolle erproben, ohne Furcht vor Kommentaren oder der Ablehnung durch Erwachsene (Oerter & Dreher, 2008). Dabei können Vertraulichkeiten ausgetauscht werden. Dieser Austausch gilt laut Levinger & Snoek (1972) als eine Bedingung für die Intensivierung von losen Beziehungen, deren Bedeutung für die Entwicklung in der Adoleszenz unbestritten ist (Krappmann, 1993). Schulische Gegebenheiten, die eher für Gruppenaktivitäten geeignet sind, entsprechen nicht immer dem Bedarf, welcher sich für intime Freundschaften respektive für die Entwicklung zur intimen Form ergibt. Die Raumangebote in der Schule entsprechen nicht immer den Bedürfnissen nach Abgeschlossenheit, sondern sind eher „peeröffentlich“. Vertrauensvolle Freundschaften benötigen spezielle Angebote, wie z. B. Kommunikations- oder Freundesräume (siehe S. 86f), in denen von

Mitschülern, Mitschülerinnen und Lehrkräften unbelauschte Gespräche geführt werden können, damit die Beziehungen in ihrer Intimität aufrechterhalten werden können.

Die aus der Verschiedenartigkeit der Peerbeziehungen, der individuellen Entwicklungsstände, der Individualität und der jeweiligen Tagesform der einzelnen Schüler/innen entstehenden Bedürfnisse (s. o.) erfordern ganz unterschiedliche Freizeiträume, in denen die Jugendlichen die Zeit verbringen können, in welcher sie nicht durch Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in Beschlag genommen werden. Das können zum einen Regenerationsräume wie Entspannungs-, Rückzugs-, Ruhe- oder Wohlfühlräume sein, in denen sich die Jugendlichen gemeinsam erholen können. Zum anderen können Kommunikationsräume, also Aufenthaltsräume oder eine Cafeteria, unbeaufsichtigte Gelegenheiten für den Austausch der Schüler/innen untereinander bieten. Daneben werden Räume wie ein Computerraum (möglichst mit Kommunikationsmöglichkeiten) sowie Räume mit Spiel- und Sportgeräten, wie z. B. Tischtennisplatten oder Billardtischen, für die Gestaltung der freien Zeit benötigt, um den Kontaktaufbau und die Intensivierung von Beziehungen unter den Jugendlichen zu fördern.

9.3.2 Peer-gerechte Schulhofgestaltung

Einen großen Teil ihrer freien Zeit in der Schule verbringen die Jugendlichen auf dem Schulhof. Aus diesem Grund kommt dessen Gestaltung in einer peer-gerechten Schule besondere Bedeutung zu. An dieser Stelle soll exemplarisch die Schulhofgestaltung als Prozess nach Dietrich et al. (2005) vorgestellt werden. Im Modell der Begründer/innen des Hamburger Forums Spielräume steht die Partizipation der gesamten Schulgemeinschaft im Vordergrund und die individuelle Situation der Einzelschule ist bei der Umsetzung maßgeblich. Dahinter stehen vier unterschiedliche Grundgedanken: a) die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Experten und Expertinnen für ihre Lebenswelt auf der Basis der UN-Kinderrechtskonvention, b) die Förderung von Verantwortung, c) eine gemeinsame Umsetzung und d) die Berücksichtigung der Umgebung. Diese Punkte sollen gewährleisten, dass die Schüler/innen die Umgestaltung des Schulhofs auch annehmen, weil sie ihre Wünsche darin verwirklicht sehen (ebd.).

Der „Peer-Blick“ lenkt die Aufmerksamkeit auf verschiedene Funktionen und die unterschiedliche Nutzung des Schulhofs. Zum einen suchen pubertäre Teenager vielleicht heimliche Ecken, in denen sie die ersten Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht, insbesondere mit romantischen Partnern oder Partnerinnen, machen können, ihre Abgrenzung von Erwachsenen durch das Rauchen demonstrieren oder aber sich vor den Peers als besonders weit entwickelt hervortun, indem sie Alkohol oder andere Drogen konsumieren. Auf der anderen Seite gibt es Frühadoleszentinnen, welche Freiräume suchen, in denen sie ungestört Gummitwist spielen können. Intime Freundinnen möchten sich unbelauscht von anderen über die Probleme mit den Eltern austauschen, die Clique von Jungen sucht einen Platz zum Fußballspielen. Dies zeigt die Vielfältigkeit der Bedürfnisse der Siebtklässler/innen. Die folgenden Punkte sind auch in den Ergebnissen aus Fragestellung 1 enthalten (siehe Kapitel 6). Sportliche Spiele, Sportgeräte, Gelegenheiten für Kraftproben sowie Spiel- und Freiräume können den Jugendlichen Aushandlungsprozesse ermöglichen und den Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen unterstützen, wie z. B. die Emotionsregulation im Umgang mit Sieg und Niederlagen. Das Zusammentreffen der Schüler/innen auf dem Schulhof als Kontaktraum und Treffpunkt, auch jahrgangsübergreifend (Dietrich et al., 2005) mit Aufenthaltsmöglichkeiten in den Eingangsbereichen erleichtert die Kontaktaufnahme zu anderen Jugendlichen und kann den Aufbau und die Intensivie-

rung von Peerbeziehungen und Freundschaften ermöglichen. Ungestörte, private Gespräche können an Bank-Tisch-Kombinationen, auch an überdachten Plätzen, welche zum Verweilen einladen, stattfinden. Gerade in Bereichen, welche nicht vom Lehrpersonal beaufsichtigt werden und die nicht „peer-öffentlich“ sind, können vertrauliche Gespräche stattfinden, welche insbesondere für intime Freundschaften von Bedeutung sind. Dabei ist laut Dietrich et al. (2005) allerdings die sogenannte „Aufsichtsphilosophie“ der jeweiligen Schule zu berücksichtigen. Dies beinhaltet auch eine Auseinandersetzung damit, bis zu welchem Maß die „Unsichtbarkeit“ der Schüler/innen akzeptiert werden kann.

In Abschnitt 9.1 bis 9.3 wurden Elemente aufgezeigt, welche für die pädagogische Gestaltung einer peer-gerechten Schule in Bezug auf Gelegenheiten und Orte von Bedeutung sind. Die Forderung nach wenig reglementierten und wenig pädagogisch begleiteten Zeiten sowie zum Teil unbeaufsichtigten Räumen, in denen Peerbeziehungen allgemein gefördert werden und in denen Möglichkeiten zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung intimer Freundschaften bestehen, lässt sich aus der Sicht der Jugendlichen mit den empirischen Ergebnissen dieser Dissertation und mit entwicklungspsychologischen Argumenten begründen. Allerdings greift die Toleranz eines Verzichts auf die Beaufsichtigung öffentlicher Räume und Orte in der Schule, wie z. B. des Schulhofes, aus diesem Anspruch heraus sicher zu kurz, weil diese Freiheiten auch die Gefahr von Übergriffen bergen. Für die Schaffung von Freiräumen ist ein gutes Schulklima Grundvoraussetzung zur Minimierung von Gewalt.

9.4 Das Schulklima

Wer sich mit Schulqualität insbesondere bezüglich des Umgangs von Schülern und Schülerinnen untereinander beschäftigt, stößt schnell auf den Begriff des Schulklimas oder dessen Synonym Schulkultur, welche ihren Ursprung in der Unternehmensberatung bzw. der Organisationsentwicklung haben (z. B. Daumenlang, Müskens & Harder, 2004; von Rosenstiel, 2000). Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Komplex des Schulklimas ist an dieser Stelle nicht gewollt und auch nicht möglich, weil sie den Rahmen dieser Dissertation sprengen würde und weil schon umfangreiche weiterführende diesbezügliche Literatur veröffentlicht wurde (z. B. Fend, 1977; von Saldern, 2006). Fend (1977) definiert als Schulklima das, „was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regeln ‚von Schule halten‘ durch lebendige Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten“ (S. 15). Diese etwas sperrige Umschreibung scheint sich lediglich auf den offiziellen Bildungsbegriff zu beziehen. Der Terminus Klima lässt sich auf das Unterrichts-, Klassen- (Hissnauer, 2010) oder aber Sozialklima (von Saldern, 2006) erweitern. In Anlehnung an die von Hissnauer (2010) für das Institut für Lehrerbildung (ILF) in Rheinland-Pfalz aufgestellten Voraussetzungen für ein gutes Schulklima sind die folgenden Komponenten für eine peer-gerechte Schule von Bedeutung: Sicherheit vor Gewalt, ein Gemeinschaftsgefühl, eine gerechte Behandlung aller Schüler/innen, gegenseitige Unterstützung und ein respektvoller Umgang miteinander. Bei dieser Aufzählung wurden keine hierarchischen Gesichtspunkte berücksichtigt. Die genannten Bestandteile des Klimas sind systemisch zu sehen, weil diese Wechselwirkungen unterliegen und sich gegenseitig bedingen. Wenn ein respektvoller Umgang, gerechte Behandlung, gegenseitige Unterstützung und die Gemeinschaft gefördert werden, erhöht sich auch die Sicherheit vor Gewalt. Letzteres lässt sich

jedoch vermutlich auch ohne Berücksichtigung der anderen Punkte durch starke Beaufsichtigung und Reglementierung erreichen. Das kann allerdings nicht das Ziel sein, wenn es um die "Klimapflege" geht.

Die Auseinandersetzung mit der Schulkultur ist zum festen Bestandteil der Qualitätsentwicklung von Schulen geworden (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006; Hamburger Behörde für Bildung und Sport, 2006). Darin enthalten sind Elemente, welche auch in der organisationspsychologischen Literatur als Teile von Kultur erkannt werden, wie z. B. Führung. Laut der Behörde für Schule und Berufsbildung (2008) ist „qualifiziertes Führungshandeln (...) ein Schlüssel für die Schulqualität. Führung schafft den Rahmen, in dem Qualität unter Beteiligung aller Akteure gedeihen kann. Dabei sind Ethos und Visionen ebenso gefordert wie eine erworbene Professionalität“ (S. 9). Ob und wie Schulleiter/innen Führung übernehmen, hat weitreichende Folgen für die Gestaltung der Einzelschulen. Dies zeigt, welche bedeutende Rolle der Schulleitung zukommt. Im Ganztags schulbereich haben diese darüber hinaus die Aufgabe, in ihrer Schule die Auseinandersetzung mit einem pädagogischen Konzept zu unterstützen und zu begleiten. Weitere Punkte, die hierbei zu berücksichtigen sind, liegen in der Umsetzung von Teilhabe aller in der Einzelschule Involvierten, die über Partizipation hinausgeht und nicht (nur) im Sinne einer Schülerorientierung, angelegt ist, sondern auch eine Förderung auf allen Ebenen einschließt, wie z. B. der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen. Hierbei gilt es, Freiheiten, Freiräume und freie Zeiten zu schaffen, welche den Entwicklungsbedürfnissen junger Menschen entsprechen und dabei auch die Sicherheit vor Gewalt im Auge zu behalten.

9.4.1 Verhinderung von körperlicher und seelischer Gewalt

Obwohl sich einige Befragte der Gesamtstichprobe in der Fragebogenerhebung dafür einsetzten, dass bei Auseinandersetzungen und Aushandlungen keine Einmischung durch Erwachsene (Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal) stattfindet, wünschten sich andere Siebtklässler/innen Beaufsichtigung, um vor Übergriffen durch Mitschüler/innen geschützt zu werden. Die Kehrseite von zugestandenen Freiheiten kann in der Unterdrückung von Schwächeren und im Missbrauch der gewährten Freiheiten liegen. Das zeigen die Ergebnisse zu Fragestellung 1, die auf Gewalt in der Schule hinweisen (siehe S. 69f und S. 78f). Zu Beginn des Schuljahres machten Statements zu körperlichen Übergriffen, Hänseleien sowie Beeinträchtigungen durch rauchende Mitschüler/innen ein Viertel aller Antworten aus, zum Ende des Schuljahres immer noch ein Sechstel. Aus Sicht der Jugendlichen ergeben sich folgende Maßnahmen zur Reduzierung von Mobbing und Gewalt: durch eine Aufsicht von älteren Schülern oder Schülerinnen über die öffentlichen Räume in der Schule. Jüngere Schüler/innen könnten durch Übergriffe von älteren geschützt werden, indem nach Klassenstufen getrennte Schulhöfe eingerichtet werden. Auch Patenschaften, wie z. B. ein Mentoring von älteren für jüngere Schüler/innen oder Streitschlichterprogramme können zur Minimierung von Gewalt hilfreich sein. Das Buddy-Programm (<http://www.buddy-ev.de/Buddy-Programm/>) ist ein Beispiel hierfür, welches auf nachhaltige Veränderung ausgelegt ist. Besonders geschulte Lehrkräfte als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen wählen Schüler/innen aus, die mit Trainings zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz zu sogenannten Buddys ausgebildet werden und Peer-Mediation in der Schule ausüben, also eine Schiedsrichter- oder Streitschlichterfunktion übernehmen (weitergehende Informationen zu mediativen Verfahren in der Schule siehe z. B. Ittel & Raufelder, 2009).

9.4.2 Förderung eines guten Schulklimas für eine peer-gerechte Schule

Die Verhinderung von Gewalt, sei sie seelischer oder körperlicher Natur, stellt nur eine Facette des Konstrukts Schulklima dar. Ittel und Raufelder (2009) verweisen auf unterschiedliche Verfahren und Methoden zu Interventionsstrategien, die hier nicht im Einzelnen ausführlich dargestellt werden können.¹³ Daneben stellen die Autorinnen (2009) Trainings zur Steigerung sozialer Kompetenzen in der Schule dar, welche auch der Gewaltprävention dienen können, indem sie den Erwerb von Konfliktlösestrategien und einen respektvollen Umgang unter den Schülern und Schülerinnen fördern. Hierfür bietet sich z. B. das SOKO (Schultraining sozialer Kompetenzen) nach Bornhoff und Bornhoff (2007) an, welches in Anlehnung an Hinsch und Pfingsten (2002) konzipiert wurde. Hierbei handelt es sich allerdings um ein Verfahren, welches von Ittel und Raufelder (2009) als eher nicht nachhaltig eingestuft wird, weil es sich um ein kurzfristiges Training handelt. Das Programm „Soziales Lernen“ dagegen stellt eine längerfristige Maßnahme zur Verbesserung des Schulklimas dar. Dieses ganzheitliche Konzept basiert auf einer Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle, um die Schulkultur zu verändern. Ittel und Raufelder (2009) weisen auf verschiedene Untersuchungen hin, welche dessen positive Effekte wie eine Verbesserung des Klimas, eine Verringerung von Aggressionen und einen Rückgang der Anzahl an Außenseitern belegen konnten (z. B. Eder, 1998).

Das Modell der „Just Community“ (Oser & Althoff, 2001) stellt einen weiteren Entwurf von Schule dar, welcher sich mit einer nachhaltigen Veränderung des Schulklimas beschäftigt. Salomon u. a. (1989) fanden heraus, dass Aspekte wie „Aktivitäten zum Helfenden Handeln, Stimulierung prosozialen Verhaltens, Unterstützung gegenseitigen Vertrauens und des guten Willens (...) mit einem höher entwickelten moralischen Urteil“ (zit. in Oser und Althoff, 2001, S. 234) einhergehen können. Aus den Erkenntnissen dieser Studie haben Oser und Althoff (2001) die „Gerechte Schulgemeinschaft“ entwickelt, um die Förderung sozialer Kompetenzen in die Schulkultur zu integrieren. Dieser Ansatz stellt einen Versuch dar, Demokratie und Erziehung in der Schule zu verbinden, bei dem alle schulischen Gruppen bei der Schulgestaltung in die Verantwortung genommen werden. Die Umsetzung des Konzepts erfolgte in drei Schulen. In einer davon wurde es zur Verbesserung des Klimas, welches durch Vandalismus und Gewalt geprägt war, erfolgreich durchgeführt.

Die Realisierung und der Erfolg der genannten Strategien und Konzepte sind nicht unabhängig von der Einstellung, der Akzeptanz und der Unterstützung der Schulleitung. Als Führungskraft hat sie eine Vorbildfunktion bei allen die Schulkultur verändernden Maßnahmen (s. o.), ganz abgesehen von der zu übernehmenden Verantwortung. Enja Riegel (2010) kann in diesem Zusammenhang als beispielhaft gelten. Die Schulleiterin der Helene-Lange-Schule gestaltete eine gelingende Schule mit einem guten Schulklima mit vielen Freiräumen für die Kinder und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Komponenten wie z. B. das angeleitete Konfliktlösen.

9.4.3 Problematische Freundschaften in der Schule

Neben der Förderung positiver Beziehungen und Strukturen muss das Augenmerk auch auf Freundschaften unter Jugendlichen gelenkt werden, welchen nicht nur entwicklungs-

¹³ vgl. weiterführende Literatur mit Hinweisen zu diesbezüglichen Lehrerweiterbildungen, z. B. Ittel & Raufelder, 2009)

fördernde Eigenschaften zugesprochen werden, weil auch diese mehr oder minder, je nach Größe des Anteils an der Schulgemeinschaft, Auswirkungen auf das Schulklima haben. In engen intimen Freundschaften unter Mädchen können sich negative Stimmungen vertiefen und in Folge darauf Depressionen entwickeln oder aber bereits bestehende verstärkt werden, wenn die weiblichen Teenager sich in intimen Gesprächen zu sehr in ihre Probleme und negativen Stimmungen verstricken und diese immer wieder zum Thema machen, indem sie gemeinsam darüber grübeln. Intime Freundschaften, in denen „Covumination“ als ein Grundmuster existiert und Probleme nicht gelöst werden können, gehen eher nicht mit den positiven Auswirkungen einher, welche in vielen Forschungsberichten engen und vertrauensvollen Freundschaften zugeschrieben (Rose, 2002) werden, auch wenn die geteilte (negative) Weltsicht den Zusammenhalt stärken kann.

Weitere negative Auswirkungen können auch von Mädchenfreundschaften ausgehen, wenn diese z. B. überwiegend in Gruppenzusammenhängen stattfinden und mit der Bildung von Loyalitätsbünden einhergehen, also wechselnde Partnerinnen als beste Freundinnen betrachtet werden. In diesen Konstellationen kann es, wie Simmons (2002) in einer qualitativen Studie herausfand, zu Beziehungsaggressivität wie Ausgrenzung und Übergriffen unter den weiblichen Teenagern kommen. So stellt sich die Frage, in welchem Maße auch Freundschaften förderungswürdig sind, welche auf den ersten Blick die Ablehnung Erwachsener hervorrufen. Rose et al. (2004) konnten in ihren Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Status in der Peer-Gruppe und den negativen Eigenschaften der Freundschaften herauskristallisieren. Freundschaften von Jugendlichen, die bei den Gleichaltrigen beliebt waren, wiesen überwiegend positive Eigenschaften auf, und zwar unabhängig von deviantem Verhalten. Auch die sozialen Kompetenzen der Adoleszenten und Adolescentinnen in dieser Erhebung erwiesen sich als höher. Das zeigt, dass auch in diesen Beziehungen Regeln gelernt werden und dass das gemeinsame Verhalten, welches nicht von Erwachsenen gebilligt wird, wie z. B. Schuleschwänzen, Diebstahl etc., auch Vertrauen voraussetzt, nämlich Vertrauen darauf, dass die verbotenen Taten geheim gehalten werden. Sicherlich lässt sich in diesem Zusammenhang fragen, ob Versuche unternommen werden sollten, diese Freundschaften eher zu unterbinden. Damit minimieren sich aber für Jugendliche, welche ausschließlich solche Beziehungen pflegen, einerseits Möglichkeiten der Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch Gleichaltrige. Andererseits werden sie dadurch an der Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe „Peers“ gehindert. Aus diesem Grund ist es wichtig, auch diese Freundschaften bei der Entwicklung pädagogischer Konzepte im Blick zu haben. Außerdem kann Problemverhalten im Übergang zur Adoleszenz auch Funktionen in Bezug auf die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, wie z. B. Ablösung von den Eltern oder der Abgrenzung von anderen Erwachsenen erfüllen (Jessor, 1982). Krappmann (2001) weist auf einen weiteren Aspekt in Bezug auf Problemverhalten hin. Deviante Jugendliche können für andere durch ihr „abschreckendes“ Verhalten eine negative Vorbildfunktion haben.

9.5 Ausblick

In dieser Untersuchung wurden Aspekte für eine peer-gerechte Schule von Schülern und Schülerinnen erfasst. Zudem wurden Freundschaftskonzepte von vierzehn 12- bis 14-jährigen Siebtklässlern und -klässlerinnen erkundet, die sich individuell je nach Entwick-

lungsstand sehr stark unterscheiden. Anhand der Ergebnisse hat sich gezeigt, dass Ganztagschüler/innen ca. zehn Monate nach dem Übergang in die Sekundarschule, die mit der siebten Jahrgangsstufe beginnt, intime Freundschaften führen können, welche von besonderer Bedeutung für die Entwicklung in der Adoleszenz sind. In welche Richtung sich diese vertrauensvollen Beziehungen in der Zukunft verändern, sich also intensivieren oder abflachen, hängt u. a. von der Gestaltung der Schule ab. Daneben spielt die Dauer des Bestehens der Freundschaften eine wichtige Rolle. Außerdem ist der persönliche Entwicklungsstand zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die individuellen Persönlichkeitsmerkmale und Voraussetzungen der Siebtklässler/innen, aber auch die Erfahrungen, welche im Umgang mit Freunden und Freundinnen gesammelt wurden. Ein Teil der Jugendlichen führt keine intimen Freundschaften, obwohl sie ihre Freunde bzw. Freundinnen schon seit der Grundschule kennen. Bei diesen Freundschaften handelt es sich eher um weniger entwickelte Beziehungen, die aber aus der Sicht der Interviewten den Status einer besten Freundschaft haben. Auch diese haben eine Bedeutung für die Entwicklung Jugendlicher, sei es zum einen, dass sie Kontakte zu anderen ermöglichen (Granovetter, 1973). Zum anderen können diese Freunde bzw. Freundinnen soziale Unterstützung vermitteln, weil sie als wertschätzend wahrgenommen werden. Auch diese Vorstellungen lassen sich als Teile von Freundschaftskonzepten ansehen, die, wenn die richtige Person im Netzwerk von Ego „auftaucht“, in die Tat umgesetzt werden können.

Keller (2001) zufolge kann „Schule als Erfahrungsraum (...) die moralische Sensibilität in sozialen Lernprozessen fördern“ (S. 125). Sie beschreibt gerade enge Freundschaften als vorbildhafte Beziehung für die Entwicklung dieser Sensibilität, wengleich auch der Grundstein hierfür „in der Familie gelegt (wird) und das dort erworbene Potential (...) in den Beziehungen mit den Gleichaltrigen weiterentwickelt und verändert“ (S. 127) wird. Hierbei spielen sowohl Fortschritte und Wendepunkte in der Entwicklung des Einzelnen (Piaget, 1986) als auch persönliche Dispositionen und die Dauer der Beziehungen eine Rolle (Levinger & Snoek, 1972). Die Übergänge zwischen den Niveaus interpersonalen Verstehens, die Selman (1984) u. a. für enge Freundschaften beschrieben hat, sowie der Wechsel von einer Stufe des Moralerwerbs in die nächste (Kohlberg, 1976) sind nicht altersbedingt, sondern vollziehen sich aufgrund der vorausgegangenen Erfahrungen in Beziehungen zu Gleichaltrigen und in der Familie (Keller, 2001; Grundmann & Keller, 1999). Dies zeigt die Komplexität der Gestaltung einer Schule, welche den unterschiedlichen Bedürfnissen nach Förderung von Peerbeziehungen jeglicher Art gerecht werden kann. Ein Faktor für eine peer-gerechte Ganztagschule kann ein pädagogisches (Ganztagschul)konzept sein, welches an den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, aber auch an den Bedürfnissen der in der Schule tätigen Erwachsenen, ausgerichtet ist und die Kommunikation eines solchen Entwurfs in jeder einzelnen Schule mit allen an Schule Beteiligten, damit dieser konsequent umgesetzt werden kann. Eine umfassende Bildung beinhaltet nicht nur die Vermittlung kognitiver Inhalte, sondern auch den Aufbau und die Weiterentwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Zum Teil auch unbeaufsichtigte Gelegenheiten und Orte für Peerbeziehungen und Freundschaften sind eine Voraussetzung für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Peers“, denn insbesondere in Freundschaften, welche zumeist aus losen Peerbeziehungen entstehen, wird „Entwicklungshilfe“ geleistet, indem die Freunde und Freundinnen bei der Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben unterstützen. Wenn wir wie Fend (2008) von einem „Konzept der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (S. 146) ausgehen, bestätigt sich dessen Einschätzung, „dass selbst im Rahmen gleicher organisationaler, administrativer und

curricularer Strukturen sehr unterschiedliche Gestalten des Schullebens und des Unterrichtens entstehen können“ (S. 153). Maßgeblich für die Qualität von Schulen sind die Schulleitung und das „Engagement von Kollegien“ (S. 180), die eine „Verantwortungsgemeinschaft“ (S. 147) bilden. Daraus ergibt sich, dass jede Schule ihr eigenes Konzept je nach den Rahmenbedingungen entwickeln muss und dass pädagogische Konzepte, welche Entwicklungsbedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigen, konsequent auf der Schulentwicklungsebene umgesetzt werden müssen. Das Erreichen dieses Ziels ist keine einfache Aufgabe. Freiräume für Jugendlichen lassen sich in Schulen „nicht von oben anordnen“. Dabei sind auch Befürchtungen und Ängste einzelner Personengruppen hinsichtlich der Gefahr des Missbrauchs dieser Freiheiten und in Bezug auf Gewalt nicht vom Tisch zu wischen. Um diese Gefahren zu minimieren ist eine aktive Auseinandersetzung mit der bestehenden Schulkultur erforderlich. Diese muss kontinuierlich fortgeführt werden, da es sich bei der Förderung eines guten Schulklimas um einen langen Prozess mit sich entwickelnden Strukturen auf der Handlungsebene handelt.

Laut Uhle (2009) darf „Bildung (...) nicht unter dem Primat der Produktion von Zukunftswissen gesehen werden, wie es auch die schulische bildungstheoretische Kritik an Bildungsstandards sagt, sondern Bildung muss vor allem als Erwerb von reflexiven und sozialen Kompetenzen verstanden werden“ (S. 49). An Konzepten für die Umsetzung solcher Ideen mangelt es in der entsprechenden Literatur nicht. An den o. g. Modellschulen mit einer „Gerechten Schulgemeinschaft“ (Oser & Althof, 2001) und der Helene-Lange-Schule (Riegel, 2010) lässt sich erkennen, dass gerade der Schulleitung eine besondere Rolle als Vorbild und bei der Umsetzung einer peer-gerechten Schule zukommt, in der alle Möglichkeiten genutzt werden, um die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Fordern lässt sich eine Balance von beaufsichtigten und unbeaufsichtigten Gelegenheiten in der Schule, für die ein gutes Schulklima Voraussetzung ist, um Peerbeziehungen und Freundschaften Raum zu geben und dadurch den Erwerb von Sozialkompetenzen zu unterstützen. Die sozialpolitischen Hintergründe für die Ziele von Ganztagschule rücken organisierte Nachmittagsangebote in den Vordergrund. Wenn in Familien wenige Möglichkeiten bestehen, Kinder und Jugendliche bezüglich ihrer Freiräume und freien Zeiten zu unterstützen, sind mehr oder weniger organisierte Angebote im Rahmen der Ganztagschule eine Alternative, den Nachmittag peer-gerecht, also unter Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse im Übergang zur Adoleszenz, zu gestalten. Angebote, welche diese Bedürfnisse einbeziehen, steigern sicher auch die Akzeptanz der Angebote von Seiten der Schülerschaft bzw. könnten den Rückgang der Teilnahme an solchen Angeboten in der Sekundarstufe abschwächen (Klieme, 2010). Gerade Kinder und Jugendliche aus belasteten Familien profitieren von „organized after-school programs“ (Mahoney, 2005). Das sollte ein Anreiz sein, vielfältige außerunterrichtliche innerschulische und außerschulische Angebote in einer von Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit geprägten Umgebung zu gestalten, welche akzeptierende Beziehungen beinhalten (Eccles & Gootman, 2000). Damit können sich Jugendlichen Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten bieten (Radisch et al., 2007).

Schule fungiert als Kontaktbörse für die Entstehung und Intensivierung von neuen Peerbeziehungen, sie soll Raum geben für Freundschaften, insbesondere intimen. In einer Schule, welche die beiden Funktionen „Peeröffentlichkeit“ und „Ort für Dyaden“ erfüllt, werden Räume und Gelegenheiten für unterschiedlich entwickelte Jugendliche benötigt. Besonders berücksichtigt werden sollten dabei der individuelle Entwicklungsstand und

die verschiedenen Bedürfnisse, welche sich aus der Individualität der Jugendlichen ergibt. Eine Schule, in der Freiräume für Kinder und Jugendliche nicht als künstliche Elemente, also in einem pädagogisch gewollten unpädagogischen Raum gestaltet werden, sondern die einen „Lebensraum“ bildet, in der sich Räume und Gelegenheiten für Erfahrungen mit Freunden und Freundinnen auch zufällig ergeben, entspricht sicherlich auch den Vorstellungen des Ganztagschülers aus der Gesamtstichprobe, der Urheber des folgenden Statements ist: „Freundschaften kann man nicht erzwingen, sie müssen von alleine entstehen, und niemand kann dort nachhelfen.“

Abschließend ist festzustellen, dass in dieser Dissertation die Vorstellungen von ca. 400 Schülern und Schülerinnen hinsichtlich einer peer-gerechten Schule und die Qualität der Freundschaften von Ganztagschuljugendlichen anhand einer relativ kleinen Stichprobe von 14 Siebtklässlern und Siebtklässlerinnen zum Ende des Schuljahres ca. zehn Monate nach dem Übergang in die Sekundarstufe in eine Ganztagschule erkundet und beschrieben wurden. Die Bedeutung dieser explorativen Erhebung sollte nicht aufgrund der fehlenden Generalisierbarkeit der Ergebnisse unterschätzt werden, denn die vertiefenden Interviews mit den 14 Jugendlichen machen die Erkenntnisse einmalig in der deutschen Forschungslandschaft. Eine Ursache dafür liegt sicher in der schlechten Operationalisierbarkeit von Freundschaftsmerkmalen generell, aber insbesondere bei Kindern und Jugendlichen bedingt durch die Veränderungen im Laufe der Entwicklung. Freundschaftsbeziehungen sind komplexe Beziehungen und lassen sich nicht auf äußerlich erkennbare Merkmale reduzieren. Die Bedeutung der Gleichaltrigen bei der Entwicklung innerhalb der Schule ist noch sehr wenig in den Fokus der Forschung gerückt ist. Das mag ursächlich für das Forschungsdesiderat bzgl. einer peer-gerechten Ganztagschule sein. Vielleicht kann die detaillierte Beschreibung des Forschungsgegenstandes in dieser Dissertation, die nur durch eine qualitative Herangehensweise möglich war, als Grundlage für weitere Forschungen bezüglich der Qualität von Freundschaften und der Bedingungen zur Förderung von Peerbeziehungen und Freundschaften in der Ganztagschule dienen und dadurch auch Entwicklungen auf der Praxisebene hin zu einer peer-gerechten Schule anstoßen.

Literatur

- Antonucci, T. C. & Akiyama, H. (1994). Convoys of attachment and social relations in children, adolescents, and adults. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (S. 37-52). Berlin u. a.: Walter de Gruyter.
- Appel, S. & Rutz, G. (2005). *Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Appel, S. (2009). *Handbuch Ganztagschule: Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach: Wochenschau-Verl.
- Arnoldt, B. & Stecher, L. (2007). Ganztagschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Pädagogik*, 59, 42-45.
- Asher, S.R., Parker, J.G. & Walker, D.L. (1996). Distinguishing Friendship from Acceptance: Implications for Intervention and Assessment. In W.M. Bukowski, Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (Hrsg.), *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (S. 366-405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auhagen, A.E. (1993). Freundschaft unter Erwachsenen. In A.E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 215-233). Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1963): Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Badura, B. (1981). Sozialpolitik und Selbsthilfe aus traditioneller und aus sozial-epidemiologischer Sicht. In B. Badura & C. von Ferber (Hrsg.), *Selbsthilfe und Selbstorganisation. Die Bedeutung nichtprofessioneller Sozialsysteme für die Krankheitsbewältigung* (S. 147-160). München: Oldenbourg.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 1, 140-153.
- Baltzell, E.D. (1958). *Philadelphia Gentlemen: The Making of a National Upper Class*. Glencoe, 111.: Free Press.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Berndt, T.J. (1989). Obtaining support from friends in childhood and adolescence. In D. Belle (Hrsg.), *Children's social networks and social supports* (S. 308-331). New York: Wiley.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, Jg. 66, H. 5, 1312-1329.
- Berndt, T.J. & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 1, 123-142.
- Bettmer, F., Maykus, S., Prüß, F. & Richter, A. (Hrsg.). (2007). *Ganztagschule als Forschungsfeld*. Wiesbaden: VS.

- Bliesener, T. (1991). Soziale Unterstützung im Jugendalter: Konstruktion und Validierung eines Instrumentes zur ihrer Erfassung. *Psychologische Beiträge*, Band 33, 434-462.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BMBF (Hrsg.) (2005). *Berufsbildungsbericht 2005*. Bonn, Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2005.pdf, 3.02.2009.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ; Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin: Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend, http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, 10.03.2009.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bornhoff, A. & Bornhoff, I. (2007). SOKO – ein Schultraining sozialer Kompetenzen und seine Auswirkungen auf die Lehrerbelastung und das Schulklima. Eine Untersuchung an Realschulen. Heidelberg Universität: Dissertation. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2007/7792/pdf/Dissertation_Bornhoff.pdf, 15.12.2011.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge/Mass.: Harvard Univ. Pr.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C.F. Graumann & E.D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 76-79). Stuttgart: Enke.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Bukowski, W. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. *Peer relationships in child development* (S. 15-45). Oxford England: John Wiley & Sons.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 6, 561-570.
- Claus, W. (1872). Betrachtungen über eine neue Schuleinrichtung, *Pädagogisches Archiv*, Jg. 14, S. 366-367.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Coelen, T. & Otto, H.-U. (2008). Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses (S. 17-259. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cohen, S. & Willis, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 2, 310-357.

- Daumenlang K., Müskens, W., & Harder, U. (2004). FEO. *Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas*. Göttingen: Hogrefe 2004.
- Dawes, N. & Larson, R. (2011). How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, Vol. 47(1), 259-269.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods. Methodological Perspectives*. London: Butterworths.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dierkmann, K.-H. (2009). *Rhythmisierung in GanztagsSchule und Unterricht*. Serviceagentur Ganztägig Lernen.
- Dietrich, K., R., Marek, R., Porschke, C. & Winkler, K. (2005). *Schulhofgestaltung an GanztagsSchulen: Ein Leitfaden*. Wochenschau Verlag.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutung und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven*. Göttingen: Hogrefe.
- Eccles, J.S. & Gootman, J.A. (Hrsg.) (2000). *Community programs to promote youth development*. Committee on Community-Level Programs for Youth. Board on Children Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. & MacIver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 2, 90-101.
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studien.
- Elliott, J. (2006). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE.
- Enderlein, O. & Krappmann, O. (2006). Thesen für eine "Gute Ganztagschule". In S. Knauer & A. Durdel (Hrsg.), *Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten* (S. 79-81). Weinheim: Beltz.
- Erikson, E. (1984). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Faltermaier, T. (1990). Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In G. Jüttemann (Hrsg.) *Komparative Kasuistik*, S. 204-17. Heidelberg: Asanger.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.

- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fenzel, L.M. (2000). Prospective Study of Changes in Global Self-Worth and Strain During the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, Jg. 20, H. 1, S. 93–116.
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Flick, U. (2007a). Zur Qualität qualitativer Forschung – Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenburg und I. Dresing. *Qualitative Datenanalyse computer-gestützt*, S. 188-209. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2007b). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Frey, C. & Röthlisberger, C. (1994). Die soziale Unterstützung von jugendlichen Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Band XXVI, Heft 3, 262-277.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – Ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim: Juventa-Verl.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 87-104). München: Juventa.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Grundwissen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Gebhard, H. (2008). *Auswertung qualitativer Interviews*. http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographie_methodenseminar/qualitativemethoden/auswertung_interviews_kurzfassung.pdf, 07.06.2010.
- Gestring, N. & Neumann, U. (2007). Von Mall Rats und Mall Bunnies: Jugendliche in Shopping Malls. In J. Wehrheim (Hrsg.), *Shopping Malls* S. 135-152). Wiesbaden: VS Verlag.
- GEO. (2010). *Kinderwerte-Monitor*. http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/Kurzfassung_Ergebnisse_GEOlino-Kinderwerte-Monitor.pdf, 10.12.2010.
- Göhlich, M. (1988). *Reggiopädagogik - Innovative Pädagogik heute. Zur Konzeption und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.

- Grunder, H.U. (1996). Landerziehungsheime – Gründergestalten und Konzeptionen. In M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera. (Hrsg.) *Reformpädagogik und Schulreform in Deutschland* (214-236). Hohengehren: Schneider.
- Grundmann, M., & Keller, M. (1999). Familiäre Beziehungen und soziomoralische Entwicklung. In H.R. Leu & Krappmann, L. (Hrsg.) *Zwischen Autonomie und Verbundenheit : Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität* (S. 352-356). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grunenberg, H. (2001). *Die Qualität qualitativer Forschung. Eine Metaanalyse erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeiten*, <http://www.g-berg.de/forschung.htm>
- Grunert, C. & Deinert, A. (2001). Zwischen Bushaltestelle und Skatespot – Raumkonstruktionen von 13-Jährigen im öffentlichen Raum. In H.H. Krüger S.M. Köhler M. & Zschach (Hrsg.), *Teenies und ihre Peers: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit* (S. 147-170). Opplanden: Budrich.
- Halberstam, D. (1972). *The Best and the Brightest*. New York: Random House.
- Hamburger Behörde für Bildung und Sport (2006). *Orientierungsrahmen Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen*. Hamburg: reset grafische Medien. <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1200>, 15.07.2010.
- Hartup, W.W. & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 55–370.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans, Green and Co.
- Havighurst, R.J. (1956). Research on the Developmental-Task Concept, *School Review*, 215-223.
- Hinsch, R. & Pfingsten, C. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)*. Weinheim: Beltz.
- Hissnauer, W. (2010). *Gutes Klima in der Schule: Subjektive Qualität und objektives Erfordernis*. Mainz: IIF, <http://ilf.bildung-rp.de/public/KLIMA/Schulklima.pdf>
- Höhmman, K., Grewe, M. & Strietholt, R. (2007). Ganztägiges Lernen in Deutschland - Ausgangslage und Rahmendaten. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 69-76). Weinheim: Juventa.
- Hollstein, B., Pfeffer, J. (2010). *Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke*. http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/hollstein/Literatur_Betina/Netzwerkkarten_Hollstein_Pfeffer_2010.pdf, 30.08.2010.
- Holtappels, H.G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung: Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.

Holtappels (2009). Ganztagsschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In F. Prüß., S. Kortas, & M. Schöpa. (Hrsg.), *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis: Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Studien zur ganztägigen Bildung*, (S. 111-136). Weinheim: Juventa-Verl.

Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.) (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/rex93.htm>, verifiziert am 3.5.2006

Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M., & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus: Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Jugendforschung. Weinheim: Juventa.

Hoppe-Graff, S. & Keller, M. (1988). Einheitlichkeit und Vielfalt in der Entwicklung des Freundschaftskonzepts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 195-213.

House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

<http://www.prosoz.de/fileadmin/redaktion/prokids/pdf/Endbericht%20LBS-Kinderbarometer%20Deutschland%202009.pdf>, 21.06.2009.

<http://www.buddy-ev.de/Buddy-Programm/>

Ittel, A. & Raufelder, D. (2009). *Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Opladen: Leske & Budrich.

Jessor, R. (1982). Problem Behavior and Developmental Transition in Adolescence. *Journal of School Health*, 265-300.

Jösting, S. (2005). *Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS.

Kanevski, R. (2008). *Ganztagsbeschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie*. Hamburg: Kovac.

Kanevski, R. & von Salisch. (2011). *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa.

Karsten, M.-E. (2004). Geht es auch ohne Fachkräfte? Nur am Nachmittag oder auch im Unterricht? <http://www.katholische-kindergaerten.de/pdf/bensberger.pdf>, 02.12.2011.

Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz.

Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, (S. 111-140). Weinheim: Beltz.

Keller, M. & Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning. A study of interindividual differences in interindividual change. *Developmental Psychology*, 25(5), 820-826.

Klieme, E. (2010). (Hrsg.). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*.

http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/StEG_Broschuere.pdf, 01.12.2010.

Klieme, E., Lipowsky, F. & Rakoczy, K. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts Pythagoras. In M. Prenzel, & L. Allolio-Näcke, (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule : Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms ; [BIQUA]* (S. 127-146). Münster: Waxman.

Kluge, F. & Seebold, E. (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

KMK. (Hrsg.) (2011). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2005 bis 2009 -*.

http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf

Koch, K. (2005). In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Jahrbuch Grundschulforschung*. Bd. 9, Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung (S. 577-592). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Kohlberg, L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), (2001), *Moralische Erziehung in der Schule; Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 35-62). Weinheim: Beltz.

Köhler, S.-M. (2010). Der Wandel von Freundschaftskonstellationen bei Heranwachsenden im Alter von 11 und 13 Jahren. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & M. Zschach (Hrsg.), *Teenies und ihre Peers - Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit* (S. 79-103). Opladen: Barbara Budrich.

König, E. & Zedler, P. (2002). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. Weinheim: Beltz.

Korte, M. (1987). *Die Entwicklung der moralischen Atmosphäre in einem Jugendwohnheim. Eine Intervention*. Frankfurt a.M.: Lang.

Kraepelin, E. (1897). *Zur Überbürdungsfrage*. Jena: Fischer.

Krappmann, L. (1993). Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. *Gruppendynamik*, 24(2), 119-129.

Krappmann, L. (2001). Chancen zur Bildung demokratischer Handlungspotenziale in Heranwachsenden. In R. Eckert & W. Edelstein (Hrsg.), *Demokratie lernen und leben : eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt* (S. 169-179). Weinheim: Freudenbergstiftung.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1990). Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. *Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(2), 147-162.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

- Krüger, R. & Stange, W. (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In A. Henschel u.a. (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule*, (S. 13-22). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS.
- Kuhn, H.P. (2009). *Auswirkungen des Ganztags schulbesuches auf Freizeitaktivitäten und die Gestaltung von Peerbeziehungen*. Symposium im Rahmen der 73. Tagung der Aepf, Bochum, 3.09.2009.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Lenzen, D. (Ed.) (2003). *Bildung neu denken!: Das Zukunftsprojekt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Levinger, G. & Snoek, D. (1972). Attraction in Relationship. A New Look at Interpersonal Attraction. *General Learning Press, New York*, 1-19.
- Levitt, M.J. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The convoy model perspective. *Human Development*, 48, 28-47.
- Lohmann, J. (1965). *Das Problem der Ganztagschule: Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung*. *Erziehungswissenschaftliche Beiträge*. Ratingen bei Düsseldorf: Henn.
- Lord, S., Eccles, J.S. & McCarthy, K. (1994). Risk and protective factors in the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Ludwig, H. (1993). *Die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis zur Gegenwart: (1945-1990)*. Köln: Böhlau Verlag.
- Luhmann, N. (2002). Was ist Kommunikation? In F.B. Simon (Hrsg.), *Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie* (S. 10-18). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2009). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Mahoney, J. (2010). *Organized activities as contexts of development : extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Erlbaum.
- Matthews, H., Tayler, M., Percy-Smith, B., & Limb, M. (2000). The Unacceptable Flaneur. *Childhood*, 7(3), 279–294.
- MAXQDA – Webtutorial. URL:, 12.03. 2011.
- Mayer-Kuhlenkampff, L. (1947). Gedanken zur Schule heute. *Die Schule*.
- Mayring, P. (1985): Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler* (S. 187–211). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mead, G.H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2010). *KIM-Studie. Kinder + Medien, Computer + Internet*. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, 14.04.2011.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–94). Wiesbaden: VS.
- Mitzlaff, H. & Wiederhold, K.A. (1989). Gibt es überhaupt Übergangsprobleme? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In R. Portmann, K.A. Wiederhold & H. Mitzlaff (Hrsg.), *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12-41). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Montaigne, M. (1580). *Les Essais de messire*.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1911&article_id=6339&psmand=8, 15.10.2010.
- Nohl, H. (1947). Die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart. *Die Sammlung, Jg. 2*, S. 290ff.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (S. 271-284). Weinheim: Beltz/PVU.
- Oser, F. & Althof (2001). Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule; Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233ff). Weinheim: Beltz.
- Oswald, H. & Uhlenhorff, H. (2008). Die Gleichaltrigen. In R.K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Bd. 5 der Serie Entwicklungspsychologie in der Enzyklopädie der Psychologie* (S. 189-228). Göttingen: Hogrefe.
- Otto, H.-U. & Coelen, T. (Hrsg.) (2005). *Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft: Vol. 5. Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1988). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Piaget, J., Fatke, R. & Kober, H. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Preuss-Lausitz (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften. Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19, S. 163-187.

- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis: Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Studien zur ganztägigen Bildung* (S. 33-58). Weinheim: Juventa-Verl.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61-91.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Radisch, F. Stecher, L. Klieme, E. Kühnbach, O. (2007). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H.G. Holtappels, (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 227-260). Weinheim: Juventa-Verl.
- Ramachers, G. (1996). *Konflikte und Konfliktbewältigung in intra- und interkulturellen Freundschaften*. Frankfurt am Main: Lang.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Neuwied: Luchterhand.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Remerschmidt, H. (1992). *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart: Thieme.
- Rice, F.P. (1975). *The adolescent. Development, relationships and cultur*. Boston: Allyn & Bacon.
- Riegel, E. (2010). *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen; die Helene-Lange-Schule Wiesbaden*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rose, A.J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 6, 1830-43.
- Rose, A. J., Swenson, L. P. & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378 – 387.
- Rosenstiel, L. von. (2000). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rost, D.H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Saldern, M.v. (2006). *Handbuch LASSO-X*. Lüneburg: ISS.
- Schneider, R.; 2006
- Salisch, M. v. (1991). *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. v. (1993). „Jeder von uns hat das gleiche zu sagen“ – Symmetrische Reziprozität unter lose und eng befreundeten Kindern. *Gruppendynamik*, 2, 119-130.

- Salisch, M. v. (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang, N. Birbaumer & C.F. Graumann (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. v. (2002a). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In M. von Salisch, *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135–156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. v. (Hrsg.) (2002b). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. v. (2007). Freundschaften und ihre Folgen. In M. Hasselhorn, W. Schneider, J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 336–3460). Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. v., Kanevski, R., Philipp, M., Schmalfeld, A. & Sacher A. (2010). *Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen?* Unveröffentlichter Schlussbericht für das BMBF.
- Salisch, M. v. & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaften im Kinder- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 85–99.
- Schmalfeld, A. (2011). „Ich wünsche mir, dass sich die Lehrer nicht überall einmischen und nicht immer gleich petzen!“ Wünsche von 12- bis 14-jährigen Mädchen und Jungen für eine peer-freundlichere Schule in der PIN-Studie. In A. Ittel & A. Dienhardt (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2010* (S. 101-125). Wiesbaden: VS.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Juventa-Verl.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473-486). Weinheim: Juventa.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken*. Berlin: Springer.
- Seiffge-Krenke I. & Seiffge, J.M. (2005). Boys play sport...? Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In V. King & Flaake, K. (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenenesein* (S. 267-285). Frankfurt/Main u. New York: Campus.
- Seiffge-Krenke I. (2006). Instanzen im Schatten. Die enorme Bedeutung von Freunden und romantischen Partnern. In U. Lehmkuhl (Hrsg.), *Instanzen im Schatten. Väter, Geschwister, bedeutsame Andere* (S 119-136). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.

- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sharabany, R. (1994). Intimate friendship-scale: Conceptual underpinnings, psychometric properties and construct validity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 449-469.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out*. New York: Harcourt.
- Simmons, R. (2003). *Meine beste Feindin*. Köln: Kiepenhauer & Witsch.
- Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung - Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung: Studien zur ganztägigen Bildung* (S. 185-201). Weinheim: Juventa-Verl.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 346-366.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, California: Sage Publications.
- Uhle, R. (1997). Vertrauen als pädagogischer Imperativ. In: M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde* (S. 165-181). Opladen: Westdt. Verl.
- Uhle, R. (2009). Bildungsstandards. In A. Henschel u.a. (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule*, (S. 13-22). Wiesbaden: VS Verlag.
- Vogelsaenger, W. & Wilkening, S. (2007). Ganztagschule – das andere Leben und Lernen in der Schule. In H. Kahl & S. Knauer (Hrsg.), *Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen* (S. 68-78). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagner, J.W.L. & Alisch, L.-M. (2006). Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In L.-M. Alisch & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 11-91). Weinheim: Juventa.
- Waldrip, A.M., Malcolm, K.T. & Jensen-Campbell, L.A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17, 832-852.
- Wargo Aikins, J., Bierman, K.L. & Parker, J.G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14, 1, 42-60.

- Wehner, K. (2006). Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In L.-M. Alisch & J. W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 199-135). Weinheim: Juventa.
- Wetzstein, T. (2005). *Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten*. Wiesbaden: VS.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>, Zugriff 12.09.2010.
- Wolf, E. (2009). *Die Architektur der Ganztagschule*. Serviceagentur Ganztag Hrsg.), *Lernräume gestalten* (S. 6-11). Potsdam: Forum Ganzgut.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen; Developmental structure and function of friendship. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivitaet und Interpretation; Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78–109.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University-of-Chicago-Press.
- Zeiber, H., & Zeiber, H. J. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Kindheiten*. Weinheim: Juventa.
- Zimbardo, P.G. & Richard, J. (1999). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-121). Reinbeck: Rowohlt.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2007). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H.-G. Holtappels u.a. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 333-352). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2009). Veränderung der sozialen Einbindung von Sekundarschüler/innen in ihrer Freizeit unter besondere Berücksichtigung des Ganztagschulbetrachtungs. Vortrag bei der 19. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie (AEPF) am 15. September 2009, Universität Hildesheim.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz nach Havighurst (1948)	13
Tabelle 2:	Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Aktivitäten unter engen Freunden und Freundinnen (erstellt nach Youniss & Smollar, 1985)	24
Tabelle 3:	Methodentriangulation der Untersuchung	55
Tabelle 4:	Transkriptionsregeln	66
Tabelle 5:	Das Kategoriensystem zum Schuljahresbeginn mit der Anzahl der Wünsche..	74
Tabelle 6:	Das Kategoriensystem zum Schuljahresende mit der Anzahl der Vorschläge..	81
Tabelle 7:	Die Stichprobe (Alter, Geschlecht, Alias)	94
Tabelle 8:	Grundschulfreundschaften, Jungen	96
Tabelle 9:	Grundschulfreundschaften, Mädchen	96
Tabelle 10:	Sekundarschulfreundschaften zum Schuljahresende, Jungen.....	98
Tabelle 11:	Sekundarschulfreundschaften zum Schuljahresende, Mädchen	98
Tabelle 12:	Anzahl der Freundschaften mit der größten emotionalen Nähe, geschlechtsspezifisch unter Berücksichtigung des Schulwechsels in eine Ganztagsschule.....	104
Tabelle 13:	Merkmale der besten Sekundarschulfreundschaft (Dora).....	106
Tabelle 14:	Merkmale der besten Sekundarschulfreundschaften (Karl)	106
Tabelle 15:	Merkmale der besten Sekundarschulfreundschaften (Paul).....	107
Tabelle 16:	Exklusivität und emotionale Nähe, geschlechtsspezifisch	113
Tabelle 17:	Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Frieda)	115
Tabelle 18:	Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Ricarda).....	116
Tabelle 19:	Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Samanta).....	116
Tabelle 20:	Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Anton)	117
Tabelle 21:	Merkmale der Grundschulfreundschaften ohne Exklusivität (Otto).....	117
Tabelle 22:	Merkmale der exklusiven Grundschulfreundschaften (Berta)	126
Tabelle 23:	Merkmale der exklusiven Grundschulfreundschaften (Cäsar)	126
Tabelle 24:	Merkmale der exklusiven Grundschulfreundschaften (Heinrich)	127
Tabelle 25:	Merkmale der Grundschulfreundschaften, getrennt (Emilia).....	135
Tabelle 26:	Merkmale der Grundschulfreundschaften, getrennt (Gustava).....	135
Tabelle 27:	Merkmale der Grundschulfreundschaften, getrennt (Martin).....	135

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:Das Codesystem (Interviews).....	67
Abbildung 2:Kopie eines ausgefüllten Fragebogens zum Schuljahresbeginn.....	71
Abbildung 3:Netzwerkkarte ohne Klebepunkte nach Hollstein und Pfeffer (2010).....	96
Abbildung 4: Dora.....	105
Abbildung 5: Karl	105
Abbildung 6: Paul	105
Abbildung 7: Frieda	114
Abbildung 8: Ricarda	114
Abbildung 9: Samanta	114
Abbildung 10: Anton.....	114
Abbildung 11: Otto	114
Abbildung 12: Berta.....	125
Abbildung 13: Cäsar	125
Abbildung 14: Heinrich	125
Abbildung 15: Emilia	134
Abbildung 16: Gustava	134
Abbildung 17: Martin	134
Abbildung 18: Freundschaftsformen von Ganztagsschuljugendlichen	140
Abbildung 19: Der Kletterfelsen	141
Abbildung 20: Ausprägung der Merkmale der besten Freundschaften.....	154
Abbildung 21: Ausprägung der Merkmale in intimen besten Freundschaften	156

Interviewleitfaden, Kurzform

Einstiegsphase

Begrüßung, Danke

Informationen über 7.Klässler, Schule und Freundschaft.

Expertenstatus, Interview, Freiwilligkeit, Einverständnis Aufnahme, Transkription, nur ich werde es lesen, keine Einzelheiten weitergeben, Anonymisierung, Nickname

Hintergründe der Befragung dargelegt, noch Fragen?

Ganz wichtig:

Fragen bei Unklarheiten, jederzeit unterbrechen, Antworten sind freiwillig.

Test Aufnahmegerät: Name, Alter

Aufnahmegerät ein

Name, Alter, Aufnahme aus, Check

Aufnahme ein: Also, du heißt... und bist...Jahre alt und gehst in die 7. Klasse?

Aufwärmphase

- Schuldauer
- Anzahl und Länge Pausen
- Freunde oder Freundinnen in der 7. Klasse

Karteikarten bereithalten, um die Namen auf zu schreiben

- Wie heißen die?

(auf Karteikarten, auf Klebepunkte schreiben)

- Aufforderung über Freund/innen zu erzählen

Nachfragen (falls zu kurz geantwortet wird)

- Alter, wo kennen gelernt
- gemeinsamer Schulweg?
- andere Freunde und Freundinnen, nicht aus der Klasse

Zielscheibe und Klebepunkte bereithalten

alle gleich gern oder jemand besonders nah?

- je näher, desto näher Punkt an die Mitte
- Alter, Dauer des Kennens, Grundschule
- Gemeinsame Freizeitaktivitäten

Narrative Phase (Reflexion über den Schulwechsel)

- **Du bist ja im letzten Jahr von der Grundschule in die neue Schule gekommen, wie ist das hier jetzt so für dich mit deinen Freunden?**

Nachfragen

- Erinnerung Schulwechsel
- Änderung in Bezug auf Freunde (was, wie)
- Situation mit Freunden jetzt, Veränderungen, welche
- Typischer Schultag, Tagesablauf

Fragen zu beste/r Freund/in

- Du hast mir ja vorhin eine/n beste/n Freund/in genannt, wie seid ihr Freunde geworden?
- Was macht für dich eine/n beste/n Freund/in aus, warum seid ihr Freunde?
 - Aktivitäten, Eigenschaften, warum, positive, negative Seiten
 - Vertrauen, wie fühlt sich das an, was meinst du damit, erklär mal!

Konfliktlösefähigkeit (Selman)

Streitet ihr euch auch mal?

- wie ist das dann? Was glaubst du denkst sie darüber?
- worüber (Schule, Lehrer, Freunde), auch über sehr Wichtiges, war es für beide wichtige
- Wie vertragen? Wie kommt es dazu?
- Kann man sich streiten und trotzdem Freunde sein? wie denkt er/sie darüber?

Vertrautheit (Intimität), Verletzlichkeit (Youniss, Smollar, Selman)

- wie offen miteinander reden
- Gefühle (Ärger, Freude) zeigen und umgekehrt?
- besprechen, wenn allein nicht klarkommen, z.B. Schule Hausaufgaben, Ärger mit Eltern, Dates, Verhalten anderen gegenüber
- umgekehrt?

Exklusivität, im Sinne von Einzigartigkeit (Auhagen)

- Stell dir mal vor, er/sie wäre nicht mehr dein/e Freund/in, wie wär das?
- Was würde dir fehlen?
- Unterschied zu anderen
- Was ist besser: eine/n sehr gute/n Freund/in oder eine ganze Gruppe normaler Freunde zu haben?

Fragen zu Freunden/Freundinnen

- Dauer des Kennens
- Woher
- Was sind das für Freunde?
- Warum sind das deine Freunde?

Vertrautheit (Youniss, Smollar; Selman)

- Schule, Hausaufgaben, andere Kinder, Jugendliche, Dates, Familie als Kommunikationsthemen
- Ärger, Freude zeigen
- Was findest du gut an ihnen (Vertrauen)?

Interaktionen (Youniss, Smollar)

- Treffen, wie oft, wo
- Freunden oder Freundinnen aus der Grundschule
- Ist dein/e beste/r Freundin dann auch dabei?
- gemeinsame Aktivitäten Schule, Freizeit
- Woran liegt es, wenn Freundschaften aus einander gehen?

Möglichkeiten zu Peer-Kontakten in der Schule

- Treffpunkte außerhalb des Unterrichts: wie, gut oder schlecht, Verbesserungsvorschläge, Freizeitaktivitäten in der Schule, AGs(Beurteilung)
- Unterrichtsgestaltung: Gruppenarbeit, Projekte...

Abschlussphase

- Vergleich Grundschule, Oberschule
- Mehr Zeit, Spaß mit Freunden
- Freundschaftsthema, viel zu reden, was fällt dir noch Wichtiges ein?

Danke schön!

Interviewleitfaden, ausführliche Form

Einstiegsphase

Begrüßung, Danke fürs Mitmachen.

Wir wollen mehr wissen über 7.Klässler, Schule und Freundschaft.

Du bist Experte/Expertin, du gehst zur Schule, du weißt darüber mehr als ich.

Wie du schon weißt, möchte ich jetzt ein Interview mit dir führen. Deine Teilnahme daran ist freiwillig. Dieses Interview möchte ich aufnehmen, bist du damit einverstanden?

Das aufgenommene Interview werde ich niederschreiben. Du kannst dir aber sicher sein, dass niemand außer mir das Interview lesen wird. Ich verspreche dir, dass ich niemandem Einzelheiten daraus erzählen werde. Dein Name wird anonymisiert, d.h. du darfst dir einen Nicknamen aussuchen, so dass niemand erfährt, was du gesagt hast.

So, jetzt weißt du ein bisschen was über die Hintergründe, warum ich dich befrage. Hast du noch Fragen? Ganz wichtig: Bitte frag', wenn etwas unklar ist, du kannst mich jederzeit unterbrechen. Sag es mir, wenn du eine Frage komisch findest und du musst nicht antworten, wenn du nicht möchtest.

Zuerst möchte ich erstmal das Aufnahmegerät testen, sag mir einfach den Namen, den du dir ausgesucht hast und dein Alter.

Jetzt stelle ich das Aufnahmegerät ein

Name, Alter, Aufnahme aus, Check

Aufnahme ein: Also, du heißt... und bist...Jahre alt und gehst in die 7. Klasse?

Aufwärmphase

- Wie lange hast du immer Schule?
- Wie viel Pausen habt ihr?
- Wie lang sind die?
- Du gehst ja in die 7. Klasse, hast du da Freunde oder Freundinnen?

Karteikarten bereithalten, um die Namen auf zu schreiben

- Wie heißen die?

(auf Karteikarten, auf Klebepunkte schreiben)

- Ich schreibe die Namen auf Karteikarten und Klebepunkte, die brauchen wir gleich noch.
- Erzähl doch mal bitte ein bisschen was über die.

Nachfragen (falls zu kurz geantwortet wird)

- Wie alt sind die?
- Woher kennst du die?
- Habt ihr einen gemeinsamen Schulweg?
- Hast du auch noch andere Freunde und Freundinnen, die nicht in deine Klasse gehen?

Zielscheibe und Klebepunkte bereithalten

- Ich habe etwas vorbereitet. Jetzt brauchen wir die Punkte. In der Mitte bist du. Hast du alle deine Freunde und Freundinnen gleich gern oder gibt es jemanden, den du besonders gern hast? Ich möchte, dass du die Punkte auf diese Ringe klebst. Und zwar je mehr du jemanden magst, desto näher klebst du ihn bitte an den Punkt in der Mitte.

- Wie alt ist er/sie?
- Wie lange kennst du ihn/sie schon? Kennst du sie/ihn schon aus der Grundschule
- Was machst du so mit denen in deiner Freizeit?

Narrative Phase (Reflexion über den Schulwechsel)

- Du bist ja im letzten Jahr von der Grundschule in die neue Schule gekommen, wie ist das hier jetzt so für dich mit deinen Freunden?

Nachfragen

- Und wenn du dich jetzt erinnerst an den Schulwechsel von der Grundschule in die Oberschule, hat sich da mit deinen Freunden was geändert?
- Wie war das, als du in die neue Schule gewechselt bist?
- Wie ist das jetzt mit deinen Freunden?
- Hat sich was verändert?
- Wenn ja, was?
- Wie?
- Erzähl doch bitte mal: Wie ist das denn in der Schule so für Dich? Erzähl doch mal, wie so ein typischer Schultag bei Dir abläuft? Was machst du den Tag über?
- (Die folgenden Fragen sollen flexibel gehandhabt werden, je nachdem, ob und inwieweit schon auf die Themenkomplexe im Vorherigen eingegangen wurde.)

Fragen zu beste/r Freund/in

- Du hast mir ja vorhin eine/n beste/n Freund/in genannt, wie seid ihr Freunde geworden?
- Was macht ihr so zusammen?
- Was macht denn für dich eine/n beste/n Freund/in aus?
- Warum ist er/sie dein/e beste/r Freund/in?
- Was findest du gut an ihr/ihm?
- Was magst du gar nicht?

Konfliktlösefähigkeit (Selman)

- Streitet ihr euch auch mal?
- Und wie ist das dann, wenn ihr euch streitet? Was glaubst du, denkt sie darüber?
- Erzähl doch mal bitte, worüber ihr streitet.
- Habt ihr euch auch schon mal über etwas sehr Wichtiges gestritten? War das auch für deine Freundin, deinen Freund wichtig?
- Wie habt ihr euch wieder vertragen? Wie kommt es dazu?
- Wie ist das dann, wenn ihr euch wieder vertrag?
- Kann man sich streiten und trotzdem Freunde sein?

Vertrautheit (Intimität), Verletzlichkeit (Youniss, Smollar)

- Zeigst du ihm/ihr das, wenn du dich über etwas ärgerst?
- Und wenn du dich sehr freust?
- Und umgekehrt?
- Wie offen könnt ihr miteinander reden?
- Wenn du bei irgendetwas nicht alleine klar kommst, besprecht ihr das?
- Wenn es z.B. in der Schule nicht so gut läuft, besprichst du das mit ihm/Ihr?

- Oder wie du dich anderen gegenüber z.B. Mädchen/Jungen verhalten sollst, redest du mit ihr/ihm darüber? Spricht er/sie mit dir darüber?
- Was meinst du mit Vertrauen, wie fühlt sich das an, erklär mal.

Exklusivität, im Sinne von Einzigartigkeit (Auhagen)

- Stell dir mal vor, er/sie wäre nicht mehr dein/e Freund/in, wie wär das?
- Was würde dir fehlen, wenn dein/e beste/r Freund/in nicht mehr dein/e Freund/in wäre?
- Was unterscheidet für dich deine/n besten/r Freund/in von anderen Freunden/ Freundinnen?
- Was ist besser: eine/n sehr gute/n Freund/in oder eine ganze Gruppe normaler Freunde zu haben?

Fragen zu Freunden/Freundinnen

- Du hast mir ja vorhin von deinen Freunden/Freundinnen erzählt, wie lange kennst du die schon?
- Woher kennst du die?
- Was sind das für Freunde?
- Warum sind das deine Freunde?

Vertrautheit (Youniss, Smollar; Selman)

- Wenn du bei irgendetwas nicht alleine klar kommst, mit wem sprichst du darüber?
- Wenn es z.B. in der Schule nicht so gut läuft, besprichst du das, mit wem?
- Oder wie du dich anderen gegenüber z.B. Mädchen/Jungen verhalten sollst, redest du mit Freunden oder Freundinnen darüber?
- Oder wenn es mit deinen Eltern irgendwelche Sachen gibt, über die du dich ärgerst?
- Zeigst du es denen, wenn du dich sehr ärgerst oder freust?
- Was findest du gut an ihnen?

Interaktionen (Youniss, Smollar)

- Wie oft trifft ihr euch?
- Wo trifft ihr euch?
- Machst du noch was mit deinen Freunden oder Freundinnen aus der Grundschule?
- Ist dein/e beste/r Freundin dann auch dabei?
- Was macht ihr so zusammen?
- Was machst du so mit denen in der Schule?
- Was machst du so mit denen in der Freizeit?
- Was magst du gar nicht an denen?
- Was magst du besonders?
- Woran liegt es, wenn Freundschaften aus einander gehen?

Möglichkeiten zu Peer-Kontakten in der Schule

- Du verbringst ja sehr viel Zeit mit Gleichaltrigen in der Schule, welche Treffpunkte außerhalb des Unterrichts, z.B. in den Pausen oder in Freistunden, gibt es da für euch?
- Wie ist es dort?
- Wie könnte es besser sein? Warum gefällt es dir dort gut?
- Was macht ihr da so?
- Wo haltet ihr euch auf?

- Freunde in der Schule
- Unterschied Grundschule, Oberschule
- Aufenthaltsräume: was gefällt dir in der deiner Schule besonders gut? Was magst du nicht so?
- Gibt es Freizeitaktivitäten in der Schule? Welche? Wie findest du die? Welche hättest du lieber?
- Unterrichtsgestaltung: Gruppenarbeit, Projekte...

Nachfragen zu Ergebnissen aus der „Wünscheauswertung“

(falls darüber noch nichts vorher erzählt wurde)

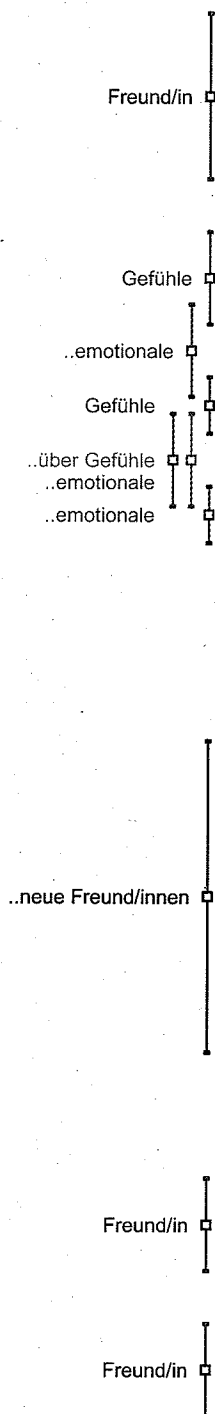
- Pausengestaltung, Schulgestaltung, AG, Sportunterricht, Rauchen, Kommunikation in der Schule, Gewalt.

Abschlussphase

- Wo hast oder hattest du mehr Zeit für deine Freunde, in der Grundschule oder in der Oberschule?
- Wo hast oder hattest du mehr Spaß mit deinen Freunden, in der Grundschule oder in der Oberschule? Warum?
- Über Freundschaft gibt es ja viel zu reden. Was ist dir an diesem Thema noch wichtig? Vielleicht fällt dir noch irgendetwas ein, worüber wir noch nicht gesprochen haben?

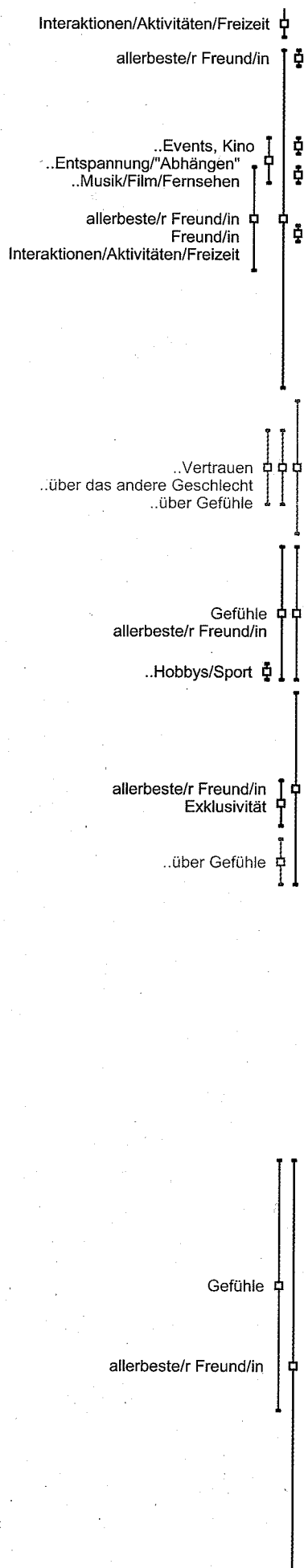
Danke schön!

Beispielinterview



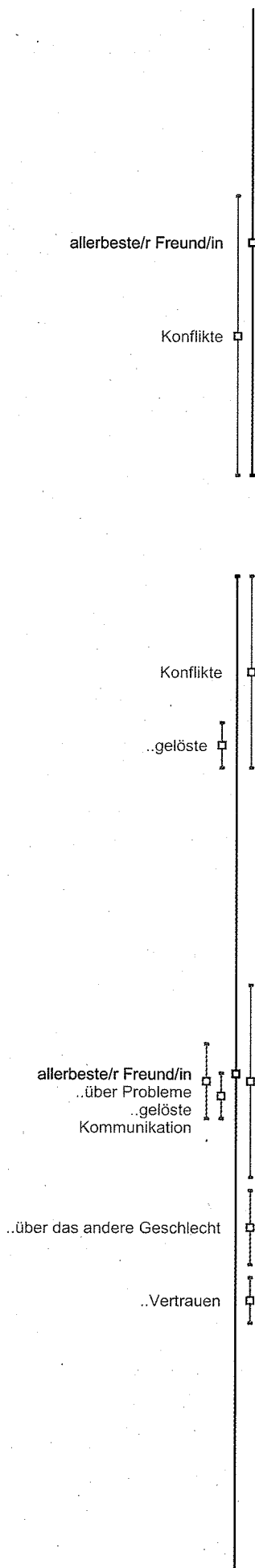
- 1 I Also du bist 14
- 2 G Ja
- 3 und heißt V.,
- 4 G Ja.
- 5 I und gehst in die 7. Klasse.
- 6 G Ja.
- 7 I Hast du da auch Freunde und Freundinnen?
- 8 G Ja, hab ich.
- 9 I Magst du mir die Namen sagen?
- 10 G Sophie B., Beatrice S., Michelle F., Franziska K., Patricia S., das war's eigentlich so.
- 11 I Erzähl mal ein bisschen was über deine Freunde.
- 12 G Ähm, also zum Beispiel Patricia, die find ich sehr nett, weil sie sehr offenherzig ist und immer so, äh sagt, was sie denkt und so. Finde ich sehr gut, deswegen mag ich sie gerne. Michelle F. ist lustig, und bringt ein, also wenn man schlechte Laune hat oder traurig ist, macht sie ein immer fröhlich und alles so was. Sophie B. hat ihre Macken, aber das macht nix, sie ist süß und lustig. Ja, äh, Franzi ist nett und wenn man mal traurig ist oder so, kann man sich bei ihr ausheulen. Beatrice ist, äh, sozusagen die gute Seele in meiner Klasse. Die muss ein einfach gut drauf machen. Ja, das war's.
- 13 I Und wie alt sind die so?
- 14 G Also, ähm, Patricia ist 13, Sophie B., Beatrice und Michelle sind auch 13 und Franziska ist glaub ich 12.
- 15 I Also, es sind alle so ungefähr gleich alt?
- 16 G Ja.
- 17 I Und woher kennst du die?
- 18 G Also wir haben uns von Anfang schon in der Schule gern gemocht und Franzi kenn ich schon n bisschen länger, die war bei dem Vorstellung, also bei diesem Gespräch dabei, wo wir auch unsere Klassen kennen gelernt haben. Ja.
- 19 I Du kennst die alle aus der Oberschule?
- 20 G Genau, ja.
- 21 I Und Franziska ein paar Tage länger.
- 22 G Ja, ein paar Tage länger.
- 23 I Habt ihr einen gemeinsamen Schulweg?
- 24 G Ne, ich bin, also ich wohn allein in E. und die anderen so in B. und H. und so.
- 25 I Hast du auch noch andere Freunde oder Freundinnen, die nicht in deine Klasse gehen?
- 26 G Janine, Florian, Jennifer, Michelle, Liza,
- 27 I Liza, mit Z?
- 28 G Ja. Ähm Natascha L., also ich weiß nicht wie die mit Nachnamen heißt, wir nennen sie immer Natascha L., Marie-Luise M., das war's dann.
- 29 I Ich hab sone Zielscheibe vorbereitet, in der Mitte bist du,
- 30 G Mhm (zustimmend)
- 31 I und ich möchte gerne, dass du deine Freundinnen und Freunde, ich schreib die Namen auf die Punkte, dass du die so drauf klebst, damit ich ungefähr erkennen kann wie gern du die magst.
- 32 G Ok.
- 33 I Also je lieber du jemanden magst desto dichter an dich ran.
- 34 G Mhm (zustimmend, I schreibt)

- 35 I Ich hoffe, du kannst das lesen.
- 36 (G klebt, I schreibt)
- 37 G Kann man die auch so auf einen raufkleben, sozusagen?
- 38 I Wenn du jemanden besonders gern hast, ja.
- 39 G Die gehört schon beinah zur Familie sozusagen.
- 40 I Das ist also deine beste Freundin?
- 41 G Mhm. (zustimmend)
- 42 I Oder ist das die allerbeste?
- 43 G Allerbeste. Die ist fast jeden Tag bei uns.
- 44 I Florian fehlt noch. (I schreibt, G klebt)
- 45 I Wie alt ist Janina?
- 46 G 13.
- 47 I Also auch 13. Und die anderen?
- 48 G Natascha ist auch 13, Florian ist 15, ähm, Jenny ist auch 13, Liza auch, ähm, Marie ist 12.
- 49 I Und wie lange kennst du die alle schon?
- 50 G Ähm, also, Janina kenn ich schon seit dem Kindergarten. Ähm, Natascha kenn ich schon seit, na seit der 5. Klasse, da ist sie zu uns gekommen, sozusagen an unsere alte Schule gekommen.
- 51 I Und Florian?
- 52 G Kenn ich seit, also ich bin bei der Feuerwehr und da ist er auch drin, sozusagen, also seit dem kenn ich den.
- 53 (Es kommt jemand herein)
- 54 I Hallo. (.)
- 55 I Seit wann ungefähr?
- 56 G Seit ich 10 bin?
- 57 (Es klingelt)
- 58 I Und Jennifer?
- 59 G Ähm, die kenn ich, ähm, seit der Grundschule.
- 60 I Und Liza?
- 61 G Auch seit, also seit der Grundschule und Marie kenn ich auch seit der Grundschule.
- 62 I Ähm, du bist ja im letzten Jahr von der Grundschule in die neue Schule gekommen.
- 63 G Mhm. (zustimmend)
- 64 I Wie ist das jetzt so für dich mit deinen Freunden?
- 65 G Also früher hab ich n paar, hatte ich so super viel Angst vor der Schule, weil ich nicht wusste, was da auf mich zukommt und alles, aber jetzt ist es eigentlich ganz ok. Ich mag hier alle ganz gerne, und ich fühl mich hier wie in soner Familie sozusagen.
- 66 I Mhm
- 67 G Ich fühl mich ziemlich wohl hier.
- 68 I Hat sich was verändert mit deinen Freunden?
- 69 G Na, wir also, meine Freunde treff ich nicht mehr so oft, leider, aber wir haben noch ziemlich engen Kontakt. Wir treffen uns höchstens 3 Mal die Woche, das finde ich ein bisschen schade, aber (.)
- 70 I Und was macht ihr dann so?
- 71 G Also Janina und ich gehen meistens reiten, weil ich hab ein Pferd, und Janina hilft mir dann immer, sie ist eine gute Reiterin, sehr gut, und Florian und ich und die anderen, da hängen wir einfach so mit ab. Wir gehen durchs Dorf oder so wir gehen ins Kino, oder was weiß ich was, irgendwie oder skaten oder machen so was,



irgendwas was Spaß macht oder wo man, wo es lustig ist.

- 72 I Janina ist deine allerbeste Freundin?
- 73 G Ja.
- 74 I Was machst du mit ihr so zusammen außer reiten?
- 75 G Also, wir gehen oft ins Kino und sitzen bei mir nur so rum und lesen was oder hören Musik oder ähm, oder meine Mutter nimmt uns mit und wir gehen dann picknicken, oder wir gehen dann auch einfach baden mit Florian zusammen meistens, ähm, ja das ist es eigentlich meistens.
- 76 I Und was macht für dich eine beste Freundin aus?
- 77 G Dass man Vertrauen zu ihr hat und dass man alle Geheimnisse mit ihr teilen kann, aber dass sie die nie weitererzählt, das ist für mich das Wichtigste.
- 78 I Was meinst du mit Vertrauen?
- 79 G Also wenn ich jetzt ein Geheimnis erzähl, dass sie das nicht weitererzählt, wenn man in jemanden verliebt ist oder das sie dann nicht gleich sagt, oh die und die ist in den verliebt und so was, das, finde ich, ist Vertrauen.
- 80 I Und warum ist sie deine Freundin?
- 81 G Weil sie nett ist und lustig, einfühlsam, ähm, ja. Auch ein bisschen zickig, ähm, ja, und weil sie bei mir ganz in der Nähe wohnt, nur 2 Minuten von mir, deswegen auch. Hab ich sie ganz gern eigentlich. Und weil wir das gleiche Hobby teilen.
- 82 I Und was findest du noch gut an ihr?
- 83 G Äh, dass sie ganz doll tollpatschig ist.
- 84 I Das findest du gut.
- 85 G Ja, weil das ist lustig, auf ner graden Fläche muss sie mindestens einmal hinfallen, sonst ist es nicht Janina, und ja, dass sie, ich weiß nicht wie ich das erklären soll, wenn man zum Beispiel traurig ist, redet sie mit einem darüber
(Jemand kommt in den Raum)
- 86 Z Ich wollte fragen, wann Sie fertig sind, brauchen Sie noch lange?
- 88 I Ich brauche noch ungefähr 20 Minuten.
- 89 Z Oh, ne det is zu lang, weil wir jetzt eigentlich jetzt diesen Raum haben.
- 90 I Das tut mir leid, ich hab das mit Frau B. und Frau K. abgesprochen
- 91 Z Jo. (schließt die Tür)
- 92 G dass man sich dann einfach wohlfühlen, weil sie sone glückliche Aura sozusagen hat und alles, da muss man sich einfach wohlfühlen. Das mag ich ganz doll an ihr.
- 93 I Was meinst du mit glückliche Aura?
- 94 G Na, wenn man, wenn sie glücklich ist, muss man einfach auch glücklich sein, sozusagen, aber wenn sie total toll drauf ist, sozusagen, dann lässt sie ein das einfach alles spüren, oder wenn sie traurig ist, also dann spürt, also dann merkt man das auch, dass sie auch traurig ist. So mein ich das, so.
- 95 I Und gibt's noch was, was du gar nicht magst?
- 96 G Ja.
- 97 I Was denn?
- 98 G Das sie unpünktlich ist. Ganz doll. Das kann ich, dann könnte ich ihr manchmal den Kopf abreißen.



- 99 I Noch was?
- 100 G Dass sie manchmal so ganz schön doll zickig ist, so dass sie, wenn sie auf ein sauer ist, ne ganze Woche nicht mehr mit mir redet, miteinander reden kann. Ja, äh, aber wir streiten uns eigentlich überhaupt nicht. Ganz selten.
- 101 I Und erinner dich mal zurück, wann war der letzte Streit?
- 102 G Der, der war, das war glaub ich Anfang des Jahres, da haben wir uns, ja wir haben zusammen Silvester nochmal nachgefeiert, sozusagen, das machen wir fast jedes Jahr, weil wir nie zusammen feiern können, weil sie ist dann immer in B. bei ihrer Familie, und da haben wir uns gestritten, weil wir nicht wussten, welcher Tag das sein sollte, entweder der 2. oder so, und sie wollte unbedingt am 5., also am 5. feiern, und ich konnte da irgendwie nicht, weil ich mit meiner Familie da wegmusste, und sie hat mich dazu überredet, noch bei ihr, mit Eltern, sie wollte mich dann überreden, dass ich da nicht mitfahr.
- 103 (Die Tür öffnet sich)
- 104 Y Wie lange sind Sie noch hier drin?
- 105 I Ungefähr 20 Minuten
- 106 G Und dann wollte sie mich dazu überreden, dass ich nicht bei meiner Familie mitfahre und dann haben wir uns ganz doll gezofft, weil ich da unbedingt mitfahren wollte, weil mein kleiner Neffe da, und auch also, der wurde da ein Jahr alt, und deswegen wollte ich da unbedingt mitfahren, weil und zusammen mit dem Geburtstag feiern. Ja, aber dann haben wir uns wieder vertragen. Und haben es ein paar Tage danach gefeiert.
- 107 I Wie war das mit dem Vertragen?
- 108 G Sie kommt dann meistens auf ein zu, weil ich kann auch ganz schön bockig sozusagen sein, wenn man sich, wenn ich mich mal gestritten habe oder so, dann kommt sie meistens darauf zu, aber wenn ich irgendwie was mach, dann komm ich auch freiwillig dann, dazu dass ich mich wieder vertrage und auch entschuldige und alles so. Aber da hab ich es nicht eingesehen, mich zu entschuldigen.
- 109 I Wie habt ihr euch geeinigt?
- 110 G Mh, also dass wir, wie meinen Sie dass, wie geeinigt?
- 111 I Habt ihr darüber geredet oder?
- 112 G Ja, geredet, also wir haben mindestens, eigentlich eine ganze Stunde in meinem Zimmer gesessen und darüber geredet, wann wir das feiern wollen und ob wir uns nicht wieder vertragen und entschuldigen und umarmen und alles so was, das dann wieder.
- 113 I Du hast vorhin gesagt, du erzählst ihr das auch, wenn du zum Beispiel in jemanden verliebt bist
- 114 G Ja.
- 115 I und weißt, dass sie das nicht weitererzählt.
- 116 G Mhm (zustimmend)
- 117 I und wenn du irgendwie so peinliche Sachen hast, zeigst du ihr das auch, dass dir das peinlich
- 118 G Also wenn mir was ganz doll peinlich ist, sag ich es ihr nicht, weil, dann, aber sie kriegt es meistens raus, wenn sie zum Beispiel so fragt, wie war dein Tag, und ich muss dann daran denken, dass ich zum Beispiel irgendwie hingefallen bin oder so dann werde ich total rot und dann weiß sie es sofort, dass ich irgendwas Peinliches angestellt hab oder so. Also bei ihr kann man nicht viel

..sich fallen lassen/man selbst sein

..instrumentelle

..über Schule

allerbeste/r Freund/in

verheimlichen, weil sie kennt mich zu gut dafür. Manchmal kommt es mir so vor als könne sie meine Gedanken lesen oder solche Sachen, weil sie sofort weiß, hast du schon wieder was angestellt, oder so was. Ja, ähm, also vor ihr kann man nicht viel verheimlichen.

119 I Und wenn du so Schulprobleme hast, besprichst du das auch mit ihr?

120 G Sie hilft mir immer, also sie ist jetzt aufm Gymnasium und so, und sie hilft mir oft bei den Schularbeiten. Und so und sie sagt dann auch, sie kann mir ja auch helfen oder, dann reden wir darüber und dann denken wir uns so Lösungen aus, was wir dagegen tun können, und das alles ja.

121 I Und wenn mit deinen Eltern was nicht so gut läuft?

122 G Oh, da bin ich ganz oft bei ihr, weil ich hab zurzeit ein bisschen Zoff mit meinen Eltern, weil eben wegen meinem Neffen, weil sie sich viel bei, also da sind und ich oft alleine zuhause bin. Das nervt mich dann manchmal, aber ich kann's auch verstehen, aber mich nervt das dann einfach und dann bin ich oft bei ihr. Dann reden wir darüber und sagt sie, zieh doch zu uns und all so was sagt sie dann.

123 I Mhm.

124 G Ja, die ist echt cool.

125 I Und wie ist das andersrum? Kommt sie auch mit solchen Sachen zu dir?

126 G Ja, eigentlich schon, aber ich kann, ich kann ihr ja nicht wirklich viel bei der Schule helfen, aber so, wenn sie irgendwie welche schulische Probleme hat, aber wenn sie Stress mit Freunden, mit anderen Freunden hat oder so, oder so was, dann kommt sie auch zu mir. Oder so mit ihren Eltern Stress hat oder oder so was kommt sie auch sofort zu mir.

127 I Mhm. (.) Stell dir mal vor, sie wär nicht mehr deine Freundin? Wie wär das?

128 G Sehr traurig, weil dann wär mein ganzer Alltag total langweilig und so weil ich mit ihr, eigentlich jeden Tag treffe und dann wär ich die meiste Zeit zu hause alleine oder so was. Das wär traurig. Außerdem würde ich sie ganz doll vermissen.

129 I Was genau würde dir fehlen?

130 G Wenn sie ganz doll müde ist, ihre Augenringe unter den, kaum die Augen aufhalten kann, aber dass sie wenn sie total wütend ist, dass sie immer total viele rote Flecken, und mit den Füßen strampelt und dann so was da, ja das würde ich auf jeden Fall, würde ich auf jeden Fall vermissen. Oder wenn sie total happy ist, dass sie dann da rumtanzt und dann das ganze Zimmer oder so. Oder wenn ich Kummer habe, dass sie mit mir heult. Das würde ich voll vermissen. Ok, voll.

131 I Wenn du dich jetzt entscheiden müsstest, eine beste Freundin, also die Janina oder die anderen Freunde?

132 G Janina.

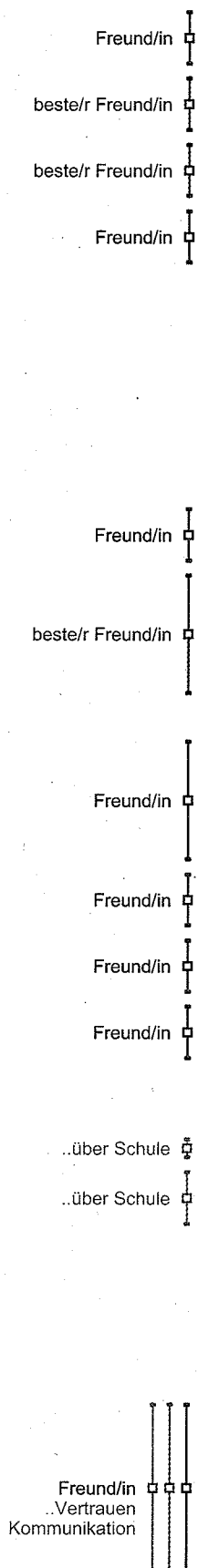
133 I Also Janina.

134 G Weil, die anderen wären mir dann egal, ich würd Janina nehmen.

135 I Aber das sind ja trotzdem deine Freunde.

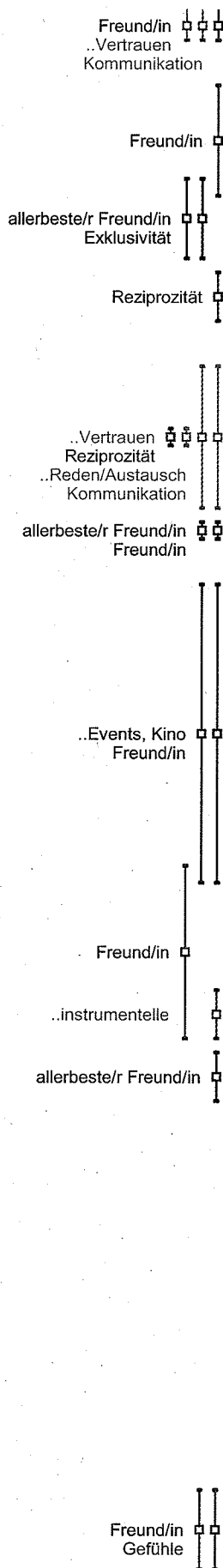
136 G Ja.

137 I Woher du die kennst, hast du mir schon erzählt. Was sind das



so für Freunde?

- 138 G Also das sind richtig gute Freunde, die kennen mich ja auch, aber nicht so gut wie Janina, die sind also sozusagen meine guten Freunde, also nicht meine ABF, sondern meine BF, beste Freunde, sozusagen.
- 139 I Alle? Oder gibt es da auch noch so normale Freunde?
- 140 G Normale Freunde sind Sophie, und (I guckt auf die Zielscheibe)
- 141 I Patrizia ist beste Freundin?
- 142 G Patrizia ist beste Freundin?
- 143 I Und Michelle?
- 144 G Auch beste Freundin.
- 145 I Und Beatrice?
- 146 G Die ist ne gute Freundin. So ne normale Freundin.
- 147 I Die ist ziemlich dran bei deinem Kreis?
- 148 G Ja, aber ihr kann ich nicht so viele Geheimnisse sagen oder so.
- 149 I Achso.
- 150 G Weil ich glaub, die würde das weitererzählen.
- 151 I Aber du magst sie trotzdem sehr gerne?
- 152 G Ja. Mag ich trotzdem.
- 153 I Und Franziska?
- 154 G Mh, auch normale Freundin eigentlich.
- 155 I Und die Natascha?
- 156 G Die ist ne gute, also richtig, richtig gute Freundin, so mehr wie ne 2. beste Freundin, sonst auch.
- 157 I Die gehört schon ziemlich dicht daran.
- 158 G Mhm.
- 159 I Und Florian, den hatten wir noch gar nicht?
- 160 G Doch.
- 161 I Achja, da.
- 162 G Auch guter Freund.
- 163 I Und Jennifer?
- 164 G Die ist die kleine Schwester von ihm, auch ne gute Freundin.
- 165 I Und die Liza
- 166 G Normale Freundin.
- 167 I Und Marie-Luise?
- 168 G Auch ne gute Freundin.
- 169 I Wie ist es da mit denen? Redet ihr da auch so über Probleme zum Beispiel, ich nehm jetzt mal die normalen Freunde.
- 170 G Ja, auf jeden Fall. Ja, wir reden schon über Probleme, aber wir sagen uns nicht alle Geheimnisse oder so was oder, aber wir reden auf jeden Fall über schulische Probleme und so, und Eltern und mit Eltern, wenn man da Stress hat oder da mit dem Freund oder so, da spricht man schon drüber, aber man sagt eben nicht alles, man sagt nicht, mit wem man genau Stress hat oder wem man überhaupt am liebsten an die Gurgel springen würde oder so. Das sagt man, das sag ich nicht so oft.
- 171 I Und bei den guten Freunden, wie ist das da?
- 172 G Also, da sag ich, da also, da verplapper ich mich auch oft, und dann muss ich, ja, also dann einfach, also die sind alle so wie ne Familie für mich, das sind meine großen Schwestern, große Brüder und alles so. Das ist dann wie Familie für mich, Familienersatz also



sozusagen. Also denen sag, denen erzähl ich schon ziemlich viel.

173 I Und die besten Freunde?

174 G Also, denen erzähl ich alles. Aber bei Natascha darf man eher nicht zu viel erzählen, weil die das gerne mal aus Versehen rumplappert, weil sie das dann vergisst, dass das ein Geheimnis ist oder so, aber Janina und so, denen, also den beiden erzähl ich eigentlich alles. Also die kenn mich eigentlich in- und auswendig. Denk ich.

175 I Und ist das andersrum auch so?

176 G Eigentlich schon, also ich erzähl nicht wirklich viel Geheimnisse, nur wenn ich irgendwie ganz aufgeregt bin oder nicht richtig bei der Bahn oder so, erzähl ich vielleicht aus Versehen, aber nicht alles, sondern nur ein ganz kleines Teilchen oder so, aber sonst, ich glaub, die vertraun mir ziemlich viel, ich glaube, ich würd denen nie was an, ich würd das nie, son richtiges Geheimnis erzählen. Würd ich nie machen, glaub ich. Dann denk ich viel zu oft dran.

177 I Aber bei Janina und Natascha machst du's vielleicht auch?

178 G Ja.

179 I Mit den anderen Freunden, triffst du dich da auch oft?

180 G Ja, eigentlich schon, außer bei den schulischen Freunden geht das nicht so oft, weil wir in anderen, im anderen Dorf wohnen und alles. Und ich wohn ein bisschen weit weg von denen, leider. Ähm, deswegen kann ich mich nicht so oft mit denen treffen, aber mit den anderen schon, die wohnen alle in meinem Dorf, also E., ja.

181 I Und was macht ihr dann so?

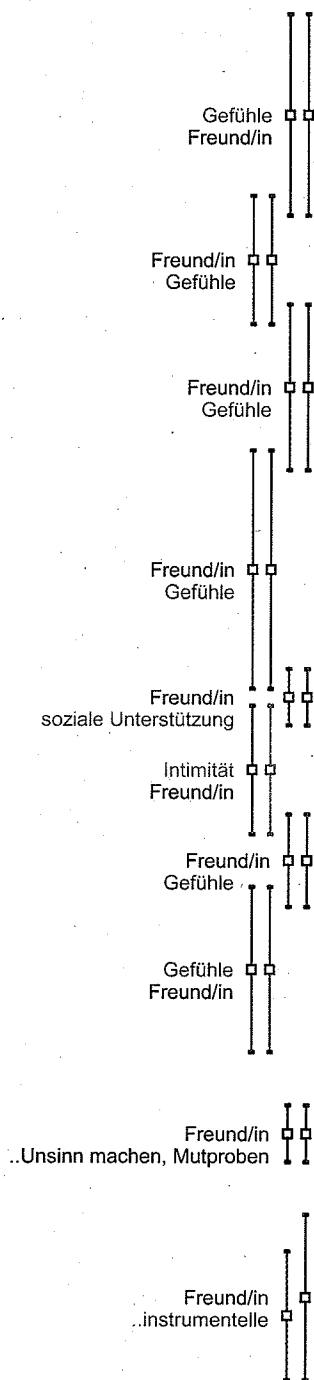
182 G Also, mit Florian, also mit den Jungen, also wenn Florian dabei ist, machen wir nie sone ganz chaotischen Sachen, so, ja, da gehen wir meistens ins Kino und ja, wir hängen einfach nur so rum oder wir helfen meiner Oma, weil sie, der geht's zurzeit nicht so gut. Das ist für meine Oma so, die anderen, Florian und so, die, also die Jungen, also Ersatzenkel sozusagen. Also sie helfen ihr eher oder ich muss dann oft bei ihr, oder wir machen zusammen Hausaufgaben oder so was.

183 I Ist die Janina dann auch meistens dabei?

184 G Ja, also eigentlich ja.

185 I Was magst du an deinen anderen Freunden nicht so?

186 G Also an Florian mag ich nicht so gerne, weil der älter ist als ich, dass er halt denkt, er wär obercool, also so der Macho, ähm bei Liza, sie ist ein bisschen, ich weiß nicht so, son bisschen, also ich weiß nicht wie das nennen soll, also sie ist, also manchmal erzählt sie einem alles und dann manchmal ist sie auch aus irgendeinem Grund sauer, aber man weiß man dann auch nicht, selber, was man falsch gemacht hat, so was manchmal zum Beispiel, also ein bisschen durchlöchert sozusagen. Marie, die ist ne kleine alte Zicke, weil sie trifft sich zwar oft mit uns und alles, aber, ähm, sie ist zickig und wenn sie mal ihre Ruhe haben will, dann kann man mit ihr überhaupt nicht sprechen oder so, überhaupt nicht, gar nicht, geht gar nicht, dann sagt, dann antwortet sie überhaupt nicht. Jenny, bei der gibt es eigentlich gar keine schlechten Seiten. Sie ist total lieb und süß. Naja gut, sie ist vielleicht ein bisschen, ein bisschen streng, ja sie ist schon ganz schön doll streng, find ich. Also, sie hat's halt nicht so gerne, wenn man was falsch gemacht hat. Sie ist halt so wie meine Mutter sozusagen. Ja. Das war's eigentlich. Hab ich jemanden



vergessen?

187 I Nö. Gibt es noch was, was du ganz besonders magst an jemandem?

188 G An Florian mag ich zum Beispiel ganz doll, dass er, wenn man traurig ist oder so was, dass er einen so aufmuntert oder so was oder dass er total, also der sieht einen so wie man im Herzen ist, nicht wie man so aussieht, sondern wie man wirklich so ist, er sieht meistens nur den Charakter, nicht das Aussehen oder so, und das mag ich ganz gerne an ihm. Jenny, bei ist des so, sie ist total frech, und da muss man immer lachen. Sie ist die kleinste von uns, und die hat son Charakter wie als wär sie die Größte. Die ist total frech und anders und so. Marie, die ist so die kleine süße Maus, die ist so, die ist unser kleiner Liebling, weil das mag ich auch total an ihr, die ist so, denn, bei erweckt man, bei ihr kriegt man den Beschützerinstinkt, wenn der irgendjemand ihr was antut, dann boah, eij, dann, auch wenn das ein Zehntklässler ist, dann würde ich angreifen. Ja, äh, Natascha, die ist eigentlich total lieb und alles und einfühlsam und wenn mal, ich weiß nicht, die ist, die ist einfach sie selbst und wie wenn, äh wenn man zum Beispiel, also, wenn man auf sie sauer ist, also dann kommt sie sofort und entschuldigt sich. Da kann man ihr eigentlich gar nicht lange sauer sein und alles so. Ja. Eigentlich voll cool. Also bei Sophie, sie ist zwar ein bisschen eingebildet, aber wenn man sie wirklich brauch, ist sie für ein da. Liza, mh, sie durchschaut einen total schnell, wenn man irgendwie was, was vor ihr verheimlicht oder so, dann durchschaut sie es sofort. Das mag ich auch voll gerne. Und Franzi, sie ist, sie ist also, sie total nett und lieb und kann man mal mit ihr knuddeln oder sie in Arm nehmen oder so. Die ist cool. Sie ist, die ist cool einfach. Bärchen tut immer so obercool, aber ganz tief im Herzen ist die auch so ne ganz Süße.

189 I Wer ist Bärchen?

190 G Beatrice. Achso, Entschuldigung, ich nenn sie jetzt immer so Bärchen.

191 I Macht nichts.

192 G Michi, mit der, mit ihr kann man viel Scheiße bauen, auf jeden Fall. Das finde ich cool an ihr. Ja. Wer ist da noch?

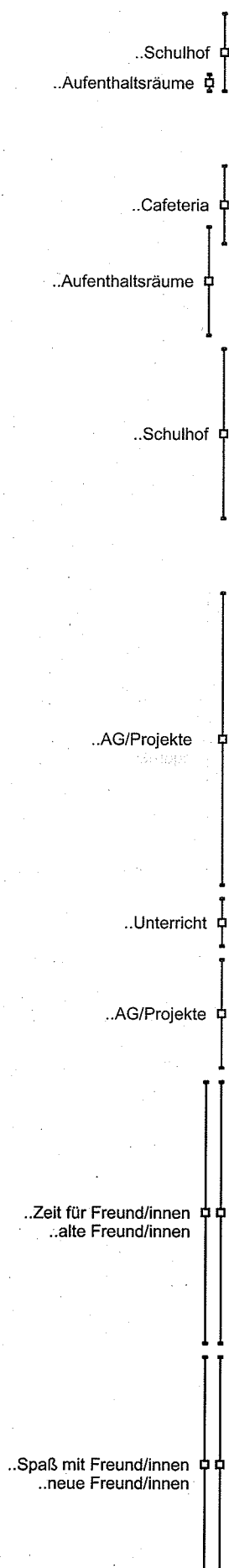
193 I Patricia.

194 G Oh, Patricia ist cool. Sie ist zwar bei den anderen nicht so beliebt, aber man kann ihr viel anvertrauen. Sie setzt sich auch für ein ein, wenn man mal, wenn man mal von den anderen irgendwie gepiesackt wird oder so was, setzt sie sich für ein ein. Das find ich cool an ihr. Ja.

195 I Du hast ja ziemlich viele Freunde. Paar hast du neu und ungefähr genauso viele hast du auch behalten. Manchmal gehen Freundschaften ja auch auseinander. Woran liegt das?

196 G Also, ich finde, dass liegt daran, dass man, man kennt ja das Sprichwort: Aus den Augen aus dem Sinn, sozusagen und wenn man den zuwenig sieht oder so, dann hat man, dann ist man, dann ist man mit dem nicht mehr so richtig befreundet auf einmal, man weiß dann ja nicht mehr viel von dem, man weiß nicht, was aus ihm geworden ist und so was, und dann ist das blöd, dann ist man nicht mehr mit dem befreundet, finde ich, ich weiß nicht.

197 I Jetzt nochmal zu deinen Schulfreundinnen. Du verbringst hier ja viel Zeit mit den Gleichaltrigen oder welchen, die ein



bisschen älter sind. Was gibt es hier für Plätze, wo ihr hingehen könnt?

198 G Also, wir sind meistens draußen auf dem Schulhof und sitzen auf den Bänken und quatschen oder pöbeln irgendwelche großen Schuljungs oder so, ja oder wir sind manchmal drinne in der Aula oder unten in der Cafeteria oder essen was oder so.

199 I Wie ist es da?

200 G In der Cafeteria?

201 I Ja.

202 G Da ist es zwar etwas laut aber ganz schön, lustig und äh, aber in der Aula oder auf den Schulbänken ist es ziemlich leise, ganz schön ruhig, da sitz ich am liebsten, weil man sich da nicht ständig belauscht fühlt und alles so was.

203 I Und der Schulhof?

204 G Ist eigentlich ganz ok. Also, ich bin nicht so gerne draußen, aber sonst ist er ganz gut, eigentlich. Also, da kann man schön alleine sein, wenn man will oder mit den anderen rumlaufen oder so, wenn man keine Lust hat, immer ständig so zu sitzen in den Stunden, dann ist es eigentlich schön.

205 I Du hast mir vorhin erzählt, du nimmst an einer AG teil. Was ist das für eine?

206 G Feuerwehr, Feuerwehr E., das ist so, die ist jetzt nicht hier an der Schule, sondern bei mir im Dorf, das ist sozusagen das Einzige, was man da machen kann, weil E. ist ein Kaff, aber da gehen wir eigentlich, da gehen die alle hin, auch meine andere Freundin, ja, ähm, das ist lustig da. Das ist so, das ist cool. Macht Spaß auf jeden Fall.

207 I Also, weil man da was in der Gruppe machen kann?

208 G Ja, ich bin gerne in der Gruppe, also ich mach, ich bin viel, also ich bin nicht gerne allein sozusagen. Ich mag lieber Teamwork, sozusagen. Ja.

209 I Macht ihr im Unterricht auch manchmal Gruppenarbeit?

210 G Selten, ganz selten.

211 I Und so Projekte, so was?

212 G Ja, das machen wir oft eigentlich, so mal irgendwo hingehen oder mit den Lehrern oder mit Erwachsenen. Das ist eigentlich, machen wir oft.

213 I So, jetzt bin ich schon fast fertig, aber 2 Fragen hab ich noch. Und zwar: Wo hast oder hattest du mehr Zeit für deine Freunde? In der Grundschule oder in der Oberschule?

214 G In der Grundschule. Auf jeden Fall, weil wir, da waren wir zusammen in der Klasse, da konnte man sich was erzählen oder so oder mal irgendwie über Lehrer ablästern oder so was. Weil ja, auf jeden Fall, weil Janina kennt ja nicht die Lehrer, die ich hab und ich kenn ihre Lehrer nicht, die sie hat und das. Oder ich kenn ihre Mitschüler nicht und sie kennt meine Mitschüler nicht. Ja, und ja.

215 I Und wo hattest du mehr Spaß?

216 G In der Grundschule oder in der Oberschule?

217 I Ja.

218 G Beides gleich eigentlich. Also in der Grundschule hatte ich mehr mit ihnen abgehangen, aber in der Oberschule hätte ich ja sie nicht kennengelernt und deswegen. Also ich wär traurig, wenn ich die nicht kennengelernt habe, weil das erweitert irgendwie den

..Spaß mit Freund/innen ☞☞
..neue Freund/innen

Horizont sozusagen.

- 219 I Ja. Jetzt sind wir schon fast fertig. Über Freundschaft gibt es
ja viel zu reden. Fällt dir noch irgendwas Wichtiges dazu ein?
- 220 G Nö, eigentlich nicht, ne.
- 221 I Vielen Dank.