

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 33

**Hans Oswald, Lothar Krappmann
unter Mitarbeit von Christa Fricke**

**SOZIALE BEZIEHUNGEN
UND INTERAKTIONEN
UNTER GRUNDSCHULKINDERN**

**Methoden und ausgewählte Ergebnisse
eines qualitativen Forschungsprojektes**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1988**

ISSN: GW 0173-3842



E 88/1326 + 5

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Arbeitsmaterialien (Diskussionsgrundlagen und Dokumentation), die nicht den Charakter abgeschlossener Forschungsberichte tragen, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, bei gleichzeitiger Überweisung von DM 16,- (einschließlich 7 % Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	1
1. Problemstellung	5
2. Untersuchungsanlage und -methoden	10
2.1 Das Forschungsfeld	11
2.2 Der Untersuchungsplan	14
2.3 Die untersuchten Kinder	17
2.4 Feldzugang und Rapport	20
2.5 Teilnehmende Beobachtung	24
2.6 Semistrukturierte Befragung der Kinder	38
2.7 Zusätzliche Erhebungen	42
3. Aufbereitung der Daten und Auswertung	45
3.1 Beobachtungen	45
3.2 Kinderbefragungen	47
4. Ergebnisse	51
4.1 Die Sozialwelt der Gleichaltrigen	51
4.1.1 Geschlechtshomogene Gruppen und Beziehungen	51
4.1.2 Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen	55
4.2 Aushandlungen unter Kindern	60
4.2.1 Hilfen	60
4.2.2 Aushandlungen	64
4.2.3 Schaubild und Tabellen	69
4.3 Zusammenfassung unter theoretischen Aspekten und Ausblick	79
5. Literatur-Verzeichnis	98
5.1 Veröffentlichungen und weitere zugängliche Berichte aus dem Projekt	98
5.1.1 Aufsätze und Kongreßbeiträge	98
5.1.2 Dissertationen und Examensarbeiten	101
5.2 Zitierte Literatur	101
 Anhang: Erhebungsinstrumente	
1: Formblatt für die Beobachtungsprotokolle	108
2: Englische Fassung der Beobachtungsanweisung	109
3: Deutsche Fassung des Frageleitfadens für Kinder	120
4: Englische Fassung des Frageleitfadens für Kinder (Teil I)	133
5: Frageleitfaden für Eltern	141
6: Kodieranweisung für dyadische Freundschaftsbeziehungen	145

Vorwort

Am 1. September 1980 um 8.40 Uhr betraten Lothar Krappmann und Hans Oswald die Michael-Ende-Grundschule¹ in Berlin, um die Sozialwelt der Kinder mit qualitativen Methoden zu explorieren. Mit diesen Schritten begann ein Abenteuer, das uns bis heute in Atem hält. Es war aufregend neu, manchmal anstrengend bis zum Umfallen und die ganze Zeit anregend und lehrreich.

Unser Anliegen war von Beginn an ambitiös, obgleich wir bescheiden angingen. Wir begannen mit einer Schulklasse der vierten Jahrgangsstufe bei einer Lehrerin, der wir noch heute dankbar und freundschaftlich verbunden sind, und bei 34 Kindern, die wir besser kennengelernt haben als irgendwelche anderen, abgesehen von unseren eigenen. Bis heute sprechen wir von dieser Klasse als von "unserer" Klasse. In ihr lernten wir im Laufe des Schuljahres 1980/81 die Methode und entwickelten unser Instrumentarium. Als Fortsetzung war gemäß unserem ursprünglichen Projektentwurf, der im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung akzeptiert worden war, lediglich geplant, im darauffolgenden Jahr eine weitere vierte Klasse zu Kontrollzwecken zu untersuchen.

Aber es kam anders. Während der Zeit, in der der Rektor das darauffolgende Schuljahr 1981/82 plante, hielten wir einen Vortrag vor der Lehrerversammlung über unsere ersten Untersuchungserfahrungen. Bei dieser Gelegenheit kam eine andere Lehrerin zu uns und lud uns ein, unser Unternehmen mit ihr in einer Klasse der ersten Jahrgangsstufe, die sie neu zu übernehmen gedenke, fortzusetzen. Diese Chance schien uns einmalig, und wir willigten ein. Ebenso nahmen wir die Einladung der ersten Lehrerin an, "unsere" Klasse auf der fünften Jahrgangsstufe im Frühjahr 1982 auf eine Klassenreise nach Amrum zu begleiten. Was lag näher, als diesen eher zufällig zustande ge-

¹ Dieser Name und alle weiteren Namen aus unserem Untersuchungsfeld, die Identifizierungen ermöglichen würden, wurden geändert.

kommenen Längsschnitt zu erweitern und "unsere" Klasse auf der sechsten Jahrgangsstufe noch einmal zu untersuchen? Bei Abschluß der Datenerhebungen im Frühjahr 1984 hatten wir schließlich Kinder aus vier Schulklassen in sieben Erhebungsphasen beobachtet und befragt. Die erwähnte Longitudinalstudie beendeten wir damit, daß wir die Kinder der zuerst untersuchten Klasse im Alter von 15 bis 16 Jahren auf der neunten Jahrgangsstufe 1986 noch einmal interviewten.

Dieser Umfang und die Komplexität der Untersuchungsanlage ist für qualitative Studien ungewöhnlich, ein so umfangreiches qualitatives Datenmaterial ist schwer zu bändigen. Wir benötigten hierfür viel Arbeitskraft, die von zwei Personen nicht mehr geleistet werden konnte, und mit zunehmender Projektdauer immer mehr Geld. Die ersten drei Jahre wurde das Projekt allein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung getragen und von dort finanziert. Seither wird es etwa zu gleichen Teilen von der Freien Universität Berlin und dem Max-Planck-Institut unterhalten. Die Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK) der Freien Universität hat unser Forschungsprojekt 1984 als Teil eines Forschungsprojektschwerpunktes (FPS) anerkannt und unterstützt es bis heute aus zentralen Forschungsmitteln. In den Jahren 1985 und 1986 förderte uns die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit einer Sachbeihilfe.

Das Geld der finanzierenden Institutionen kann in einem so schwierigen Unternehmen nur dann zur vollen Wirkung kommen, wenn engagierte Mitarbeiter das Geld vergessen und um der Sache willen ein übriges tun. Als studentische Hilfskräfte setzten sich für das Projekt ein Christa Crone von Goßler, Andrea Derscheid, Marion Dittmer, Traute Dubberke, Raimund Finke, Vera Firmbach, Manuela Roßbach, Wolf Seidel und Robert Wiegner. Als wissenschaftliche Mitarbeiter arbeiteten und arbeiten zum Teil immer noch mit uns Dipl.-Soz. Christa Fricke, Dr. Jürgen Lambrich, Dipl.-Psych. Maria von Salisch und Dipl.-Soz. Petra Zornemann. Raimund Finke und Robert Wiegner führten die teil-

nehmende Beobachtung in zwei Schulklassen durch, Lisa Wassmann und Hans-Jürgen Freter halfen uns vor allem bei den Elterninterviews, Martina Wichmann und Peter Schuster interviewten die Kinder aus "unserer" Klasse auf der neunten Jahrgangsstufe über ihre Freundschaften sowie ihre Moral- und Selbstkonzeptentwicklung. Diese Interviews wurden gemeinsam mit dem Projekt "Kindliche Entwicklung und Sozialstruktur" des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung vorbereitet und durchgeführt. Renate Klaus analysierte Videoaufnahmen im Rahmen ihrer Diplomarbeit. Uwe Süß entwarf das Analyseprogramm für qualitative Daten "Qualitas". Dr. Rainer Benkmann wertete für seine Dissertation eine eigene Paralleluntersuchung an Sonderschulen aus. Im Schreibbüro des Max-Planck-Institutes wurden sorgfältig Transkriptionen angefertigt, und Brigitte Bartels und Wiltrud Weber verwalten das komplexe Projekt und editieren unsere Texte mit großer Kompetenz und nie nachlassender Geduld.

Ein so aufwendiges Projekt läßt sich über einen solch langen Zeitraum hinweg nur durchführen, wenn es von Kollegen durch Rat und Ermutigung angespornt wird. In dieser Hinsicht sind wir vor allen anderen dem Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Leiter des Forschungsbereiches "Entwicklung und Sozialisation", Wolfgang Edelstein, verpflichtet. Viele Kollegen des Max-Planck-Institutes und des Fachbereiches Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften haben uns durch Kritik und Anregungen geholfen. Wertvolle Hinweise erhielten wir auch von unseren englischen und amerikanischen Freunden und Förderern Urie Bronfenbrenner, Robert Hinde, Ross Parke, Robert Selman und James Youniss.

Zuletzt möchten wir uns bei denen bedanken, ohne die das Projekt nicht hätte durchgeführt werden können: bei den Kindern, die uns freundlich und oft freundschaftlich neben sich sitzen ließen, bei den Eltern, die uns akzeptierten und zu Hause empfangen, bei den Lehrern, die uns mit großer Geduld ertrugen und

förderten, und bei dem Rektor, der uns beriet und alle Wege ebnete.

Die folgende Darstellung beschreibt besonders ausführlich die Anlage dieser qualitativen Untersuchung und die Vorgehensweisen bei der Datenerhebung und Auswertung. In den bisher erschienenen Berichten über Ergebnisse aus dem Projekt war nie genug Raum, um die verwandten Methoden im Detail zu verdeutlichen.

Da wir mit einigen unkonventionellen Verfahrensweisen gute Erfahrungen gesammelt haben, halten wir diese ausführliche Behandlung für wichtig. Wir hoffen, auf diesem Wege Anregungen zu erhalten, aber auch Kollegen anzuregen, in ähnlicher Weise zu arbeiten, denn wir glauben, daß wir das Protokollieren in nichtstandardisierten Situationen außerhalb des Labors zu einer kontrollierteren Methode weiterentwickelt haben, als sie bislang benutzt wurde. Um unsere methodischen Schritte auch im einzelnen durchschaubar zu machen, fügen wir in den Anhängen die derzeitigen Fassungen der Beobachtungs- und Befragungsanweisungen bei.

Die ausgewählten Ergebnisse im vierten Kapitel des Berichtes sollen Einblick in die erforschte Sozialwelt der Gleichaltrigen bieten, aber auch zeigen, in welcher Weise es gelungen ist, qualitative und quantitative Vorgehensweisen in der Auswertung der Daten miteinander zu verbinden. Wir glauben, nachgewiesen zu haben, daß sich die Entwicklung reichhaltiger Kategorien aus "qualitativen" Daten mit der statistischen Absicherung von Aussagen durchaus vereinigen läßt.

1. Problemstellung: Die entwicklungsfördernden Aufgaben in der Sozialwelt der Gleichaltrigen

Anliegen dieser empirischen Studie, die als qualitative nicht-standardisierte Untersuchung angelegt ist, aber in vielen Analysen qualitative und quantitative Vorgehensweisen miteinander verbindet, ist es zu klären, welchen sozialisatorischen Beitrag Aufgaben, die in den Beziehungen zwischen Gleichaltrigen zu lösen sind, zur Entwicklung grundlegender Fähigkeiten und zur Ausformung von Mustern ihrer Anwendung leisten. J. Piaget (1972), H. S. Sullivan (1983) und J. Youniss (1980) entwickelten die Hypothese, daß die Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern besondere Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen haben, weil sie typischerweise andere Herausforderungen an die Partner enthalten als die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern. Wir nehmen mit diesen Autoren an, daß in der mittleren Kindheit, etwa im Alter von sechs bis zwölf Jahren, die Ausbildung sozialer Fähigkeiten besonders durch die Bemühung um die Lösung von Problemen stimuliert wird, die sich bei der notwendigen Koordination von Interaktionen unter Kindern gleichen Alters stellen. Wenn Kinder die Herausforderungen dieser Stufe ihrer Entwicklung zu handlungsfähigen Subjekten bewältigen, bilden sie nach diesen Modellen Fähigkeiten aus, aufeinander einzugehen, sich durchzusetzen oder nachzugeben, sich zu einigen oder Interaktionen abubrechen. Diese Fähigkeiten werden üblicherweise als "soziale Fähigkeiten" bezeichnet. Diese Bezeichnung sollte nicht übersehen lassen, daß in diese Verhaltensweisen auch kognitive Prozesse einfließen, daß das Verhältnis zu Normen und Motiven sich auswirkt und daß die affektive Beziehung zwischen dem Selbst und den anderen ebenfalls berührt wird. Auch die Verarbeitung von Mißerfolg und von Verletzung von Selbstvorstellungen wird in diesen Bemühungen um die Koordination der Interaktion gelernt. Soziale Fähigkeiten in diesem breiten Sinne stellen somit ein Handlungspotential dar, das sich Kinder aus ihrer Interaktionserfahrung unter Gleichaltrigen erarbeiten. Diese Fähigkeiten realisieren sich in Strate-

gien, in von Kindern mehr oder weniger bewußt für aussichtsreich gehaltene Verhaltensweisen, mit denen sie Handlungsabsichten verfolgen. Diese Strategien werden angesichts der vermeintlichen oder tatsächlich wirksamen Interaktionsbedingungen entworfen und betrieben. In ihrer jeweiligen Ausprägung spiegelt sich der Zusammenhang von vorgegebenen Interaktionsbedingungen, die als Anforderungen dem Kind gegenüberreten, und den vom Kind aufzubauenden Kompetenzen, die ihm die Bewältigung dieser Anforderungen ermöglichen.

In zahlreichen Untersuchungen wurde nachgewiesen, daß der Austausch von Meinungen und Argumenten unter Kindern ihre soziale Entwicklung beeinflußt (J. Smollar-Volpe/J. Youniss 1982), ihre kognitiven Kompetenzen und ihr moralisches Urteil fördert (W. Doise 1985; G. Mugny u.a. 1984; W. Damon/M. Killen 1982; T. J. Berndt 1984) sowie die Kinder zu besseren Lösungen bei Streitfragen kommen läßt (J. Nelson/F. E. Aboud 1985). Diese förderlichen Auswirkungen sind sogar zu beobachten, wenn keines der Kinder über die verlangte Fähigkeit oder Lösung verfügt, bevor es in den Aushandlungsprozeß eintritt (M. Glachan/ P. Light 1982). In diesen Studien wurde vor allem geprüft, ob Fortschritt bei der Problemlösung mehr durch gemeinsame Anstrengungen unter Kindern oder durch die Hilfe von Erwachsenen stimuliert wird. Demgegenüber liegen nur wenige Untersuchungen vor, die die Vorgehensweisen der Kinder zum Gegenstand haben, mit denen sie die besseren Lösungen erreichen oder ihre Fähigkeiten steigern, oder die danach fragen, ob solche Vorgehensweisen im Zusammenhang mit den Beziehungen stehen, die die Kinder miteinander eingegangen sind.

Bei den wenigen Studien, die Vorgehensweisen oder Prozesse analysieren, handelt es sich vor allem um solche, die sich der Förderung des moralischen Urteils durch die Diskussion unter Gleichaltrigen widmen. Diese Studien zeigen, daß es unterschiedliche Muster des Argumentierens gibt, um sich mit diskrepanten Auffassungen auseinanderzusetzen. Es werden verschiedene

Entwicklungsmodelle vorgeschlagen, in denen diese Kommunikations- und Interaktionsmuster hierarchisch geordnet werden (M. W. Berkowitz/J. C. Gibbs 1983; M. Berkowitz/F. Oser/ W. Althof, im Druck; M. Miller 1984; F. Oser 1981). Auch S. Powers (1982) unterscheidet eine Vielzahl von Verhaltensweisen, die in Auseinandersetzungen angewandt werden und die keineswegs alle zu einer konstruktiven Lösung beitragen wie etwa "Ablenkung" oder "Abwertung/ Feindseligkeit". R. L. Selman/A. Demorest (1984) stellen Aushandlungsstrategien einander gegenüber, die auf die Veränderung des Selbst oder des anderen zielen, und ordnen sie in einem Vierstufenmodell, das auf der untersten Stufe mit physischer Dominanz über den anderen oder widerstandsloser Unterwerfung unter den anderen einsetzt und zu Strategien kooperativer Entwicklung von Lösungen führt, die die Interessen beider Partner berücksichtigen. Hinter diesem Modell steht die Konzeption Selmans, daß Kinder Stufe für Stufe voranschreitend die Kompetenz entwickeln, nicht übereinstimmende Perspektiven zu koordinieren (R. L. Selman 1980). Demgegenüber bezieht sich das Modell von M. Keller/S. Reuss (1985) auf die Vorstellung eines idealisierten Diskurses, und sie bestimmen aus dieser Sicht Stufen in den Begründungen, die Kinder in der Auseinandersetzung mit Freundschaftsdilemmata verwenden.

Wie etliche Studien nachgewiesen haben, stehen die Aushandlungsstrategien, die Kinder verwenden, in Verbindung mit ihrem soziometrischen Status und mit ihrer Integration in das Geflecht der Gleichaltrigenbeziehungen. Dieser Zusammenhang ist für den hohen Anteil physischer Aggressionen, die von unbeliebten Kindern ausgehen, am besten abgesichert (K. A. Dodge 1983). Kinder und Jugendliche, die die Schüler-Schüler-Beziehungen in ihrer Schulklasse positiver einschätzen, haben ein höheres Selbstvertrauen als Kinder, die mit einem negativeren Urteil ihre problematischere Einbindung in das Geflecht der Gleichaltrigen anzeigen (M. Horstkemper 1987). Beliebte Kinder aus der dritten bis zur siebten Schulklasse erreichten höhere Werte für Fähigkeiten, Kompromisse zu schließen, als weniger beliebte

Kinder; auf den differentiellen Einfluß der sozialen Stellung eines Kindes unter den Gleichaltrigen weist ferner hin, daß die Werte bei den vernachlässigten, von den anderen übersehenen Kindern höher lagen als bei abgelehnten, und diese Kinder erreichten sogar höhere Werte als Kinder mit durchschnittlicher Popularität (L. A. Kurdek/R. Lillie 1985). Beliebte Kinder aus der ersten und zweiten Schulklasse beteiligten sich weniger an Streitereien als andere Kinder; wenn sie doch in Konflikte verwickelt waren, dann ging es häufiger um gegenseitige Beeinflussung und seltener um Streit über Gegenstände (C. U. Shantz/D. W. Shantz 1985). Ältere Kinder und Kinder mit höherem soziometrischen Status waren eher bereit, die Aufrechterhaltung einer guten Beziehung zu berücksichtigen, wenn sie mit einem hypothetischen Problem zwischen Kindern konfrontiert wurden, als jüngere und unbeliebtere Kinder (P. D. Renshaw/S. T. Asher 1983). J. Nelson und F. E. Aboud (1985) fanden heraus, daß Freunde sich stärker als weniger befreundete Kinder in einem Streit über ein soziales Problem unter Kindern in einer Weise beeinflussten, die schließlich zu einer besseren Lösung führte.

Wie diese Studien nehmen auch wir an, daß Kinder in unterschiedlicher Weise an der sozialen Welt der Gleichaltrigen beteiligt sind. Die bisherigen Forschungen betonen dabei die Dimension "popular vs. isolated or rejected", nicht aber qualitative Differenzen in den Beziehungen sozial integrierter Kinder. Wir versuchen, unterschiedliche Typen von Beziehungen und Gruppierungen unter Gleichaltrigen zu bestimmen, und schließen hieran die weitere Frage an, ob in ihnen typische Anforderungen entstehen, denen sich die Mitglieder dieser Beziehungssysteme stellen müssen und an denen sie entsprechende Dispositionen und Strategien ausbilden.

Fragestellung und Vorgehen der hier vorgestellten Untersuchung werden von unserer Orientierung an George Herbert Mead und an den sich auf ihn beziehenden Theorietraditionen weitgehend bestimmt. Jedoch haben auch Entwicklungstheorien, die dem gene-

tischen Strukturalismus folgen, unser theoretisches Denken und unsere Aufmerksamkeit bei den Erhebungen und Auswertungen beeinflusst, weil dieser Ansatz ebenfalls den eigenen Beitrag des Kindes zum Erwerb von Konzepten und Kompetenzen betont, ebenso wie Mead und Vertreter des Symbolischen Interaktionismus auf die Bedeutung der Eigenleistung des zu sozialisierenden Individuums hinweisen. Unseren Bezug zu einigen Kontroversen stellen wir in einem theoretischen Ausblick (Kap. 4.3) dar, der die Diskussion ausgewählter Ergebnisse im Hinblick auf grundlegende theoretische und methodische Folgerungen für die zukünftige Forschungsarbeit weiterführt.

2. Untersuchungsanlage und -methoden

Unsere Sozialisationsfragestellung war zwar von Beginn an insofern eingeschränkt, als wir nur dem Einfluß der Gleichaltrigen auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten nachgehen wollten und die Einflüsse anderer Sozialisationsinstanzen wie etwa Eltern und Schule ausklammerten. Die Fragestellung war aber insofern auch breit angelegt, als wir auf dem Gebiet "Sozialisation durch Gleichaltrige" allen Verästelungen des Problems besonders auch in Bereichen, von denen wenig bekannt war, nachgehen wollten. Wir beabsichtigten, in einem Feld intensiv zu explorieren, das durch die Piaget-Sullivan-Youniss-These zwar abgesteckt, aber nur ansatzweise erhellt war. In einer derartigen Forschungssituation ist es naheliegend, qualitative Methoden zu wählen, weil es diese ermöglichen, neue und unerwartete Phänomene und Zusammenhänge zu entdecken und Konzepte aus den Daten heraus zu entwickeln (B. G. Glaser/A. L. Strauss 1967).

Von zentraler Bedeutung für jede Sozialisationstheorie sind die Prozesse, in denen Sozialisation geschieht, in der direkten Interaktion, im Zusammenhandeln sich gegenseitig beeinflussender und in Rechnung stellender Menschen. Aus forschungspraktischen und ökonomischen Gründen werden aber meist Befragungen durchgeführt, d.h. bestenfalls wird über Prozesse gesprochen, oft werden Aussagen über Sozialisationsbedingungen und Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt (z.B. bei M. L. Kohn 1977, M. L. Kohn u.a. 1986 über Arbeitsplatzserfahrungen, Werte und Erziehungspraktiken oder bei K. A. Schneewind u.a. 1983 über ökologische Bedingungen, Erziehungsmuster und Persönlichkeitszüge der Kinder). Als Ergänzung solcher Untersuchungen beabsichtigten wir, die Interaktionsprozesse selbst zu analysieren. Die adäquate Methode hierfür schien uns die Beobachtung derartiger Prozesse in natürlichen Umwelten zu sein. Die teilnehmende Beobachtung von Interaktionen unter Kindern, wie sie unbeeinflußt von Erwachsenen ablaufen, erbrachte den Kernbestand unserer Daten. Bestimmte Infor-

mationen lassen sich allerdings durch Verhaltensbeobachtungen nicht gewinnen. Wir ergänzten deshalb die Beobachtungen durch halbstrukturierte Befragungen der Kinder, die es uns ermöglichen sollten, die Einbindung der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen, ihre Freundschaften und Gruppen sowie ihre Einstellungen zu Geschehnissen in der Kinderwelt zu analysieren. Auch hier wählten wir eine qualitative Vorgehensweise, da uns die üblichen soziometrischen Verfahren in der Nachfolge J. L. Morenos (1934) für unser Anliegen zu grob zu sein schienen. Ein Leitfadenterview mit den Eltern erbrachte zusätzliche Hintergrund- und Kontextinformationen. Die sogenannte "Triangulation" (wechselseitiger Bezug der drei Datenquellen Beobachtung, Befragung, Dokumentenanalyse) vervollständigten wir, soweit möglich, durch die Sammlung wichtiger Fakten aus dem Leben der Kinder (Besuch von außerfamilialen Betreuungseinrichtungen, Umzüge, schwere Krankheiten, Schullaufbahn) und die Erhebung der Schulleistungen.

2.1 Das Forschungsfeld

Alle Beobachtungen und Kinderbefragungen fanden in einer Grundschule eines Westberliner Innenstadtbezirkes statt, die wir Michael-Ende-Grundschule nennen. Die Bewohner gehören nach den üblichen Kriterien vornehmlich der oberen Unter- und der unteren Mittelschicht an. Nur sehr wenige Kinder haben Akademiker als Eltern, im Vergleich zu Bezirken wie Kreuzberg und Wedding fehlen aber auch weitgehend die ungelernten Arbeiter, und der Ausländeranteil in der Bevölkerung ist gering. In einer differenzierten Untersuchung der Wohnqualität Berliner Stadtgebiete nimmt die Gegend um unsere Schule einen mittleren Rang ein (H. Stahl 1980). Es gibt fast ausschließlich geschlossene Bebauung. Die meisten Häuser der Umgebung sind vier- bis fünfgeschossige Mehrfamilienhäuser der 20er und 30er Jahre oder des sozialen Wohnungsbaues in den 50er Jahren. Das Viertel macht einen

freundlichen Eindruck, weil etliche Miethausreihen schmale Vorgärten haben und viele Bäume in den Straßen stehen.

Mit wenigen Ausnahmen wohnen die Kinder in Fußgängerdistanz um die Schule herum, d.h. die Möglichkeiten zu gegenseitigen Besuchen und zum gemeinsamen Spielen auf der Straße sind günstig. In der Nähe der Schule ist eine kleine hübsche Anlage mit einem Teich, und daneben befindet sich ein großer Spielplatz, auf dem sich auch größere Kinder treffen. Dorthin gehen auch Mütter mit den kleineren Geschwistern unserer Probanden. Eine weitere Anlage mit Spielplatz befindet sich bei der protestantischen Kirche, die etwa fünf Minuten von der Schule entfernt ist. Etwas weiter weg gibt es noch einen Bolzplatz mit hohem Maschenzaun. Eine Querstraße von der Schule entfernt befindet sich ein Jugendfreizeithaus. Die meisten Wohnstraßen des Viertels sind nicht sehr befahren. Jedoch zerschneidet eine Hauptverkehrsstraße mit Busverkehr und Ampelübergängen den Schulbezirk in zwei Teile, und an den Rändern sind einige gefährliche Durchgangsstraßen. Die Kinder treffen sich im Sommer oft in einem Freibad, das mit dem Fahrrad in etwa fünf Minuten erreichbar ist. Dort befindet sich auch ein Hügel mit Anlagen, auf dem man im Winter rodeln kann.

Auf der Hauptverkehrsstraße gibt es ein Kino, einen Supermarkt, eine Post, kleinere Bankfilialen und Geschäfte für den täglichen Bedarf, aber kaum Angebote für gehobene Ansprüche. Nicht allzuweit entfernt liegt jedoch eine der Hauptgeschäftsstraßen Berlins, in der es gute Geschäfte und Kaufhausfilialen gibt. Viele Schulkinder verabreden sich hierher zu Kaufhausbummel und Hamburger-Mahlzeiten. Hier werden auch die größeren Familien-einkäufe erledigt. Die Kinder leben also einerseits in einem recht übersichtlichen und ruhigen kleinbürgerlichen Viertel, andererseits haben sie leichten und deshalb häufigen Zugang zu anonymem und vielfältigem Großstadtleben.

Die Schule selbst ist ein langgestreckter dreigeschossiger Zweckbau aus der Vorkriegszeit, die Fassade aus Klinkersteinen mit einigen Bäumen auf schmalen Grünstreifen davor macht einen freundlichen und einladenden Eindruck. Die Klassenzimmer liegen alle zum Hof hinaus, sie sind hell und im Sommer manchmal zu warm. Rektorat, Sekretariat, Lehrerzimmer, eine Schülerbücherei, ein Sammlungsraum und mehrere Werk- und Zeichenräume liegen im Erdgeschoß. Im ersten Stock sind zwei Musikzimmer, in einem Seitenflügel, der auch die Hausmeisterwohnung beherbergt, liegt eine Turnhalle. Insgesamt ist die Schule infolge zurückgegangener Schülerzahlen gut mit derartigen Sonderräumen ausgestattet. Die Eingangshalle mit dem Treppenhaus ist so geräumig, daß sie für Schulversammlungen und kleinere Vorstellungen benutzt werden kann. Die Gänge des Hauptgebäudes sind mit von Kindern gemalten Bildern und gebastelten Gegenständen geschmückt, die immer wieder erneuert werden. Das ist von den Kunsterzieherinnen hübsch und mit Liebe gestaltet. Die Vorschule und die ersten Klassen benutzen einen vom Hauptgebäude abgetrennten Schulpavillon im hinteren Teil des Schulhofes, abgetrennt durch eine mit Gebüsch bewachsene Böschung mit eigenem Spielplatz, Auslauf und Eingang.

Der große Schulhof für alle Klassen der Jahrgangsstufen zwei bis sechs ist geräumig und vom Hauptgebäude aus gut überschaubar. Er enthält einige Spielgeräte und am Rand Büsche und Bäume. Etwas erhöht in Anbindung an die Turnhalle liegt ein asphaltierter Fußballplatz, der in den großen Pausen von Kindern ab der fünften Klasse zum Ballspielen benutzt werden darf. Die Regel ist allerdings nicht eindeutig, wir haben häufig auch Viertkläßler hier in den großen Pausen Fußball spielen gesehen. Nachmittags kann dieser Fußballplatz von Fußballgruppen frei benutzt werden.

Die Schule ist von mittlerer Größe. Zur Zeit unserer Untersuchung war sie zwei- bis dreizügig, insgesamt gab es im Schuljahr 1980/81 14 Klassen der Jahrgangsstufen eins bis sechs so-

wie eine Vorklasse mit etwa 360 Schülerinnen und Schülern. Das Kollegium bestand aus 20 Lehrerinnen und drei Lehrern sowie dem Rektor. Die meisten Lehrerinnen waren teilzeitbeschäftigt, weil sie eigene kleine Kinder hatten. Zum Personal der Schule gehörte noch eine Sekretärin, die auch die Sachbearbeitung besorgte und von allen Kindern gekannt und bei kleinen Nöten aufgesucht wurde, sowie ein allgegenwärtiger Hausmeister, der nicht nur für das Anwesen sorgte, sondern durchaus auch pädagogische Funktionen wahrnahm. Bei Partys oder Ausflügen des Kollegiums gehörten die beiden wie selbstverständlich dazu.

Insgesamt herrscht in der Schule ein sehr angenehmes Klima. Das Äußere ist mit Liebe gepflegt und geschmückt, kein Verkehrslärm stört den Unterricht oder das Spiel auf dem Pausenhof. Die Atmosphäre im Lehrerkollegium ist unterstützend und freundlich, der Rektor pflegt einen ruhigen, partnerschaftlichen Führungsstil. Im Forschungstagebuch vom 29.8.1980 notierten wir, "daß es angenehm sein muß, zu diesem Kollegium zu gehören". Die Kinder sind so lieb und freundlich, so wild und störrisch, so kreativ und lustig wie überall. Sie decken die normale Bandbreite von Kindertypen ab. Wir betonen dies, weil manche unserer Beobachtungen bei Nichtkennern heutiger Grundschulen den Eindruck erwecken könnten, sie lägen außerhalb des Bereichs üblichen Verhaltens.

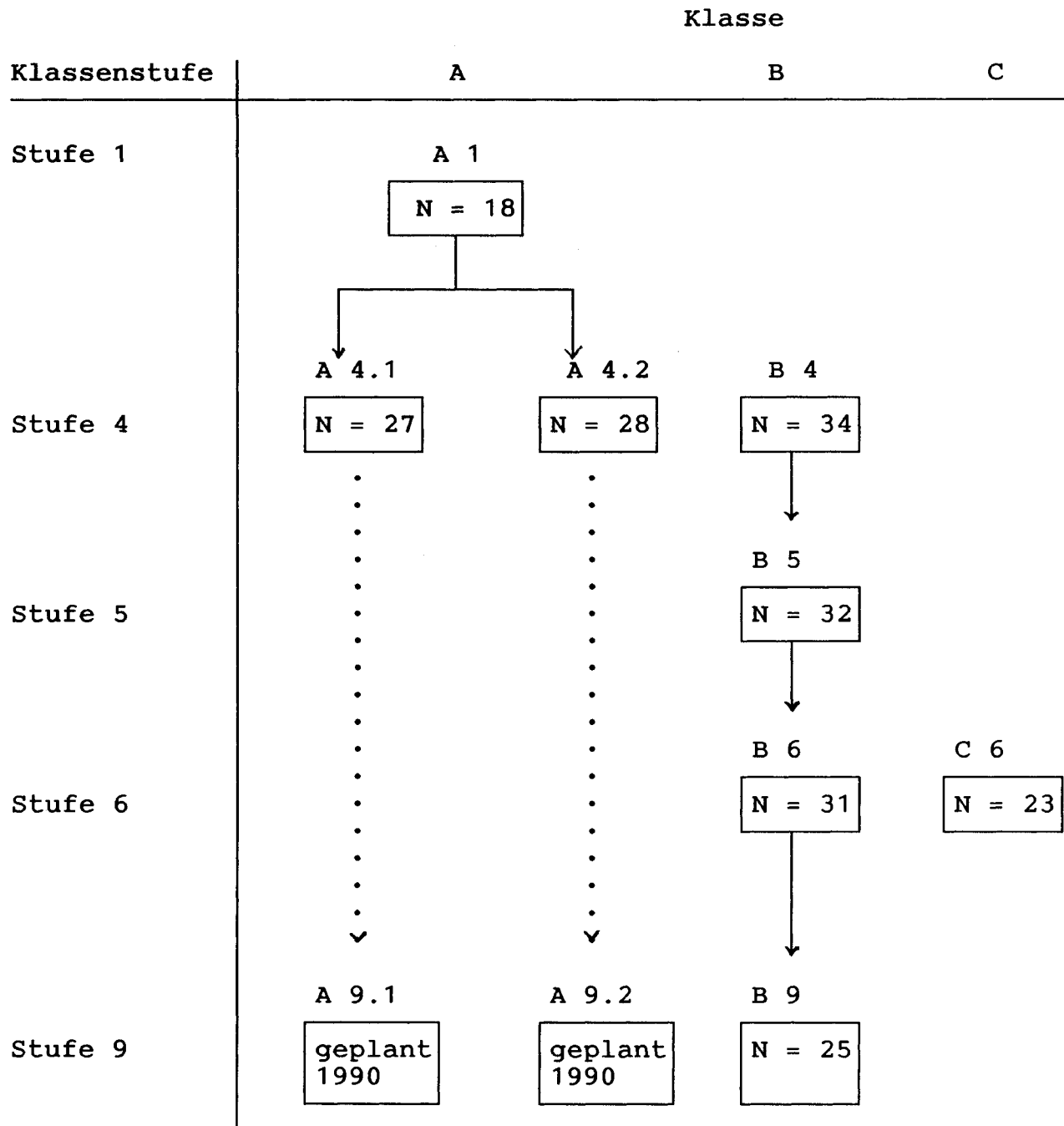
2.2 Der Untersuchungsplan

Die Gesamtstudie besteht aus einer Querschnitt- und zwei Längsschnittuntersuchungen (vgl. Schaubild 1, Seite 16). In der Querschnittuntersuchung (N = 75) haben wir zunächst je eine Schulklasse der ersten (Klasse A 1, N = 18, 1981/82), vierten (Klasse B 4, N = 34, 1980/81) und sechsten Jahrgangsstufe (Klasse C 6, N = 23, 1982) untersucht.

In der ersten Längsschnittuntersuchung wurden die Kinder der Klasse B 4 auf der fünften Klassenstufe während eines 14tägigen Aufenthalts in einem Schullandheim beobachtet (Klasse B 5, N = 32, 1982) und auf der sechsten Jahrgangsstufe in der Schule beobachtet und befragt (Klasse B 6, N = 31, 1983, darunter drei neue Schüler; vom Längsschnitt sind also noch 28 Kinder auf der sechsten Klassenstufe in der Klasse). Nach dem Wechsel auf verschiedene weiterführende Schulen wurden die Kinder auf der neunten Jahrgangsstufe ein letztes Mal interviewt (Klasse B 9, N = 25, 1986). Die Daten aus der neunten Jahrgangsstufe werden erst analysiert, wenn im zweiten Längsschnitt 1990 alle Paralleldaten erhoben sind.

In der zweiten Längsschnittuntersuchung wurden die Kinder der Klasse A 1 aus dem Querschnitt auf der vierten Jahrgangsstufe nachuntersucht (N = 11). Aus schulorganisatorischen Gründen waren allerdings im dritten Schuljahr aus drei kleinen Klassen zwei normal große Klassen gebildet worden. Dies bedeutete, daß die Schüler der Klasse A 1 auf zwei Klassen aufgeteilt waren. Entsprechend führten wir unsere Beobachtungen und Befragungen auf der vierten Jahrgangsstufe in den Klassen A 4.1 und A 4.2 durch, wobei wir auch alle neu hinzugekommenen Kinder einbezogen (N = 55, 1984/85). Alle diese Schüler, d.h. sowohl diejenigen, die wir bereits auf der ersten Klassenstufe untersucht hatten, als auch diejenigen, die auf der vierten Klassenstufe erstmals einbezogen wurden, sollen auf der neunten Jahrgangsstufe noch einmal interviewt werden (A 9.1, A 9.2, für 1990 geplant). In den dann möglichen Längsschnittvergleich zwischen der vierten und der neunten Jahrgangsstufe soll auch die Klasse B 4 / B 9 aus der ersten Längsschnittuntersuchung einbezogen werden.

Schaubild 1: Anlage der Untersuchung



Querschnittstudie: Klassen A 1, B 4, C 6

Längsschnittstudie 1: Klassen B 4, B 5, B 6, B 9

2: Klassen A 1, A 4.1, A 4.2
(A 9.1, A 9.2)

Da wir den gesamten Zeitraum der Grundschule, in Berlin erstes bis sechstes Schuljahr, abdecken wollten, haben wir unsere Beobachtungen auf der ersten Jahrgangsstufe (wie auch auf der vierten Jahrgangsstufe) in der ersten Hälfte des Schuljahres etwa ab 1. September durchgeführt, auf der sechsten Jahrgangsstufe beobachteten wir dagegen in der zweiten Hälfte des Schuljahres jeweils etwa ab 1. Februar.

Insgesamt beziehen sich unsere bisherigen Analysen also auf Beobachtungen und Interviews in Schulklassen auf den Klassenstufen 1, 4, 5 und 6 während sieben Erhebungsphasen, die bis auf eine Ausnahme in der Schule durchgeführt wurden. Eine Klasse wurde auf der fünften Jahrgangsstufe im Schullandheim beobachtet. Diese Schulklassen besuchten insgesamt 122 verschiedene Kinder, 44 dieser 122 Kinder wurden auf unterschiedlichen Klassenstufen mehrfach untersucht, und zwar 17 Kinder zweimal und 27 Kinder dreimal.

2.3 Die untersuchten Kinder

Im folgenden wird zunächst die Zusammensetzung der Kinder nach sozialen Merkmalen in sechs Schulklassen auf den Jahrgangstufen 1, 4 und 6 beschrieben. Da wegen der Kombination von Quer- und Längsschnittstudien bei dieser Vorgehensweise ein Teil der Kinder mehrfach gezählt wird, geben wir abschließend einen Überblick über die soziale Zusammensetzung der 122 Kinder, die unsere Gesamtstichprobe ohne Doppelzählungen bilden.

Auf der ersten Jahrgangsstufe haben wir nur eine Klasse, bezeichnet als A 1, untersucht, die von 18 Kindern besucht wurde. Das Durchschnittsalter der Kinder zu Beginn der Beobachtungsphase (1. September) war sechs Jahre und elf Monate. Acht Kinder waren Jungen und zehn Mädchen. Fünf Kinder (28 Prozent) waren Ausländer, die alle erhebliche Sprachprobleme hatten und aus diesem Grund nicht in alle Auswertungen aufgenommen wur-

den.² Elf der Kinder (61 Prozent) lebten mit beiden leiblichen Eltern zusammen, sieben der Kinder (39 Prozent) hatten getrennte oder geschiedene Eltern.

Auf der vierten Jahrgangsstufe haben wir drei Klassen untersucht, nämlich zwei Nachfolgeklassen der ehemaligen A 1, die nun als A 4.1 und A 4.2 bezeichnet werden, und eine Klasse B 4. Diese drei Klassen wurden von 89 Kindern besucht. Zu Beginn der Beobachtungsphase (jeweils der 1. September) war das Durchschnittsalter dieser Kinder neun Jahre und 11 Monate. Unter den Kindern dieser Klassen befanden sich 46 Jungen und 43 Mädchen. Neun Kinder (10 Prozent) waren ausländischer Herkunft, unter ihnen drei mit erheblichen Sprachproblemen. Die anderen sechs ausländischen Kinder beherrschten die deutsche Sprache so gut, daß wir sie in den Auswertungen durchweg berücksichtigen konnten. Von 87 deutschen und ausländischen Kindern, die in Familien leben (ein Junge im Heim), lebten 49 mit beiden leiblichen Eltern zusammen (56 Prozent) und 38 Kinder (44 Prozent) nur noch mit der eigenen Mutter oder dem eigenen Vater. In drei Fällen waren der Vater oder die Mutter gestorben, in den anderen Fällen hatten sich die Eltern getrennt oder waren geschieden.

Auf der sechsten Jahrgangsstufe haben wir zwei Klassen untersucht, und zwar die vormalige Klasse B 4 nun als B 6 sowie eine weitere Klasse C 6. Diese beiden Klassen wurden von 54 Kindern

2 Interaktionsstrategien von Kindern werden durch ihr Vermögen, sich sprachlich auszudrücken, sehr beeinflußt. Daher halten wir die Vorgehensweisen ausländischer Kinder mit geringen Sprachkenntnissen zwar für besonders interessant, aber dennoch für weitgehend unvergleichbar mit Kindern, die das übliche verbale Kommunikationsmedium beherrschen. Blicke diese Voraussetzung unberücksichtigt, würden die wenig verbal kommunikationsfähigen Kinder leicht auf sie nicht passenden Typen zugeordnet. Da wir eine detaillierte Studie dieser Probleme zur Zeit nicht durchführen können, berücksichtigen wir die ausländischen Kinder mit Sprachproblemen nicht, wenn ihre Unfähigkeit ihr Verhalten und folglich unsere Einschätzung dieser Kinder offenkundig beeinflußt.

besucht. Das Durchschnittsalter war zu Beginn der Beobachtungsphase (jeweils der 1. Februar) zwölf Jahre und fünf Monate. Unter den Kindern dieser Klasse befanden sich 22 Jungen und 32 Mädchen. Sieben Kinder (13 Prozent) waren ausländischer Herkunft, unter ihnen drei mit erheblichen Sprachproblemen. Den anderen vier Kinder war ihre ausländische Herkunft sprachlich kaum oder gar nicht anzumerken. Von 51 deutschen und ausländischen Kindern, für die wir entsprechende Angaben haben, leben 24 mit beiden leiblichen Eltern zusammen (47 Prozent) und 27 Kinder (53 Prozent) nur noch mit eigener Mutter oder eigenem Vater. In drei Fällen waren der Vater oder die Mutter gestorben, in den anderen Fällen hatten sich die Eltern getrennt oder waren geschieden.

In allen Klassen der Jahrgangsstufen 1 bis 6 waren 122 Kinder, wenn identische Kinder nur einmal berücksichtigt werden. Die Anteile der Kinder unter den eben wiedergegebenen Kategorien sollen daher noch einmal gesondert für diese 122 Fälle ausgewiesen werden. Unter den Kindern aller Jahrgangsstufen befanden sich 51 Prozent Jungen und 49 Prozent Mädchen. Sechzehn Kinder waren ausländischer, überwiegend türkischer Herkunft. Folglich waren 86 Prozent der Kinder Deutsche und 14 Prozent Ausländer, ein für Berliner Grundschulen unterdurchschnittlicher Anteil ausländischer Schüler. Acht dieser sechzehn ausländischen Kinder, also die Hälfte, hatten Sprachprobleme, die dazu führten, daß sie unter vielen Aspekten in die Auswertungen nicht einbezogen werden konnten.

Von 117 deutschen und ausländischen Kindern, für die Angaben über die Familienverhältnisse vorliegen, leben 61 (52 Prozent) mit beiden leiblichen Eltern zusammen und 56 Kinder (48 Prozent) leben nur noch mit ihrer Mutter oder ihrem Vater in häuslicher Gemeinschaft. In vier Fällen waren der Vater oder die Mutter gestorben, in den anderen 52 Fällen hatten sich die Eltern getrennt, waren in einigen Fällen nie eine Ehe eingegangen oder waren geschieden. Jedoch waren viele dieser Einzeleltern

wieder eine Ehe oder eine eheähnliche Verbindung eingegangen, so daß insgesamt etwa drei Viertel der Kinder mit zwei Eltern einschließlich der Stiefeltern und Lebensgefährten von Mutter oder Vater zusammenleben.³

29 Prozent der Kinder hatten keine Geschwister. 41 Prozent der Kinder hatten einen Bruder oder eine Schwester. 20 Prozent der Kinder hatten zwei Geschwister und 10 Prozent der Kinder hatten mehr als zwei Geschwister. Auch diese Zahlen spiegeln keine auffälligen Abweichungen wider.

Für die meisten Eltern liegen genug Daten vor, um ihre Schichtzugehörigkeit nach konventionellen Kriterien bestimmen zu können. Fast zwei Drittel der Eltern haben wir der Oberen Unterschicht oder der Unteren Mittelschicht zugeordnet (65 Prozent), das weitere Drittel wurde zu fast gleichen Anteilen niedriger (17 Prozent) oder höher eingestuft (18 Prozent).

2.4 Feldzugang und Rapport

Die Michael-Ende-Grundschule wurde 1977 als eine von zwölf Grundschulen im Rahmen eines Forschungsprojektes über die Entwicklung der Grundschule einige Tage lang besucht (D. Hopf/L. Krappmann/H. Scherer 1980) und hatte sich dabei als sehr kooperativ und als an Problemen des "sozialen Lernens" interessiert erwiesen. Wir versuchten deshalb, diese Schule für unsere Intensivuntersuchung zu gewinnen. Dem Rektor, der auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung tätig war, legten wir in einem ausführlichen Brief unsere Fragestellung samt ihres theoretischen Hintergrundes dar, und er erklärte bei unserem ersten

³ Obwohl die Zahlen der getrennten und der geschiedenen Eltern hoch erscheinen, gehen wir davon aus, daß sie die Berliner Familienverhältnisse realistisch wiedergeben, weil die amtlichen Statistiken einen Teil der Trennungen nicht erfassen. Eine ausführlichere Darstellung dieser Problematik und der Familienstrukturen, in denen die deutschen Kinder unserer Stichprobe leben, bietet L. Krappmann 1988 (im Druck).

Gespräch, daß er die Problemstellung aus eigener Erfahrung für sehr wichtig halte und uns gerne beherbergen würde. Dieses persönliche Interesse des Rektors an unserer Untersuchung sicherte uns all die Jahre hindurch seine tatkräftige und freundliche Hilfe. Nach innen vermittelte er uns an engagierte Lehrerinnen, ließ uns vor der Schulkonferenz vortragen und unterstützte uns bei administrativen Problemen. Nach außen half er uns dabei, die Genehmigung der Schulverwaltung für unser Projekt zu bekommen. Wir informieren ihn nach wie vor über unsere Untersuchungsergebnisse und machen ihm alle Veröffentlichungen zugänglich.

Von ebenso großer Bedeutung für das Gelingen der jahrelangen Feldarbeit in dieser Schule war das Engagement der ersten Lehrerin. Sie begegnete uns von vornherein freimütig und selbstbewußt, zeigte sich an unseren Forschungsfragen interessiert und erhoffte sich durch unsere Arbeit Aufschlüsse über sich selbst und ihre Arbeit. Wir wissen nicht, ob wir ihr in dieser Hinsicht dienen konnten, und hoffen, daß wir sie nicht allzu sehr enttäuscht haben. Ihre Grundhaltung uns und dem Projekt gegenüber hat jedenfalls bewirkt, daß sie uns für mehrere Jahre in ihre Schulklassen hineinnahm. Selbst als wir mit drei Videokameras und zwei Kameramännern anrückten, beklagte sie sich nicht über die Störung ihres Schulalltages, der durch uns sicherlich anstrengender wurde als zu normalen Zeiten.

Das Engagement dieser ersten Lehrerin half uns in der Elternversammlung der vierten Klasse, mit der wir unsere Untersuchung begannen. Auch den Eltern legten wir unsere Untersuchungsmethoden und -ziele so lebensnah und einfach wie möglich dar. Wir sind überzeugt, daß diese Ehrlichkeit und Offenheit allen Beteiligten gegenüber maßgeblich zum Gelingen beigetragen hat. Jedenfalls gelang es uns, zu den Elternsprechern und den Eltern, die auf Elternversammlungen gehen, ein so gutes Verhältnis zu bekommen, daß sie uns im darauffolgenden Jahr mit der Begleitung ihrer Kinder auf einer Klassenreise betrauten

und ohne weiteres auch der Untersuchung auf der sechsten Jahrgangsstufe zustimmten. Das gute Verhältnis zu den Eltern dieser Klasse machte es leicht, auch in die anderen Schulklassen hineinzukommen, weil an einer so kleinen Schule viele Querverbindungen bestehen und es sich herumgesprochen hatte, daß unsere Untersuchung den Kindern keinen Schaden zufügt.

Der Zugang und das gute Verhältnis zu Rektor, Lehrern und Eltern ist unerläßliche Voraussetzung für eine Untersuchung an Schulen. Am wichtigsten aber ist der Zugang zu den Kindern, deren Interaktionen beobachtet werden sollen. Das erscheint unmöglich, wenn nicht auch ihr Vertrauen gewonnen wird. Von Anfang an machten wir den Kindern deutlich, daß wir sie als Personen ernst nähmen. Auch ihnen gegenüber legten wir unsere Absichten offen dar. Wir stellten uns vor, erläuterten, daß wir Forscher seien, aber nicht Fische am Korallenriff, sondern Menschen erforschten. (Zwischenrufe: "Dann erforscht Ihr Euch ja selber." "Seid Ihr berühmte Forscher?") Wir legten dar, daß wir Kinder erforschten, ihre Freundschaften, ihre Streitereien etc. Wir erklärten den Kindern auch, daß sie das Recht hätten, die Beobachtung zu verweigern. Nur ein Mädchen einer sechsten Klasse hat dieses Recht für sich in Anspruch genommen. Der wichtigste Teil des Vorstellungsgesprächs mit den Klassen betrifft die Vertraulichkeit der Beobachtungen. Wir versprachen - und hielten uns streng an dieses Versprechen -, den Lehrern und den Eltern nie weiterzusagen, was wir sehen würden oder von den Kindern erzählt bekämen, auch wenn es etwas wäre, was man eigentlich nicht tun sollte. Die Schüler aller Klassen merkten schnell, daß wir die Wahrheit sagten, weil sie feststellen konnten, daß die von uns beobachteten verbotenen Handlungen niemals durch unser Zutun zu Konsequenzen führten. Daher betrogen sie sich bald sehr ungeniert, und wir lernten auf diese Weise Aspekte des Kinderlebens kennen, die sich uns ohne dies Versprechen sicherlich weniger deutlich erschlossen hätten. Wir haben lange die ethischen Aspekte dieses Vorgehens diskutiert und waren uns der Grenzen einer derartig "neutralen" Haltung

bewußt. Glücklicherweise sind wir bei unseren Schulbeobachtungen nie an diese Grenze gekommen.⁴

Ein weiteres Problem besteht darin, daß die den Kindern versprochene Diskretion für Lehrer doch schwer zu ertragen ist. Sie wissen sehr gut, daß die Beobachter manch wichtigen Vorgang besser durchschauen als Lehrer, da diese dem Geschehen oft fern und auf ihr Unterrichtsziel konzentriert sind. Wir sind allen Lehrern dankbar, daß sie diese Informationsasymmetrie ertrugen, nachdem sie einsahen, daß unser Versprechen an die Kinder für den Untersuchungserfolg unabdingbar war. Schwieriger war es manchmal mit den Eltern, die als Erziehungsberechtigte einen rechtlichen Anspruch auf alle ihre Kinder betreffenden Informationen haben. Aber auch die Eltern ließen sich überzeugen, daß unser Untersuchungsziel anders nicht zu erreichen war und unsere Haltung letztlich auch dem Respekt vor der zu schützenden Intimsphäre ihres Kindes diene. Im Forschungstagebuch steht unter dem Datum vom 18.9.1980, an dem der erste Elternabend stattfand: "Es wird viel Takt erfordern, den Eltern klarzumachen, daß wir zwar von ihnen etwas über ihre Kinder wissen wollen, daß wir selbst aber nichts Konkretes über ihre Kinder sagen können, da wir auch diesen gegenüber und auch in bezug auf die Eltern zur Anonymität verpflichtet sind." Diese Sorge erwies sich insgesamt als grundlos.

Die neun- bis zehnjährigen Viertkläßler verstehen die Forscherrolle genau. Sie fragten noch einige Male nach, ließen sich die Notizen erläutern, dann verloren sie das Interesse und benahmen sich normal. Viele Kinder freuten sich zwar nach einiger Zeit, wenn wir kamen, und wollten, daß wir uns neben sie setzten. Teilweise mag dies auch daran gelegen haben, daß wir ab und an halfen, wenn wir danach gefragt wurden. Aber andererseits "ver-

⁴ Anders war es beim Aufenthalt im Schullandheim mit der Klasse B 5, bei der wir beauftragte Begleiter und als solche verantwortlich waren. Hier mußten wir immer wieder eingreifen und Problemfälle mit der Lehrerin besprechen. Tatsächlich hat uns dies bei einigen der schwierigeren Jungen Kredit gekostet und die Beobachtungsmöglichkeiten eingeschränkt.

gaßen" sie uns regelmäßig nach wenigen Minuten - selbst in Stunden, in denen gefilmt wurde - und widmeten sich wichtigeren Dingen.

Schwieriger war dies mit Sechs- und Zwölfjährigen. Kinder in der ersten Klasse sind herzerwärmend zutraulich und nehmen häufig Kontakt zu den Forschern auf, weil sie das Angesehenwerden als Aufforderung zur Kommunikation verstehen. Häufiger als es mit dem Beobachtungsauftrag vereinbar war, wollten sie mit uns spielen. Im Gegensatz dazu fangen die Kinder der sechsten Klasse an, Distanz aufzubauen, sie haben schon genauere Vorstellungen darüber, was einen Fremden angeht und was nicht, und sie sind nicht so schnell bereit, den Fremden zum Freund zu machen. Am schwierigsten waren deshalb unsere Beobachtungen in der Klasse C 6. Die Klasse B 6 war dagegen leichter zu untersuchen, weil diese Kinder mit uns schon seit über zwei Jahren vertraut waren. Dies ist der Grund dafür, weshalb wir bei unseren Analysen auch für Querschnittsvergleiche häufig die Beobachtungen aus B 6 heranziehen.

2.5 Teilnehmende Beobachtung

Entsprechend unserer Fragestellung konzentrierten wir unsere Beobachtungen auf die Interaktionen zwischen Kindern. Die meisten Beobachtungen wurden im Klassenzimmer während des Unterrichts einschließlich der kleinen und der großen Pausen auf dem Schulhof durchgeführt. Daneben beobachteten wir die Kinder auch auf Ausflügen, Sportfesten und auf einer Klassenreise. Gegen diese Entscheidung kann man einwenden, daß es besser wäre, Kinder dort zu beobachten, wo sie ganz unter sich sind, also etwa auf den Straßen, in Parks oder auf Spielplätzen. Richtig daran ist, daß der Unterricht einen Rahmen setzt, der bestimmte im Umgang mit Gleichaltrigen übliche Interaktionsformen teilweise unterbindet. Für die Entscheidung spricht aber, daß man in der Schule dieselben Kinder verlässlich wiederfindet, daß man un-

gleich mehr Informationen über ihre Lebenssituation und ihre Familie erhält und daß man leichter nahe an die Kinder herankommt, ohne aufdringlich zu sein. Hinzu kommt, daß Kinder in modernen Grundschulen sehr viel Bewegungsfreiheit haben. Wir waren jedenfalls erstaunt, wieviele Interaktionen unter den Kindern stattfinden, die vom Lehrer nicht wahrgenommen werden und die vom Unterrichtsrahmen entweder völlig unabhängig oder innerhalb des Unterrichtsrahmens typisch für erwachsenenunbeeinflusste Interaktionen unter Gleichaltrigen sind. Besonders ergiebig sind die Anfangs- und Endphasen des Unterrichts und die kleinen Pausen. Wir begannen deshalb die Beobachtung meist vor dem Beginn der Unterrichtsstunde und setzten sie so lange wie möglich in die Pausen hinein fort. Ebenso beobachteten wir die Kinder so oft wie möglich in den großen Pausen auf dem Pausenhof.

Die Beobachtungen wurden in den Erhebungszeiträumen der Klassen A 1, B 4, B 5, B 6 und C 6 von Lothar Krappmann und Hans Oswald durchgeführt, in den Erhebungszeiträumen der Klassen A 4.1 und A 4.2 von Raimund Finke und Robert Wiegner, die von den Erstgenannten im Beobachten trainiert und kontrolliert wurden. Die Protokolle aller Beobachter stimmten in ihrer Darstellungsweise so weit überein, daß sie problemlos gemeinsam ausgewertet werden konnten. Auch bei der Auszählung bestimmter Kategorien protokollierter Ereignisse ergaben sich erstaunliche Übereinstimmungen auf der gleichen Klassenstufe. Wir interpretieren dies als Hinweis darauf, daß die von uns entwickelte Forschungsmethode weitervermittelt werden kann und bei der Anwendung durch andere zu vergleichbaren Ergebnissen führt. Die folgenden Ausführungen dieses Kapitels entsprechen der deutschen Fassung der Beobachtungsanweisung.⁵

⁵ Eine englischsprachige Beobachtungsanweisung, findet sich im Anhang 2. Sie soll helfen, unsere Methode auch in angelsächsischen Ländern anzuwenden. Ein erster Versuch wird von James Youniss in Zusammenarbeit mit Jim DeSantis in Washington, D.C., USA, unternommen.

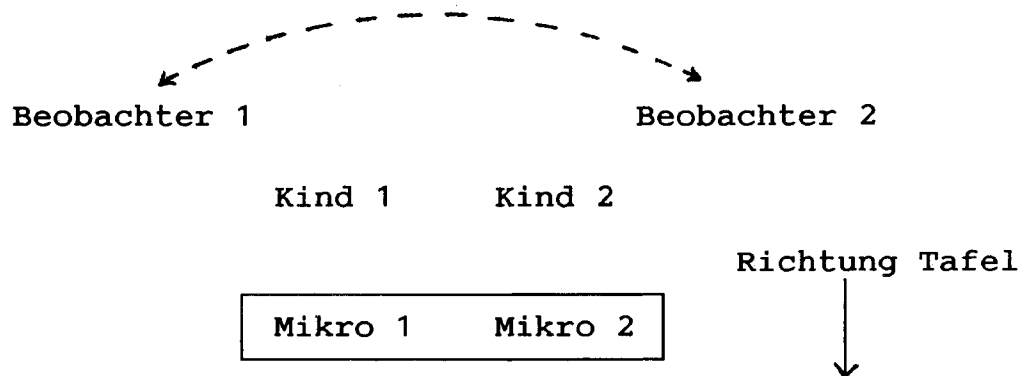
Kennenlernen der Kinder und der Schule: In der ersten Beobachtungsstunde in jeder neuen Klasse lernen die Beobachter anhand eines Klassenspiegels die Namen der Kinder. Normalerweise reichen 45 Minuten, um bis zu 30 Kinder im Klassenraum identifizieren zu können. Nach weiteren 45 Minuten gelingt es, die Kinder auch auf dem Pausenhof wiederzuerkennen, d.h. Gesichter und Namen sicher in Beziehung zu setzen. In den ersten Stunden des ersten Beobachtungstages sprechen wir viel mit den Kindern, lassen uns alles im Klassenzimmer zeigen, den Stundenplan erklären, begleiten sie zur Hofpause und reden auch dort mit ihnen. Gleich am ersten Beobachtungstag fertigen wir Skizzen des Klassenzimmers, des Flurs und des Pausenhofes an, beschreiben das Setting ausführlich und schildern wiederkehrende Abläufe, Stunden- und Pausenfolgen, Stundenplan etc. Jedes Kind bekommt einen Kode-Namen, der aus den Buchstaben der Vor- und Nachnamen so gebildet wird, daß er aussprechbar ist. Mädchennamen werden durch ein angehängtes "a" erkennbar gemacht. Diese Kode-Namen werden gleich mit auswendig gelernt, damit die Mitschriften und die Protokolle von Beginn an anonymisiert werden können. Auch die Kinder bemerken dies und betrachten es als weiteren Hinweis, daß es den Beobachtern mit der Diskretion ernst ist.

Beobachtung im Klassenzimmer: Die Beobachtungen werden immer von zwei Beobachtern gleichzeitig vorgenommen. Diese beiden Beobachter haben eine ganze Unterrichtsstunde lang zwei nebeneinandersitzende Kinder im Fokus. Auf diese Weise werden die Interaktionen dieser Kinder untereinander und mit dritten Kindern aus zwei unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen und in Feldnotizen aufgeschrieben, so daß sich die später ausarbeitenden Protokolle der beiden Beobachter ergänzen und kontrollieren. Vor den beiden Fokuskindern stehen zwei Mikrofone, unter dem Tisch ein Stereo-Tonbandgerät, das zu Beginn der ersten Beobachtungsstunde eingeschaltet wird und bis zum Ende der Beobachtung im Klassenzimmer mitläuft. Das Tonband liefert

wörtliche Äußerungen der Kinder und erlaubt, die zeitlichen Abläufe exakt zu bestimmen. Es unterstützt die ausführliche Protokollierung (vgl. den Abschnitt "Beobachtungsprotokolle" unten in diesem Kapitel). Nach der Pause tauschen die beiden Beobachter ihren Standort und beobachten dieselben Kinder eine weitere Schulstunde lang mit vertauschten Perspektiven. Wir nennen diese Methode, bei der zwei Beobachter zwei nebeneinandersitzende Kinder beobachten und nach einer Stunde die Beobachtungsstandorte tauschen, "Doppelte Kreuzfokussierung". Manchmal ist die unmittelbare Fortführung der Beobachtung nach einer ersten Stunde aus äußerlichen Gründen ungünstig, hin und wieder trotz grundsätzlicher Zustimmung auch eine Belastung für die Kinder, zum Beispiel durch die zwei zusätzlichen Stühle neben sich. Wenn sich dies andeutet, verschieben die Beobachter die Stunde mit vertauschter Beobachterposition um einige Tage.

Das personenfokussierte Beobachten empfiehlt sich aus mehreren Gründen. Einmal steigt die Ausbeute an vollständigen "Geschichten". Beobachtet man die ganze Klasse und wechselt den Beobachtungsfokus, wenn sich irgendwo interessante Ereignisse anzudeuten scheinen, dann bekommt man häufig den Anfang der Geschichten nicht mit und stört durch das unvermeidlich auffallende Hinzueilen. Zweitens werden durch die ausdauernde Beobachtung auch unscheinbare Vorkommnisse protokolliert, die sich erst in den Auswertungen als wichtige Bestandteile der Kinderwelt erweisen. Drittens ist nur so zu gewährleisten, daß alle Kinder etwa gleich lang beobachtet werden. Und viertens kann man nur so erreichen, daß sich die Protokolle der Beobachter wechselseitig kontrollieren.

Schaubild 2: Sitzverteilung bei der Beobachtung im Klassenzimmer



Der Beobachter sitzt seitlich neben oder hinter seinem Fokuskind. Zunächst fertigt er eine Skizze der momentanen Sitzordnung an einschließlich seines Standortes und des Standortes des anderen Beobachters und der Mikrofone. Außerdem notiert er Angaben über die Unterrichtsstunde und die Anwesenheit von Kindern für den Kopf des Beobachtungsprotokolls (vgl. das Formblatt in Anhang 1). Jeweils ein Beobachter hat die Aufgabe, neben den Interaktionen der Kinder auch den Unterrichtsverlauf festzuhalten. Etwa alle zehn Minuten wird die Uhrzeit aufgeschrieben, um die Zuordnung von beobachteten Szenen der beiden Beobachter sowie zum Tonbandmitschnitt zu erleichtern.

Für das Mitschreiben entwickelt jeder Beobachter seinen eigenen Stil. Das Dilemma besteht darin, daß man während des Schreibens nicht beobachten kann. Je ausführlicher man bereits in diesen Notizen darstellt, desto weniger sieht man. Man muß deshalb einen Weg finden, um die Abläufe mit möglichst wenigen Worten festzuhalten. Sie sollen das Wesentliche enthalten und Merkpunkte für die Erinnerung bieten, damit der Ablauf im umfangreichen Protokoll ausführlich beschrieben werden kann. Aufgeschrieben werden auf jeden Fall die beteiligten Kinder einschließlich eventueller Zuschauer und die wörtlichen Reden, sowie Stichworte zu Handlungen, Gesichtsausdruck, Haltung etc. Falls sicher ist, daß das Gesprochene auf dem Tonband hörbar

sein wird, genügt das Notieren der Satzanfänge mit Hinweis auf die Sprecher. Schreiben und Zuschauen wechseln so ab, daß man möglichst vollständige Ereignisabläufe mitbekommt. Falls man eine interessante Sequenz nicht ganz verstanden hat, kann man fehlende Informationen bei den beteiligten Kindern zu einem geeigneten (nicht störenden) Zeitpunkt erfragen. Die Kinder werden von den Beobachtern nicht generell über ihre Sichtweisen oder Empfindungen befragt. Einige Ansätze dazu erwiesen sich als störend, weil sie die Kinder aus dem Gang der Handlungen herausnehmen, aber auch als unergiebig, weil die Fragen den Kindern Überlegungen aufdrängen, die sie üblicherweise gar nicht anstellen.

Das Ziel besteht darin, die beobachteten "Geschichten" so genau wie möglich zu verstehen und so in den Feldnotizen festzuhalten, daß man nach der Feldbeobachtung eine genaue und vollständige Beschreibung im Protokoll erstellen kann.

Die Kinder dürfen ständig Einsicht in die Notizen nehmen und bekommen sie auch vorgelesen, wenn die Erwachsenenschrift unleserlich ist. Insgesamt äußern sie diesen Wunsch selten. Manchmal bieten sie an, einen Vorgang zu beschreiben oder diktieren einen Kommentar, der vom Beobachter als solcher gekennzeichnet zusätzlich aufgenommen wird. Meistens sind die Kinder erstaunt, welche Belanglosigkeiten notiert werden (z.B. "Susa läßt Brida in ihren Apfel beißen") und verlieren demgemäß schnell ihr Interesse. Wird ein Kind zu störend, was sehr selten vorkommt, kann man ihm durch einen konzentrierten Gesichtsausdruck beim Schreiben klarmachen, daß man sehr beschäftigt ist. Gelegentlichen Bitten um Hilfe bei Aufgaben kommen die Beobachter meist nach. Schließlich helfen die Kinder ja auch dem Beobachter.

Die Haltung der Beobachter wechselt also zwischen "freundlicher Neutralität" und intensiverer Zuwendung. Neutral ist der Beobachter, wenn er einen Sinnzusammenhang erfaßt und notiert. Neutralität des Gesichtsausdrucks ist vor allem auch dann ange-

bracht, wenn die Kinder verbotene Dinge treiben. Zuwendung im Sinne von aufrichtig interessiert geführten Gesprächen, Anteilnahme bei Kummer, Beteiligung an Spaß ist notwendig, damit die Kinder den Beobachter als Person kennenlernen und sich so ein Urteil über diesen Menschen bilden können, der weit in ihre persönliche Sphäre eindringt. Es ist wichtig, daß die Kinder Vertrauen fassen und ihn mögen. Somit muß der Beobachter verdeutlichen, daß er auch als ein Mensch, der Kinder mag, präsent ist. Wir haben dies den Kindern nicht vorspielen müssen, weil es unserer Haltung entspricht. Wir sind überzeugt, daß Forscher, die aus irgendeinem Grunde mit Kindern "nichts anfangen" können, derartige Beobachtungen nicht durchführen sollten. Auf dieser Grundlage ist es uns immer gelungen, das Zutrauen der Kinder zu gewinnen, und oft wünschten sich die Kinder von sich aus, daß wir uns wieder einmal neben sie setzten.

Sich selber möglichst weit zurückzunehmen, sich gleichsam zu verstecken, ist nicht der Weg, um den Ablauf der zu beobachtenden Interaktionen nicht zu stören. Dann, wenn die Kinder wissen, wer der Beobachter ist und was von ihm zu halten ist, können sie seine Anwesenheit "vergessen".

Beobachtungen außerhalb des Klassenzimmers: Beobachtungen auf dem Pausenhof, bei Zoo-Besuchen, Schulausflügen oder Bundesjugendspielen sind oft sehr ergiebig. Man muß allerdings auf das Tonband verzichten, und selbst das unmittelbare Aufschreiben von Feldnotizen ist oft nicht möglich. Es lohnt sich, gedächtnisstützende Techniken zu üben. Ergänzend haben wir kleine Taschendiktaphone benutzt. Zum Besprechen des Tonbandes sollte man sich allerdings zurückziehen. Die Kinder merken dennoch, daß man etwas diktiert, und sollten den Vorgang erklärt bekommen, da manche Kinder meinen, es handele sich um Funksprechgeräte, und man habe mit fremden Personen Funkkontakt. Manchmal haben wir die Kinder auf das Band sprechen lassen oder ihnen von uns gesprochene Passagen vorgespielt, damit sie merkten,

daß wir mit derselben Art von Tätigkeit beschäftigt sind, die sie aus den Beobachtungen im Klassenzimmer kannten. Auch außerhalb des Klassenzimmers sollte man immer über längere Zeiträume auf bestimmte Kinder fokussieren. Allerdings verzichten wir außerhalb des Klassenzimmers auf die systematische, oben beschriebene Doppelfokussierung, weil die Paarungen der Kinder im Freien häufig wechseln. Dementsprechend fehlen bei Beobachtungen im Freien meistens die Kontrollen durch die Notizen eines zweiten Beobachters.

Videoaufnahmen: Am Ende jeder Beobachtungsphase in einer Schulklasse machen wir mit mehreren Kameras in der Klasse Videoaufnahmen. Als besonders zweckmäßig hat sich erwiesen, daß die Lehrer Gruppentische bilden und die Kinder ein Spiel spielen lassen. Jedes Kind soll etwa zwei Schulstunden lang auf Film zu sehen sein. Je nach Klassengröße und Zahl der eingesetzten Kameras (bis zu drei) erreichten wir dieses Ziel in höchstens drei Tagen, an denen jeweils zwei Schulstunden lang gefilmt wurde. Schon diese konzentrierte Form der Aufnahme erwies sich als große Belastung unserer sehr kooperationsbereiten Lehrerinnen.

Diese Videoaufnahmen bieten für die Bearbeitung mancher Probleme eine wertvolle Ergänzung, sie sind jedoch kein Ersatz für die teilnehmende Beobachtung. Videoaufnahmen haben zwar den Vorteil, daß man sie immer wieder ansehen kann und daß auch Interessierte von außerhalb einen Eindruck vom Material bekommen können, sogar in der Lage sind, unabhängige Auswertungen durchzuführen. Videoaufnahmen sind aber außerordentlich schwierig auszuwerten, und teilweise sind die teilnehmenden Beobachtungen reichhaltiger bzw. enthalten andersartige Informationen als die Filme. Der Beobachter nimmt eine sinnvolle Geschichte wahr und protokolliert sie. Aus der Videoaufnahme ist ein solches sinnvolles Ereignis manchmal nicht mehr zu rekonstruieren, weil die Kamera nicht selegiert, sondern alle Bewegungen und

Geräusche aufzeichnet, in denen der sinnvolle Ablauf "untergehen" kann. Manchmal ist der Blick der statischen Kamera zu starr. Sie "krabbelt nicht" mit den Kindern unter den Tisch. Besonders gut kann man Videoaufnahmen verwerten, wenn es ein begleitendes Protokoll eines Beobachters gibt.

Diese liegen bei uns auch vor, allerdings wegen der Unmöglichkeit, beliebig viele Beobachter in einem Klassenraum unterzubringen, nicht für alle gleichzeitig aufgenommenen Tischgruppen. Um die Beobachterkapazität zu erweitern, haben wir hier auch auf die Doppelfokussierung verzichtet. Wir halten diese Protokolle meist von den Aufnahmen getrennt, denn eine Absicht, die wir mit Videoaufnahmen verfolgen, besteht in der Kontrolle der Beobachtungen. Da das Geschehen, das im Fokus einer der Kameras steht, gleichzeitig in der üblichen Weise von einem Beobachter protokolliert wird, können zu Kontrollzwecken Beobachtungsprotokolle und Videoaufnahmen systematisch verglichen werden.

Beobachtungsrhythmus und Beobachtungsdauer: Normalerweise wird an einem Beobachtungstag während zweier Schulstunden, einer kleinen und einer großen Pause beobachtet. Ein wichtiges Prinzip besteht darin, daß die beiden Beobachtungsprotokolle fertig geschrieben sein müssen, bevor die nächste Beobachtung beginnt, weil sich sonst die Erinnerungen an beobachtete Ereignisse vermischen. Weil das Anfertigen der ausführlichen Beobachtungsprotokolle sehr zeitaufwendig ist, sind pro Woche höchstens zwei Beobachtungstage durchführbar.

Die Gesamtdauer der Beobachtung in einer Schulklasse richtet sich nach der Zahl der zu beobachtenden Kinder und nach der vorweg festzulegenden Zeitdauer, die das einzelne Kind beobachtet werden soll. Bisher haben wir immer alle Kinder einer Schulklasse beobachtet und angestrebt, etwa drei Stunden Beobachtungen und zwei Stunden Videoaufnahmen pro Kind zu bekommen.

Bei der Berechnung der Zeit, in der ein Kind im Fokus steht, werden alle Zeiten berücksichtigt, in denen ein Beobachter Notizen über ein Kind macht, gelegentlich sind also auch mehr als zwei Kinder gleichzeitig im Fokus. Eine vollkommen gleichlange Beobachtung aller Kinder kann nicht erreicht werden, weil die Kinder unterschiedlich häufig in die Beobachtungsfoki hineinlaufen und in unterschiedlich umfangreichen Gruppierungen beobachtet werden. Außerdem erschweren Fehlzeiten, Umsetzungen und schulorganisatorische Maßnahmen (z.B. Stundenumlegungen, Lehrervertretungen) in ungeahntem Ausmaße, die vorher festgelegten Pläne einzuhalten, obwohl sie nach Möglichkeit Alternativen bereithalten sollten. Wegen des explorativen Charakters unserer Untersuchung und wegen unseres Ziels, vollständige Sinneinheiten aufzunehmen, verzichteten wir auf eine time-sampling Prozedur. Der Vorteil, sehr viele lebendige und oft lange Interaktionssequenzen im Zuge ihres "natürlichen" Auftretens in alltäglich gewohnter Umgebung zu sammeln, wird dabei also mit dem Nachteil von teilweise ungleichen Beobachtungszeiten pro Kind erkauft.

Beobachtungsprotokolle: Die beiden Beobachter fertigen ihre Protokolle getrennt an. Wichtig ist, daß sie sich nicht über die Ereignisse unterhalten, bevor die Protokolle geschrieben sind. Wann immer möglich, soll mit der Niederschrift unmittelbar nach Beendigung der Beobachtung begonnen werden. Die erste Seite beider Protokolle enthält standardisierte Informationen über Datum der Beobachtung, Datum der Niederschrift des Protokolls, Verfasser, Kodename des Lehrers, Schulstunde und Schulfach, Bezeichnung der Schulklasse, fehlende Kinder und Fokuskinder. Es folgt eine Skizze der Sitzordnung dieses Tages einschließlich der Stellung der Beobachter und der Mikrofone (vgl. das Formblatt in Anhang 1). Derjenige Beobachter, der diese Aufgabe für diesen Tag übernommen hat, beschreibt dann kurz den äußeren Stundenverlauf mit Zeitangaben (Unterrichtsthema, Arbeitsthemen, besondere Vorkommnisse). Danach folgt das eigent-

liche Protokoll mit den Interaktionssequenzen zwischen den Kindern.

Die beobachteten Interaktionssequenzen werden so vollständig wie möglich aus dem Gedächtnis und unter Zuhilfenahme der Notizen und des Tonbandes beschrieben. Damit beide Protokollanten das Tonband benutzen können, wird es unmittelbar nach dem Schulbesuch kopiert. Der Beobachter bemüht sich, den Sinn der Sequenzen aus der Sicht der interagierenden Kinder zu verstehen. Das Aufschreiben dieses Verstandenen ist zwar so nah wie möglich an den faktischen Abläufen ausgerichtet. Jedoch ist die Verwendung von qualifizierenden Verben, Adverbien und Adjektiven, die sich auch auf die emotionalen Zustände beziehen, unumgänglich. Nur die physischen Abläufe zu beschreiben, genügt keineswegs. Der Beobachter hat die Fähigkeit zu sinnentnehmender Wahrnehmung, und gestützt auf diese Fähigkeit muß er den wahrgenommenen Sinn so präzise und ausführlich wie möglich wiedergeben. Ist sich der Beobachter über den Sinn des Beobachteten unsicher, dann schreibt er Vermutungen oder alternative Interpretationen auf, macht sie aber als solche deutlich kenntlich. Vermutungen und weiterführende Gedanken, Fragen, auch theoretische Überlegungen werden beispielsweise in eckige Klammern gesetzt. Wenn sie als solche erkenntlich sind, sind derartige Interpretationen sogar erwünscht. Sie explizieren nicht nur ein mögliches Verständnis, sondern können als Hypothesen den weiteren Blick auf vermutete Muster oder Zusammenhänge lenken und dafür sorgen, daß in weiteren Beobachtungen oder in anderen Protokollen gezielt nach bestätigenden oder widerlegenden Vorkommnissen gesucht wird.

Es läßt sich nicht vermeiden, daß man von manchen Interaktionssequenzen trotz des Tonbandes den Anfang oder das Ende nicht hat. Diese Sequenzen werden dennoch aufgeschrieben, weil gelegentlich die vollständige Geschichte über das Protokoll des anderen Beobachters erschließbar ist. Auch wenn dies nicht mög-

lich sein sollte, können für manche Analysen auch solche Bruchstücke verwertbar sein.

Der Tonbandmitschnitt dient also der Vervollständigung und der Präzisierung der Protokolle und ist somit ein Hilfsmedium. Es ist nicht auszuschließen, daß das Tonband auch hin und wieder Interaktionssequenzen wiedergibt, die eindeutig und in ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen sind, auch wenn keine gleichzeitigen Beobachtungen vorliegen (etwa eine Unterhaltung der Kinder über erledigte Hausaufgaben vor Stundenbeginn, als das Tonband schon lief, der Beobachter jedoch noch anders beschäftigt war). Solche Interaktionen können in die Protokolle aufgenommen werden. Dennoch halten wir daran fest, daß das Tonband nicht das Leitmedium sein kann, weil es die Interaktionen nur sehr reduziert aufnimmt. Es ist am nützlichsten und darin dem Beobachter oft (auch nicht immer) überlegen, wenn es um die sprachliche Gestalt der Interaktion geht; es bleibt zumeist sehr unklar und manchmal geradezu irreführend, wenn es um den nichtsprachlichen Handlungsablauf, die Beteiligten, die Art ihrer Beteiligung und um ihre Stimmungen und Enttäuschungen geht. Daher lautet unsere Grundregel, daß eine "Geschichte" zunächst aus den Feldnotizen zu entnehmen ist und dann durch die Tonbandaufnahme ergänzt und manchmal auch korrigiert werden kann.

Sind beide Protokolle geschrieben, dann werden sie verglichen. Häufig ergänzen sich die Berichte der beiden Beobachter. Unterschiedliche Beschreibungen desselben Ereignisses aus unterschiedlichen Blickwinkeln heben oft verschiedene Aspekte des Interaktionsablaufs hervor, so daß die beiden Beschreibungen zusammengenommen eine reichhaltigere Interpretation erlauben können als die Einzelbeschreibung.

Gelegentlich widersprechen sich die Beschreibungen. Manchmal können solche Widersprüche durch das Tonband aufgeklärt und im fehlerhaften Protokoll verbessert werden. Manchmal ergibt sich durch die Beschreibung des einen Beobachters, warum der zweite

Beobachter die Geschichte falsch verstanden hat, so daß die falsche Deutung eliminiert werden kann. Manchmal führen die beiden nicht übereinstimmenden Beschreibungen zu einer dritten Version, in der die perspektivischen Beobachtungen integriert sind. Ist ein gravierender Widerspruch unauflösbar, sind sich die beiden Beobachter z.B. über die Namen der beteiligten Kinder uneinig, dann kann die entsprechende Szene unter den meisten Auswertungsgesichtspunkten nicht ausgewertet werden. Dies kommt sehr selten vor. Abweichende Beschreibungen und Widersprüche werden als solche gekennzeichnet, aber außer in wenigen völlig eindeutigen Fällen nicht aus den Protokollen entfernt. Diese Stellen können unter bestimmten Fragestellungen immer noch wichtige Informationen enthalten. Auch kann systematisch untersucht werden, in welchen Zusammenhängen diese Probleme auftreten. So kann man Idiosynkrasien der Beobachter kontrollieren und das Beobachtertraining verbessern.

Bei der Weiterverarbeitung und beim Zitieren in Veröffentlichungen kennzeichnen wir die einzelnen Interaktionssequenzen oder Szenen durch den Verfasser (F 1 ist der erste, F 2 der zweite Protokollant), die Protokollnummer und die Seite des Protokolles. Die Seitenangabe bezieht sich auf die autorisierte ausgedruckte Fassung und nicht auf die elektronische Textdatei.

Kontrolle der "Subjektivität" der Protokolle: Die vorstehende Beschreibung des Vorgehens beim Beobachten hat verdeutlicht, daß unser Verfahren die Subjektivität der Beobachter nicht fürchtet, sondern gerade darauf aufbaut, daß der Beobachter aufgrund seiner Erfahrungen die beobachteten Vorgänge versteht. Als sozialisiertes Subjekt teilt er die Erfahrungen mit anderen und versteht die Vorgänge wie sie. Aber zweifellos hat er auch besondere Erfahrungen, die mit persönlichen Kindheitserinnerungen, der Elternrolle und anderem zusammenhängen. Auch diese besonderen Erfahrungen disqualifizieren ihn nicht als Beobachter. Im Gegenteil, denn sie führen dazu, daß er für wichtige Aspekte

der Kinderinteraktion sensibel wird. Ihm fällt etwas auf. Andererseits entsteht hier doch die Gefahr, daß Aspekte, die diese Person besonders deutlich erkennt, ein ihnen nicht zustehendes Gewicht erhalten. Daher verlangt unser Vorgehen zwar die Subjektivität des Beobachters, erfordert aber auch seine Kontrolle.

Diese "Kontrollmomente" in unserem Vorgehen seien hier noch einmal zusammengestellt, damit ein Forscher, der sich an unsere Methode anlehnt, nicht unbedacht Verfahrensweisen so modifiziert, daß die eingebauten Kontrollmomente minimiert werden oder gar wegfallen.

- Die Beobachtung sollte durch zwei Beobachter durchgeführt werden, die ihre Beobachterperspektiven tauschen.
- Beobachtungsprotokolle werden unabhängig und ohne vorherige Unterhaltung geschrieben und anschließend verglichen.
- Kinder sollten nach einem vorab festgelegten Plan beobachtet werden. Spontaner Wechsel des Fokus (z.B. Hinwendung zu einem Konflikt am Nebentisch) ist manchmal verlockend, aber bedeutet eine Verschiebung in der Materialbasis und sollte deshalb vermieden werden.
- Mindestens Teile der Videoaufnahmen sollten für parallele Auswertungen durch Mitarbeiter zur Verfügung stehen, die selber nicht in der Klasse beobachtet haben. Möglichst oft sollte der Fokus der Kamera gleichzeitig Fokus eines Feldnotizen schreibenden Beobachters sein.
- Beobachtungen sollten nicht der einzige Weg der Datenerhebung eines Projektes sein, sondern sie sollten durch Interviews, Sammlung "harter" Daten und eventuell durch standardisierte Erhebungen von Verhaltensmustern begleitet werden, so daß ein Kranz von Daten entsteht, auf den Auswertungsergebnisse und Interpretationen bezogen werden können.

Weitere Kontrollmomente sind im Auswertungsprozeß vorzusehen. So ist erforderlich, daß an den Zusammenstellungen von Szenen-

karteien und an der Kodierung von Merkmalen der Interaktionen Mitarbeiter beteiligt sind, die die Daten nicht erhoben haben. Insbesondere bei Kodierungen wurde darauf geachtet, daß den Mitarbeitern, die mit Beobachtungsdaten arbeiten, die Interviews nicht bekannt sind, und daß Mitarbeiter, die die Interviewaussagen verarbeiten, die Beobachtungsprotokolle nicht kennen, und daß ihnen bestimmte bereits vorgenommene Kodierungen nicht zur Verfügung stehen, die für ihre Fragestellung relevant sind und ihre Kodierungen beeinflussen könnten ("blinde Kodierung"). Weitere Ausführungen zum Auswertungsprozeß finden sich in Kap. 3.1.

2.6 Semistrukturierte Befragung der Kinder

Nachdem die Beobachtungen und Videoaufnahmen in einer Klasse abgeschlossen waren, wurden die Kinder zu den Themen befragt, zu denen durch Beobachtungen nur unvollständige Informationen zu gewinnen sind. Der erste Teil des Interviews enthält alle Fragen zu den Spielkameraden, Freundschaften und dem Beziehungsgeflecht sowie zu abgelehnten Kindern, zum Freundschaftskonzept (verkürzte Adaptation nach R. Selman) und zum Streit unter Kindern. Er dauert etwa 45 Minuten und wurde von uns immer während einer normalen Unterrichtsstunde in separaten Räumen (Schülerbücherei, Sammlung, Krankenzimmer) durchgeführt. Dieser erste Teil wurde in allen bisher untersuchten Schulklassen im Grundschulalter angewendet. Der zweite Teil dauert ebenfalls 45 Minuten und wurde nur mit älteren Kindern ab der vierten Klasse benutzt. Er enthält Fragen zu Spielregeln, Versprechen, Strafen, Gefühle-Zeigen und zur Einstellung zur Schulleistung.

Unser zentrales Anliegen bei der Befragung der Kinder mit dem ersten Teil des Fragebogens war, so genau wie möglich den Freundes- und Bekanntenkreis jedes Kindes und die unterschiedliche Qualität dieser Beziehungen herauszufinden. Dies soll zum

einen ermöglichen, das Geflecht der Beziehungen, das die Kinder einer Schulklasse bilden, und dessen Veränderung über mehrere Erhebungsperioden nachzuzeichnen (vgl. L. Krappmann/H. Oswald 1983b und H. Oswald/L. Krappmann 1984). Zum zweiten geht es uns aber darum, Unterscheidungen für die Art der Integration der Kinder in die Welt der Gleichaltrigen zu finden. Einen ersten Versuch für derartige Unterscheidungen haben wir bereits 1983 vorgelegt (L. Krappmann/H. Oswald 1983a). Daraus geht hervor, daß wir die auf soziometrischen Messungen beruhenden üblichen Unterscheidungen zwischen "beliebt - unbeliebt", "ranghoch - rangniedrig" oder zwischen "popular - rejected - neglected - controversial" durch Kategorien ergänzen wollen, die die Eigenart oder Qualität der Einbindung in die Sozialwelt der peers besser berücksichtigen. Insbesondere kommt es uns auch auf die faktische Einbindung an, für die die soziometrischen Maße bei statistischen Gruppenvergleichen zwar tolerierbar reliable und valide Informationen erbringen, nicht aber für die Stellung des einzelnen Kindes in einer Gruppe oder Schulklasse. Im Unterschied zu manchen Nachfolgern war Moreno nicht der Meinung, aufgrund von Soziogrammen die tatsächlichen Gruppenstrukturen nachzeichnen zu können, er sprach vielmehr von der "psychologischen Tiefenstruktur" einer Gruppe, in die beispielsweise auch Wunschvorstellungen eingehen. Mit der im folgenden darzustellenden Methode lassen sich nicht nur "beste Freunde", "Freunde" und "Nicht-Freunde" (L. Krappmann/H. Oswald 1987b) oder "beliebte", "nicht beliebte" und "zurückgestoßene Kinder" unterscheiden, wir zielen vielmehr auch auf qualitative Unterschiede in den sozialen Beziehungen der Kinder. Wir haben dafür bislang die Kategorien "Freunde", "Partner für gemeinsame Interessen", "Spielkameraden", "Streuner" (engl. "Rambler") und "Isolierte" vorgeschlagen (1983a).

Weiter geht es uns in der Befragung darum, Informationen über abgelehnte Kinder, Streit unter Kindern und das Freundschaftskonzept (entsprechend dem Vorgehen bei C. von Essen u.a. 1987),

aber auch Meinungen zu Spielregeln, Versprechen, Strafen, Gefühle-Zeigen und zur eigenen Schulleistung zu erhalten.

Um unser Ziel zu erreichen, konstruierten wir den in den Anhängen 3 (deutsche Version) und 4 (englische Version) abgedruckten halbstrukturierten Fragebogen. Dieses Instrument wurde zunächst für neun- bis elfjährige Kinder (vierte Klasse der Grundschule) entwickelt, der erste Teil wurde dann aber auch in einer ersten Grundschulklasse angewendet. Da der Fragebogen nicht standardisiert ist und es sehr auf Nuancen der Aussagen ankommt, wird das Interview auf Tonband so aufgenommen, daß die Stimmen von Befragtem und Befrager gleich deutlich zu hören sind. Grundsätzlich werden die Kinder einzeln befragt, um zu vermeiden, daß sich die Kinder in ihrem Antwortverhalten gegenseitig beeinflussen.

Läßt sich die Scheu oder Ängstlichkeit eines Kindes nur dadurch überwinden, daß man zwei Kinder gleichzeitig befragt, dann ist dies ebenfalls zulässig. Man muß aber berücksichtigen, daß die Freundschaft oder die fehlende Beziehung zwischen beiden Kindern die Aussagen beeinflusst. In Anwesenheit eines engen Freundes ist es schwerer, weitere besonders gute Freunde zu nennen, wenn es sich nicht um gemeinsame Freundschaften handelt. Vor einem Kind, mit dem der Befragte nicht viel zu tun hat, fällt es auch schwer, seine Zu- und Abneigungen auszubreiten. Beim gleichzeitigen Interviewen zweier Kinder ist sehr darauf zu achten, daß die Antworten beider Kinder auf alle Fragen auf dem Tonband hör- und dem jeweiligen Sprecher zuschreibbar sind. Dies ist etwa dann nicht der Fall, wenn das eine Kind zur Antwort des anderen Kindes zustimmend nickt. In solchen Fällen muß man wie in allen Fällen nonverbaler Antworten dafür sorgen, daß die sichtbare Antwort hörbar wiederholt wird. Es empfiehlt sich, die Stimmen der beiden Kinder auf unterschiedlichen Kanälen eines Stereoaufnahmegerätes aufzuzeichnen, damit die Antworten sicher zugeordnet werden können. Durch keine Vorkehrung kann man jedoch vermeiden, daß Zartgefühl die Kinder davon ab-

hält, in Gegenwart eines Freundes oder einer Freundin bestimmte Dinge, die diese/n verletzen könnten, etwa daß man noch jemanden anderen sehr gern habe, zu sagen. In solchen Situationen muß der Interviewer unbedingt vermeiden, durch beharrliches Nachfragen oder demonstrative Ungläubigkeit das Kind in Bedrängnis zu bringen. Das Dilemma lehrt aber, daß im allgemeinen Einzelinterviews durchgeführt werden sollten.

Interviewer waren bisher mit wenigen Ausnahmen die Beobachter, die mit den Kindern seit längerem eine vertraute Beziehung aufgebaut hatten. Aus diesem Grunde gab es sehr wenig Verweigerungen, und die Gespräche verliefen offen und in den meisten Fällen in bezug auf den Untersuchungsgegenstand sehr informativ.

Das Interview ist seinem Typ nach eine Mischform, die durch die Bezeichnung "semistrukturiert" nur unvollständig gekennzeichnet wird. Insgesamt ist es ein offenes, nicht-standardisiertes (open-ended) Interview, d.h. die Reihenfolge und die Formulierungen der meisten Fragen sind nicht zwingend. Soweit wie möglich soll allerdings die Reihenfolge der Themen eingehalten werden, und solange das Gespräch nicht vom Kind in eine andere Bahn gelenkt wurde, haben wir uns auch an die Reihenfolge der Fragen gehalten. Bei allen Fragen sind Nachfragen erlaubt und solange auch erforderlich, bis die gewünschten Informationen gegeben sind. In Klammern sind im Fragebogen oft Vorschläge (nicht Anweisungen) zum Weiterfragen gegeben.

Einige Fragen sind mit einem (w) gekennzeichnet. Diese Fragen müssen zunächst wörtlich gestellt werden. Danach kann allerdings ebenfalls frei weitergefragt werden, bis die gewünschten Informationen vorhanden sind.

Um verlässliche Angaben über den Freundes- und Spielkameradenkreis jedes Kindes zu bekommen, erheben wir mit Frage 7 für eine Fülle von Orten und Zeitpunkten, mit wem das befragte Kind zusammenkommt. Jeder hier oder an anderen Stellen des Inter-

views auftauchende Name wird auf ein Mädchen- oder Jungenkärtchen mit Altersangabe und mit dem Bezug (Nachbarkind, früherer Klassenkamerad, Ferienbekanntschaft, Kusine etc.) notiert (die Kärtchen sind auf der letzten Seite der Anhänge 3 und 4 abgedruckt). Anschließend werden alle Namenskartchen vor dem Kind ausgebreitet. Mit den Fragen acht bis elf kann das Kind die Genannten zunächst in Freunde und Nichtfreunde unterscheiden, dann kann es besonders gute Freunde und den besten Freund bzw. die besten Freunde benennen. Zusätzlich nennen die Kinder auf viele andere Fragen hin die Namen von Freunden, etwa in einer Erzählung über ein Spiel oder einen Streit. Für jeden neuauftauchenden Namen wird wieder ein Mädchen- oder Jungenkärtchen angelegt und gefragt, um was für eine Art von Beziehung es sich handelt. Auf diese Weise läßt sich unter Verwendung des Kodiermanuals in Anhang 6 ein sehr differenziertes Bild der Einbindung in die Welt der Gleichaltrigen nachzeichnen. Eine darüber hinausgehende Auswertung "Integration der Kinder in das Geflecht der Gleichaltrigen" ist im Sinne der bereits vorgelegten Kategorisierung geplant (L. Krappmann/H. Oswald 1983a).

2.7 Zusätzliche Erhebungen

Während der Beobachtungsphasen haben wir immer wieder mit der jeweiligen Klassenlehrerin über einzelne Ereignisse und Schüler gesprochen, allerdings ohne auf unsere Beobachtungen zurückzugreifen. Für diese Gespräche benutzten wir keinen Leitfaden, aber wir fertigten Gesprächsprotokolle an. Solche Gespräche halfen, mehr über das Schulleben im allgemeinen und über wichtige Ereignisse in der Zeit zwischen unseren Beobachtungen zu erfahren, und gelegentlich ergaben sich Hinweise für das Verständnis einzelner Geschehnisse oder Kinder. In systematischer Weise sind diese Gespräche aber nicht in unsere Auswertungen eingeflossen.

Am Ende jeder Beobachtungsphase führten wir dann noch ein ausführliches Interview ohne Leitfaden mit der Klassenlehrerin durch, in dem wir sie zu jedem einzelnen Kind Stellung nehmen ließen. Hierbei interessierten wir uns für ihre Meinung über die soziale Einordnung, über die Leistungsfähigkeit, über Charaktereigenschaften und über andere erzieherische Einflüsse. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Die Angaben werden als "teacher-ratings" in die Auswertung einbezogen.

Von besonderer Wichtigkeit sind uns die Gespräche mit den Eltern. Soweit möglich und vorhanden befragen wir beide Eltern gleichzeitig durch einen Interviewer und eine Interviewerin. Dieses Gespräch wird zu Hause durchgeführt. Es dauert zwei bis drei Stunden und wird auf Tonband aufgezeichnet. Das Elterninterview darf nicht in Anwesenheit des Kindes durchgeführt werden. In einigen Fällen hatten wir Mühe, diesem Prinzip zu folgen, sei es, weil die Eltern das Kind als Informanten benutzen wollten, sei es, weil das Kind Sorgen hatte, wir würden den Eltern doch etwas verraten. Das Gespräch über das Kind sollte so offen und natürlich wie möglich geführt werden, insofern ist der Leitfaden äußerst knapp und enthält nur die Themen, über die gesprochen werden sollte: Kontakte mit Gleichaltrigen, das außerschulische "Programm" des Kindes, das familiäre Erziehungsmilieu und die Familiensituation (vgl. Anhang 5). Neben Einstellungen interessierten wir uns vor allem auch für einige Fakten aus der Biographie des Kindes, die wir in einer Checkliste am Ende des Fragebogens festhielten. Hierzu gehören Krippen-, Kindergarten- und Vorschulbesuch, Einschulungsalter, Geschwisterreihe, schwere Krankheiten, Vereinsmitgliedschaften des Kindes, aber auch Daten über die Eltern wie Ausbildung, Beruf und Berufstätigkeit von Vater und Mutter, Teilnahme am Leben der Kirchengemeinde sowie herausragende Ereignisse im Leben der Familie wie etwa Umzüge, Todesfälle oder Scheidung.

Als Ergänzung und zur Kontrolle der Lehrer- und Elterninterviews benutzten wir die Zeugnisse und sonstige Eintragungen in der Schulakte.

3. Aufbereitung der Daten und Auswertung

3.1 Beobachtungen

Szenenkarteien

Zu Beginn unserer Auswertungen 1982/83 zerlegten wir die mehrfach kopierten Protokolle in einzelne Szenen, die auf Karteikarten geklebt und mit Kodierungen versehen wurden. Diese traditionelle "Schere- und Kleistermethode" ermöglicht vielfältige Sortierungs- und damit Typisierungsvorgänge, auch Zählungen, und erhält doch die Ursprungstexte für eine eingehende Interpretation (vgl. etwa L. Krappmann/H. Oswald 1985a und 1985c sowie H. Oswald u.a. 1986). Die Feststellung von Relationen ist auf diesem Wege allerdings sehr mühsam und fehlerbelastet, außerdem können in die Auswertung aus Kapazitätsgründen immer nur Teile des Materials einbezogen werden. Die einzelnen Arbeitsschritte vollziehen sich durch Umlegen von Karten auf dem Tisch. Vor allem im Falle von Mehrfachkodierungen und Umkodierungen sind die Vorgänge nur schwer zu kontrollieren oder nachträglich zu rekonstruieren. Meist beschränkten wir uns daher auf die Analyse der Daten aus nur einer Beobachtungsperiode.

Elektronische Dateien

Um diese Nachteile zu überwinden, suchten wir nach Wegen der elektronischen Datenverarbeitung, die die eingehende Interpretation der Ursprungstexte (Szenen, Interaktionssequenzen) ermöglicht, den Auswertungsablauf transparent und leichter kontrollierbar macht und gleichzeitig die schnelle Feststellung von Relationen erlaubt. Um dies zu erreichen, erprobten wir zwei Wege.

In einem ersten Versuch verglichen wir drei Schulklassen der vierten Jahrgangsstufe in bezug auf das Thema "Hilfen unter Kindern" (L. Krappmann/H. Oswald 1986 und im Druck^a), indem wir die Kodierungen jeder einzelnen Szene in einer mit dem Datenbanksystem dBase III angelegten Datei festhielten und die Szene

selbst in einem sogenannten Memory-Feld abspeicherten. Ein Zusatzprogramm macht es möglich, die Szenen ausdrucken zu lassen, die eine Kodierung oder eine Kodierungskombination gemeinsam haben, so daß sie interpretatorisch verglichen werden können. Gleichzeitig läßt sich die Datei in einen Systemfile umwandeln, der mit den üblichen Statistik-Programmpaketen bearbeitet werden kann.

Da dBase für unsere Zwecke zwar verwendbar, aber doch etwas schwerfällig ist, entwickelten wir ein eigenes Programm für die Analyse qualitativer Daten, das wir "Qualitas" nennen (K.-U. Süß 1987). Dieses Programm erlaubt das "Ausschneiden" beliebig vieler Textstellen aus dem Ursprungstext, auch wenn sich die Ausschnitte im Text überschneiden, das Anbringen beliebig vieler Kodierungen, das Ausdrucken von Textstellen einschließlich Kodierungen für jede beliebige Kode-Kombination sowie unmittelbar das Rechnen mit Statistik-Programmen.

Als Kodierungen können auch Informationen aus anderen Datenquellen hinzugezogen werden. So kodierten wir etwa jede Aushandlungsszene zwischen zwei Kindern danach, ob es sich um beste Freunde, um Freunde oder nicht um Freunde handelte (L. Krappmann/H. Oswald 1987a und b). Diese Information wurde dem Freundschafts-Fragebogen entnommen (vgl. Abschnitt 2.5 und 3.2 sowie Anhang 6). In derselben Weise können auch alle aus Elterninterviews oder Dokumentenanalyse (vgl. oben Abschnitt 2.6) gewonnenen Informationen als Kodierungen an den beobachteten Interaktionsszenen angebracht und rechnerisch verarbeitet werden.

Sowohl die thematischen Zusammenstellungen zu Szenen als auch die Kodierungen wurden durchweg von zwei Kodierern vorgenommen, deren Übereinstimmung für aussagekräftige Teile des Materials geprüft wurde. Wir verwendeten dafür bisher Cohens ungewichtetes Kappa (vgl. J. Asendorpf/H. G. Wallbott 1979).

3.2 Kinderbefragungen

Die Bandaufnahmen sämtlicher Kinderinterviews wurden in der üblichen Weise transkribiert (Verkodung der Namen, Kennzeichnung von Unterbrechungen und unverständlichen Stellen, Anmerkungen zum Verhalten wie Lachen, Zögern usw.), allerdings war es für unsere Zwecke nicht nötig und aus Kostengründen nicht sinnvoll, die für linguistische Analysen erforderlichen strengen Transkriptionsregeln zu beachten. Interviews aus zwei Klassen wurden in maschinenlesbare Form gebracht. Alle Transkripte wurden zur Kontrolle noch einmal mit den Bandaufnahmen verglichen und gegebenenfalls korrigiert.

Das Interviewmaterial ermöglicht uns die Auswertung nach verschiedenen Gesichtspunkten. Bei offenen Interviews ist eine Auswertung entlang der einzelnen Fragestellungen nur im begrenzten Maße sinnvoll. Antworten auf bestimmte Fragen werden teilweise schon in einem anderen Zusammenhang gegeben, diese Fragen werden dann nicht nochmals wiederholt. Oft reagieren die Kinder aber auch auf in den Fragen enthaltene Anreize, die so nicht intendiert sind. (Die Kinder erzählen z.B. - angeregt durch die Frage "Mit wem spielst du?" - von einem Streit mit einem Spielkameraden.) Informationen für bestimmte Themenbereiche sind daher häufig nicht nur in den Aussagen zum entsprechenden Fragenkomplex, sondern auch in Äußerungen, die zu anderen Bereichen gemacht wurden, enthalten. Die Auswertung der Interviews wird daher in der Regel themenbezogen vorgenommen.

In den Interviews hatten die Kinder die Möglichkeit, sich über beliebig viele Kinder zu äußern. Sie wurden aufgefordert, ihre Freunde, Spielkameraden innerhalb und außerhalb der Schule zu benennen, zu sagen, welche Kinder sie nicht mögen usw. Außerdem boten fast alle Fragen die Gelegenheit, andere Kinder zu erwähnen. Die Kinder reagierten unterschiedlich, einige erzählten lange Geschichten, andere gaben nur sehr kurze Antworten. Eini-

ge bezogen sich bei ihren Antworten sehr stark auf konkret benannte Kinder, andere antworteten eher allgemein.

Aufarbeitung des Materials zur Identifizierung von Kinderbeziehungen

Aus den Interviews wurden alle Aussagen über andere Personen herausgezogen. Berücksichtigt wurden alle Aussagen über namentlich benannte Kinder oder sonstige Personen (Freund, Mutter, Mädchen u.ä.) sowie - bei Interviews mit zwei Kindern - alle Aussagen, in denen sich der Befragte eindeutig auf den Interviewpartner bezog. Bei der Markierung der Interviewsequenzen wurde darauf geachtet, daß ineinanderübergehende Geschichten nicht getrennt wurden, so daß sich die Auszüge u.U. über ein bis zwei Transkriptseiten erstreckten.

Die Auszüge wurden auf ein Formblatt geklebt, auf dem die Quellenangaben, die Kodennamen der erwähnten Kinder, der angesprochene Themenbereich u.ä. vermerkt wurden. In den einzelnen Sequenzen waren häufig Aussagen über mehrere Kinder enthalten, z.B. in Aufzählungen, in vergleichenden Aussagen, in Berichten über Aktivitäten, bei denen die Kinder unterschiedliche Rollen einnahmen usw. Diese Geschichten wurden mehrfach für die einzelnen Kinder verwendet und können darüber hinaus nach verschiedenen inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewertet werden.

Von diesen kindbezogenen Aussagen wurden Zusammenfassungen in maschinenlesbarer Form hergestellt, die unterschiedlich zusammengestellt (z.B. alle Aussagen von A über B, alle Aussagen von B über A, alle Aussagen anderer Kinder über A) und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten geordnet werden können. Diese Zusammenfassungen ermöglichen einen schnelleren Überblick über das vorliegende Material, der jedoch mit einem gewissen Informationsverlust erkauft wird. Bei Bewertungen einzelner Äußerun-

gen wurde daher immer auf die Interviewtranskripte zurückgegriffen.

Entwicklung eines Maßes der Intensität dyadischer Beziehungen

Um intensive und schwache Beziehungen und diese von unerheblichen Sozialkontakten zu unterscheiden, wurden Einschätzungen der Aussagen, die die Kinder über einander machten, zunächst für jeden Partner getrennt vorgenommen. Alle Aussagen, die ein Kind über ein anderes machte, wurden in bezug auf ihren Informationsgehalt für die folgenden Dimensionen bewertet und entsprechend kodiert:

1. Häufigkeit der Interaktionen
2. Art der gemeinsamen Interaktionen/Aktivitäten
3. Wertschätzung/Kritik
4. Freundesnominierung.

Für jede dieser Dimensionen wurde eingeschätzt, ob die vorliegenden Aussagen auf eine intensive (2), schwache (1) bzw. auf keine Beziehung (0) verweisen (vgl. Anhang 6). Jedes nicht erwähnte Kind der Schulklasse bekam für jede der vier Dimensionen die Kodierung (0). Die Kodierungen wurden von mindestens zwei trainierten Kodierern durchgeführt und auf ihre Übereinstimmung geprüft. Bei Nichtübereinstimmung wurde nach Diskussion eine Entscheidung gefällt.

Damit kann die Beziehung jedes Kindes einer Schulklasse zu jedem anderen Kind dieser Klasse nach vier Dimensionen eingeschätzt werden. Diese vier Einordnungen können je nach Analyse-zweck in unterschiedlicher Weise zusammengefaßt werden. In Anhang 6 geben wir die von uns bisher verwendete Kombination wider, in der die Beziehung jedes Kindes aus seiner Sicht zu jedem anderen Kind der Klasse nach den Kategorien "intensive

Beziehung", "schwache Beziehung" und "keine Beziehung" eingeordnet wurde.

Da das jeweilige andere Kind die Beziehung ganz anders einschätzen kann, wurde die geschilderte Kodierung zusätzlich dazu benutzt, in einem weiteren Kode beide Sichtweisen zu verbinden. Auch hier gibt es verschiedene Möglichkeiten der Kombination. In Anhang 6 ist wieder die bisher von uns verwendete Kombination wiedergegeben.

4. Ergebnisse

Zwei Schwerpunkte haben bislang die Analysen bestimmt. Zum ersten analysierten wir die Sozialwelt der Gleichaltrigen, wobei wir uns zunächst mit dem Problem beschäftigten, welche sozialen Gesellungsformen unter den Gleichaltrigen der von uns untersuchten Altersjahrgänge zu finden sind, sodann wie Mädchen und Jungen im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren miteinander umgehen. Zum zweiten analysierten wir Aushandlungsprozesse unter Kindern, wobei wir zunächst die Zusammenarbeit von Kindern bei schulischen Lernprozessen betrachteten, uns dann den Hilfeleistungen allgemein zuwandten und zuletzt die Strategien des Aushandeln im einzelnen analysierten.

4.1 Die Sozialwelt der Gleichaltrigen

4.1.1 Geschlechtshomogene Gruppen und Beziehungen

Gleichaltrigengruppen wie Freundschaftsbeziehungen werden im Grundschulalter vor allem zwischen Kindern gleichen Geschlechtes gebildet (vgl. für soziometrische Messungen zusammenfassend M. T. Hallinan 1981, ein überzeugender Beleg für Deutschland findet sich bei H. Petillon 1982, S. 415). Entsprechend wurden ausschließlich Gruppen gleichen Geschlechtes, und zwar häufiger von Jungen (M. Sherif u.a. 1961, M. Sherif/C. W. Sherif 1966, G. A. Fine 1987) als von Mädchen (R. J. Meyenn 1980, D. Eder 1985), untersucht, kaum einmal werden Jungen- und Mädchengruppen im gleichen Zusammenhang analysiert (eine Ausnahme bilden D. Eder/S. Parker 1987).

Weiterhin wird in Entwicklungs- und Sozialisationsmodellen angenommen, daß diesen peer-groups eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. zusammenfassend L. Krappmann ²1982). Nur selten wird in diesen Theorien und Forschungen jedoch das Konzept "Gruppe" beim Gebrauch des Begriffes "peer-group" problemati-

siert (eine Ausnahme bildet V. Furlong 1976) oder nach unterschiedlichen strukturellen Merkmalen derartiger Gruppen gesucht. Seit Muzafer und Carolyne Sherifs bahnbrechenden Untersuchungen in experimentellen Situationen (1966, vgl. auch M. Sherif u.a. 1961) und in natürlicher Umgebung (1964) gilt als gesichert, daß die peer-group von Jugendlichen die wichtigsten von Gruppenpsychologie und -soziologie herausgearbeiteten Merkmale wie Außengrenze, interne Differenzierung, Solidarität, eigene regulative Normen und gemeinsame Ziele besitzt. Ohne nähere Diskussion der gruppenpsychologischen und -soziologischen Implikationen wird der Begriff "peer-group" auch für Kindergruppen im Elementarschulalter verwendet (vgl. etwa W. W. Hartup 1983). Dabei ist gelegentlich nicht einmal deutlich, ob mit peer-group immer einzelne, voneinander abgegrenzte Gruppen gemeint sind oder die soziale Kinderwelt im allgemeinen.

Die ausführlichen Auskünfte der Kinder in Verbindung mit den Beobachtungen im Klassenzimmer in unserer Untersuchung erlauben eine genauere Analyse der Gruppierungen. Dabei lassen sich drei Typen von Beziehungsstrukturen unterscheiden, alle drei Typen kamen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen vor. Die Detailanalyse einer Klasse der vierten Jahrgangsstufe ergab, daß der Gruppencharakter im Sinne sozialpsychologischer Kriterien in diesem Alter durchweg nur schwach ausgeprägt war (L. Krappmann/H. Oswald 1983b). Am ehesten entsprach den Kriterien eine Formation von Mädchen - etwas schwächer auch eine Formation von Jungen -, die wir deshalb "Gruppe" nennen. Die Gruppe hatte eine deutliche Grenze (sechs Mädchen bzw. fünf Jungen), wobei jeweils zwei Kinder schwächer angebunden waren. Alle Mitglieder bezeichneten sich wechselseitig als Freunde (eine einseitige Nennung in der Mädchengruppe), und es gab ein dominierendes Gruppenthema: bei den Mädchen die Schulleistung, bei den Jungen Regelspiele, vor allem Fußball. Insbesondere in der Mädchengruppe gab es auch Ansätze zu interner Differenzierung, insofern je zwei Mädchen untereinander enger befreundet waren als

mit den anderen und insofern eine Dyade mit Dominanzanspruch der Untergruppe der vier anderen Mitglieder gegenüberstand.

Für die Welt der Gleichaltrigen typischer und wahrscheinlich dauerhafter (H. Oswald/L. Krappmann 1984) scheint uns eine Gruppierung zu sein, die wir "Geflecht" nennen. Wieder fanden wir unter Mädchen das deutlichste Beispiel. Dabei handelte es sich um einen Kreis von Kindern, dessen Außengrenze deutlich erkennbar war und sich über Jahre hinweg kaum änderte, deren Mitglieder aber untereinander wechselnde Freundschaften schlossen. Das Geflecht bildete sozusagen ein Reservoir für Freundschaften, in dem es unter anderem deshalb zu Animositäten kam, weil man sich gegenseitig die Freundin abspenstig machte. Zu keinem Zeitpunkt nannten sich deshalb alle Mädchen Freundinnen, obgleich sich die meisten im Laufe der Zeit, oft sogar mehrfach, als Freundinnen bezeichneten. Erstaunlich war die Stabilität dieser Gebilde über zwei Jahre hinweg. Uns scheint aufgrund dieser Ergebnisse, daß die durch soziometrische Messungen festgestellte zeitliche Instabilität von Kinderfreundschaften (vgl. etwa P. L. Busk u.a. 1973, M. T. Hallinan 1979, N. B. Tuma/M. T. Hallinan 1979) unter anderem deshalb überschätzt wird, weil das Auf und Ab von Freundschaften in Gruppierungen des Typs "Geflecht" dazu führt, daß Kinder, die durchaus eine dauerhafte Beziehung haben, aber sich zeitweise nicht Freundin bzw. Freund nennen, für diese Zeitpunkte fälschlich als ohne Beziehung miteinander eingestuft werden.

Ein dritter Typ von Gebilde, der nahezu keine Gruppenmerkmale hat und deshalb nicht unter den Begriff "Gruppierung" subsumiert wird, nennen wir "Interaktionsfeld". Ein Interaktionsfeld besteht aus Kindern, die untereinander nicht befreundet sind, teilweise äußern sie sogar deutlich negative Gefühle füreinander, die aber untereinander regelmäßiger und häufiger interagieren als mit anderen Kindern. Das Interaktionsfeld der Mädchen bestand aus isolierten Mädchen, die sich im Klassenraum an einen Gruppentisch setzten und recht freundlich miteinander um-

gingen, die aber nach dem Freundschaftsinterview keine engen Beziehungen zueinander hatten. Das Interaktionsfeld der Jungen bestand ganz ähnlich aus isolierten und abgelehnten Jungen, einige davon wurden von ihren Klassenkameraden "Stänkerer" genannt, die häufig zusammen zu sehen waren, die aber im Freundschaftsinterview recht negativ übereinander redeten. Wir halten es für möglich, daß unter dem Begriff "peer-group" in der Literatur auch solche Interaktionsfelder verstanden werden (z.B. bei J. Lever 1976 und entsprechend in der umfangreichen Literatur, in der diese kleine Beobachtungsstudie zitiert wird). Da solche Jungen oft zusammen über den Pausenhof toben, zusammen Fußball spielen oder in wechselnder Zusammensetzung Ärgereien und Streiche begehen, mögen sie einen Eindruck von Zusammengehörigkeit erwecken, der, gemessen an ihren Interviewaussagen, keineswegs zutreffend ist. Wenn die Beobachtungen derartiger Formationen zur Grundlage für Aussagen über Eigenschaften der peer-group genommen werden - J. Lever (1976) behauptet etwa, Jungengruppen seien größer als Mädchengruppen -, dann können sich nach unseren Beobachtungen und Interviews diese Aussagen auch auf Gebilde beziehen, die keine oder kaum Merkmale besitzen, die üblicherweise mit dem Begriff Gruppe verbunden werden.

Diese Auswertung in Verbindung mit unseren Auswertungen mit dem Kodiermanual in Anhang 6 erbringen ein Ergebnis, das im Widerspruch zu einer vor allem in der amerikanischen Literatur geäußerten Meinung steht. In Literaturüberblicken wird üblicherweise davon gesprochen, daß die Freundeskreise von Jungen größer seien als die von Mädchen und daß die Mädchen eher intensive, die Jungen eher extensive Beziehungen hätten (z.B. bei Z. Rubin 1981, W. W. Hartup 1983, E. E. Maccobby 1985). Diese Meinung geht vor allem zurück auf M. F. Waldrop/C. F. Halverson (1975), die allerdings, was regelmäßig außer acht gelassen wird, nur schwache Belege an einem kleinen nichtrepräsentativen Sample von 35 Jungen und 27 Mädchen liefern. Als weiterer Beleg gilt, wie oben ausgeführt, die Studie von Janet Lever (1976),

die bei ihren Schulhofbeobachtungen dem erwähnten Trugschluß verfallen sein könnte, daß miteinander tobende Kinder auch miteinander befreundet sind oder eine Gruppe bilden. Zusätzlich gibt es einige Belege in der amerikanischen soziometrischen Literatur dafür, daß Beziehungsgeflechte von Jungen dahintendieren, größer zu sein als die von Mädchen (D. Eder/M. T. Hallinan 1978). Da in diesen Befragungen die Konstanz von Beziehungen unterschätzt wird und da die mit wenigen Fragestimuli auskommenden soziometrischen Messungen nach unserer Erfahrung nicht alle Beziehungen und somit auch nicht die gesamten Beziehungsnetze erbringen, scheint uns die These der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Zahl und Intensität von Freundesbeziehungen auch für die Vereinigten Staaten nicht abschließend bewiesen zu sein. Unsere eigenen Ergebnisse zeigen für eine Berliner Grundschule deutlich, daß Mädchen im Durchschnitt nicht weniger und nicht intensivere Beziehungen haben als Jungen.

4.1.2 Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen

Das Alter zwischen sechs und zwölf Jahren gilt in der Literatur als eine Zeit, in der soziale Mädchen- und Jungenwelten auseinandertreten. In den USA wurde eine Geschlechtssegregation auch im Kindergarten festgestellt (vgl. die Übersicht bei E. E. Maccoby/C. N. Jacklin, im Druck). Auch in Deutschland wird im Kindergarten- und Vorschulalter schon häufiger zu Kindern des eigenen Geschlechts Kontakt aufgenommen, aber bei längeren Interaktionen kaum nach Geschlecht diskriminiert (U. Schmidt-Denter 1985, S. 61 und 66). In dieser vorschulischen Altersphase kann man allerdings nur in einem sehr eingeschränkten Sinne von Gruppenbildung und Freundschaft sprechen. Soweit es gruppen- und freundschaftsähnliche Beziehungen gibt, scheinen sie in Deutschland aber ebenso zwischen Mädchen und Jungen wie zwischen Kindern gleichen Geschlechts vorzukommen.

Das gilt nach unseren Daten auch noch für den Beginn der Grundschulzeit. Beim Vergleich von je einer Klasse der ersten, vierten und sechsten Jahrgangsstufe in unserer Untersuchung ergab sich, daß zu Beginn der Grundschulzeit Kinder des anderen Geschlechtes noch häufig als besonders gute Freunde genannt wurden, im Alter von etwa zehn Jahren kam dies nicht mehr vor, und am Ende der sechsjährigen Grundschulzeit begannen erst wenige Kinder, engere Freundschaften über die Geschlechtsgrenze hinweg zu bilden. Unsere oben beschriebene Methode (Abschnitt 3.2, Anhänge 3 und 6), die die tatsächlichen Beziehungen der Kinder sicherlich genauer erfassen läßt als die üblichen soziometrischen Meßverfahren, führte in dieser Hinsicht also zu keinem anderen Ergebnis.

Als sich bei der Aufbereitung von Daten über die Interaktionsbeteiligungen von Kindern gleichsam als Nebenergebnis herausstellte, daß Mädchen und Jungen trotz ihrer freundschafts- und gruppenmäßigen Separierung häufig miteinander interagierten, prüften wir, welche Arten von Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen stattfanden, um erste Aufschlüsse darüber zu gewinnen, ob neben der gleichgeschlechtlichen peer-group auch die Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg von sozialisatorischer Bedeutung sein könnten (H. Oswald u.a. 1986 und 1987).

Zu diesem lange Zeit kaum beachteten Thema gibt es neuerdings einige ethnographisch orientierte amerikanische Studien. Von besonderer Wichtigkeit im Umgang von Jungen und Mädchen im Grundschulalter scheinen Jagd- und Fangspiele zu sein (C. R. Finnan 1982), bei denen Jäger und Gejagte ihre Rollen regelmäßig tauschen und deren Hauptfunktion in der Exploration von Körperkontakten bestehen könnte, die durch die Rahmung als Spiel ermöglicht werden (W. Seidel 1987). Barrie Thorne (1985) prägte den Begriff "borderwork", mit dem ausgedrückt wird, daß durch Jagden, territoriale Invasionen und Schmährituale einerseits Verbindung zum anderen Geschlecht hergestellt, andererseits aber die Eigenart der je eigenen Geschlechtsgruppe bestä-

tigt wird. Janet Schofield (1981) interpretiert auch rauheren Umgang unter Zwölfjährigen als rudimentäre Formen des Umwerbens, deutlich wird der romantische und sexuelle Bezug in Neckspielen (B. Thorne/Z. Luria 1986).

Unsere Beobachtungsstudien bestätigen diese Befunde. Darüber hinaus ermöglicht unsere Untersuchungsanlage das Nachzeichnen der Veränderungen mit dem Alter durch einen Vergleich von je einer ersten, vierten und sechsten Klasse.

Zu Beginn der Grundschulzeit wurde insgesamt fast ebenso häufig mit Kindern des eigenen wie des anderen Geschlechts interagiert, aber einzelne Kinder zeigten schon eine deutliche Konzentration auf die eigene Geschlechtsgruppe. Die sechsjährigen Kinder trieben viel gemeinsamen Unsinn, aber sie halfen sich auch häufig in netter Weise. Beim Raufen, Schlagen, Boxen und Treten waren die Jungen bereits aktiver, aber alle derartigen Verhaltensweisen wurden auch von Mädchen gegenüber Jungen und von Mädchen gegenüber Mädchen praktiziert. Jungen und Mädchen setzten sich häufig für Ordnung und Einhaltung von Regeln im Sinne der Lehrer und des richtigen Benehmens ein. Mädchen wurden dabei ebenso häufig von Jungen wie Jungen von Mädchen kritisiert.

Dieses Bild war in der vierten Klasse deutlich verändert. Jetzt interagierten Mädchen dreimal so häufig mit Mädchen wie mit Jungen, die Jungen viermal so häufig mit Jungen wie mit Mädchen. Bei den Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg kam es häufig zu Jagd- und Fangspielen, und zwar sowohl zu zweit als auch in dem Regelspiel "Jungen fangen Mädchen - Mädchen fangen Jungen", das für mehrere Monate die großen Pausen der Zehnjährigen beherrschte. Hilfen über die Geschlechtsgrenze hinweg wurden seltener, sie wurden häufiger von Mädchen erbeten und gegeben als von Jungen, oft allerdings verbunden mit Nörgeln und Zurechtweisungen. Umgekehrt wurden Mädchen von Jungen häufig durch Territorialverletzungen, durch Wegnehmen, Be-

schmutzen und Beschädigen von Eigentum sowie durch körperliche Angriffe geärgert. Die Mehrheit der Jungen war allerdings nie oder selten in derartige Aktionen verwickelt, und die meisten Mädchen wurden recht gut mit den "Stänkerern" fertig. Während in der ersten Klasse Mädchen und Jungen noch in gleicher Weise für Ordnung eintraten, waren es in der vierten Klasse vor allem die Mädchen, die Jungen zurechtwiesen und herabsetzten. Zum Teil war dies ein Gegengewicht zu den erlittenen Ärgereien. Die meisten Zurechtweisungen von Mädchen gegenüber Jungen bestanden aber in nicht provozierten Ordnungsrufen (vgl. auch N. Karweit/H. S. Hansell 1983, S. 117). Wie an den Ärgereien von seiten der Jungen nur der kleinere Teil der Jungen beteiligt war, so ärgerten nur etwa ein Drittel der Mädchen die Jungen durch nicht provozierte Zurechtweisungen.

Auf der sechsten Klassenstufe waren die Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg insgesamt noch seltener geworden als auf der vierten Stufe. Eine Minderheit begann aber deutlich ein Interesse am anderen Geschlecht zu zeigen. Vor allem unter diesen Kindern waren Unsinn, "Quatsch" und Albereien nun zum Necken mit deutlichem Bezug auf das Geschlecht des Gegenüber geworden, die Verfolgungsjagden, das "Anmachen", auch rauhere Formen wie das Verwuscheln der Haare und Schläge hatten offensichtlichen sexuellen, wenn auch harmlosen Charakter. Hilfen waren wieder häufiger zu beobachten, das Nörgeln und Zurechtweisen der Mädchen gegenüber Jungen war aber ebenso zurückgegangen wie das Ärgern der Mädchen durch Jungen. Die beobachteten Verhaltensweisen der Zwölfjährigen lassen sich im Sinne von Thorne als "borderwork" charakterisieren, durch das Nähe und Distanz zwischen den Geschlechtern reguliert und die je eigene Geschlechtsidentität gesichert wird. Bei den Neckereien insbesondere der Mädchen durch Jungen stellten wir eine Tendenz fest, Mädchen auf ihre Geschlechtszugehörigkeit zu reduzieren.

Eine detaillierte Analyse videographierter Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen auf der sechsten Jahrgangsstufe ergab,

daß sowohl Mädchen als auch Jungen bei Initiativen über die Geschlechtsgrenze hinweg Rückversicherung bei den gleichgeschlechtlichen Altersgenossen suchten, um das Risiko dieser Interaktionen zu mildern. Die anderen Mädchen bzw. die anderen Jungen bestätigten gleichsam als Chor dem in prekäre Lage geratenen Kind, daß die Kontaktaufnahme verkannt werde, da es sich nur um eine Ärgerei, um einen Spaß oder einen Ulk handelte. Jungen wie Mädchen bildeten "verdeckte" oder "offene Koalitionen", wobei auch listiges Spiel mit "Einmischungen" und "Verweigerungen" getrieben wurde (R. Klaus 1985). In einer weiteren Analyse untersuchten wir im Sinne unserer Frage nach der sozialen Integration und ihrer denkbaren Konsequenzen im Verhalten die Qualität der Sozialbeziehungen der an diesen Interaktionen beteiligten Jungen und Mädchen. Die exemplarisch untersuchten Fälle sprechen dafür, daß Mädchen sich auf diese Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg nur einließen, wenn sie einen sicheren Stand in der gleichgeschlechtlichen Altersgruppe einnahmen, während sich unter den Jungen eher diejenigen beteiligten, die keine engen Beziehungen zu anderen Jungen hatten. Sie schienen durch die Interaktionen auf der Grenze zwischen Scherz, Necken und Ärgereien erst eine Verbindung Gleichgesinnter herbeizuführen, so wie sie früher durch fragwürdige Streiche und Späße zeitweilige Kooperation unter Jungen in ähnlicher Lage herzustellen versuchten. Diese Beobachtungen sprechen dafür, daß die sozialisatorischen Erfahrungen, die Kinder in Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg sammeln, von ihrer Stellung in den gleichgeschlechtlichen Gruppierungen und Beziehungsnetzen beeinflusst werden (L. Krappmann u.a. 1987).

In der gesamten mittleren Kindheit konfrontieren sich Mädchen und Jungen gegenseitig mit den Ansprüchen ihres Geschlechtes, insofern scheint es uns evident zu sein, daß die Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen sozialisatorische Effekte haben, die in weiteren Untersuchungen aufgeklärt werden sollten. Offenkundig scheint uns aufgrund unserer Analyse aber zu sein,

daß die Fähigkeiten zu sachbestimmter Kooperation zwischen Frauen und Männern, zu gemeinsamer Freude und zu sexueller Beziehung, in der die gesamte Person des anderen berücksichtigt wird, sich erst in späteren Phasen des Sozialisationsprozesses entwickeln.

4.2 Aushandlungen unter Kindern

Bei jeder Kooperation in der Schule, bei jeder Bitte um und Gewähren oder Verweigern von Hilfe, allgemein bei jeder Aushandlung stehen die Kinder vor der Aufgabe, ihre Bedürfnisse und Erwartungen wechselseitig in Rechnung stellen und in einem Interaktionsprozeß einander einpassen zu müssen, ohne daß dieser Prozeß wie bei Eltern-Kind- oder Lehrer-Kind-Interaktionen durch Autorität und akzeptierte Rollenmuster geleitet wird (vgl. zu den Ausführungen dieses Unterkapitels L. Krappmann/H. Oswald 1985c, L. Krappmann/H. Oswald 1986, L. Krappmann/H. Oswald 1987a und b und L. Krappmann/H. Oswald im Druck^a). Wie in Kapitel 1 dargestellt, gehen wir von der Hypothese aus, daß diese Aushandlungen die Kinder vor Anforderungen stellen, die die Fähigkeiten der sozialen Kognition und darauf basierenden Anpassungsleistungen maßgeblich fördern.

4.2.1 Hilfen

Zunächst analysierten wir etwa 250 beobachtete oder gefilmte Kind-Kind-Interaktionen unter den 34 Kindern der Klasse B 4, die in einem erkennbaren Zusammenhang mit einem von der Schule geforderten Lernvorgang standen und kategorisierten 90 dieser Interaktionen als Hilfen (L. Krappmann/H. Oswald 1985c). Die überraschende Entdeckung dieser Analyse, die der Vorgehensweise, wie sie B. G. Glaser und A. L. Strauss als "discovery of grounded theory" (1967) beschrieben haben, zu verdanken ist, bestand darin, daß Situationen, in denen Kinder Hilfe benöti-

gen, einander gewähren oder verweigern, zumindest im Zusammenhang schulischer Leistungsanforderung recht problematisch und schwierig zu handhaben sind. Nur in etwas über der Hälfte aller Situationen, in denen es um Hilfe ging, wurde diese ohne Probleme erbeten und gewährt oder unerbeten gegeben und problemlos akzeptiert.

Am unproblematischsten waren Bitten um Arbeitsmittel, aber auch hier wurde das Erbetene in einem Drittel der Fälle mit Verzögerungen oder mit nörgelnden Zurechtweisungen gegeben. Zu Verweigerungen kam es allerdings nur selten. Problematischer ging es zu, wenn es um das Lösen von Aufgaben ging. Viele Kinder schirmten ihre Hefte gegen den Einblick des Ratsuchenden ab, überhörten seine Bitte oder wiesen ihn barsch zurecht, und zwar auch in Situationen, in denen gegenseitige Hilfen üblich oder sogar ausdrücklich gestattet waren. Auch wenn Auskunft gegeben wurde, geschah dies häufig in unfreundlicher Weise, sehr selten wurde dem anderen der Lösungsweg in einer Weise erklärt, daß dieser wirklich verständlich wurde.

Die weitere Analyse dieser Hilfe- und zusätzlicher Kooperationsituationen zeigte, daß Hilfe und Kooperation vor allem unter befreundeten Kindern erfolgreich bewältigt wurde. Für Kinder, die nicht durch eine engere Beziehung verbunden sind, scheint es sehr schwierig zu sein, die Notsituation des anderen nicht auszunützen und Problemsichten so auszutauschen, daß die Unterstützung ankommt. Man kann hieraus folgern, daß die Sitzordnung von Schulklassen die Beziehungen der Kinder berücksichtigen sollte. Nichtbefreundete Kinder zu Kooperation oder gegenseitiger Unterstützung aufzufordern, dürfte selten zu erfolgreichen Ergebnissen führen.

Ist dieses überraschende Ergebnis, daß Hilfe häufig Konflikte auslöst, verallgemeinerbar? Kommt es zu unfreundlichen, herabsetzenden Verhaltensweisen bei Hilfen vor allem unter dem Leistungs- und Konkurrenzdruck der Schule? Um diesen Fragen weiter

nachzugehen, haben wir in einer zusätzlichen Analyse drei Klassen der vierten Jahrgangsstufe verglichen (A 4.1, A 4.2 und B 4) und dabei nicht nur lernbezogene Hilfen berücksichtigt, sondern auch alle Hilfesituationen, wie sie in der Kinderwelt außerhalb der Einflußnahme von Erwachsenen entstehen (L. Krappmann/H. Oswald 1986 und im Druck^a).

Zwischen 87 Kindern⁶ dieser drei Schulklassen beobachteten wir 453 Hilfesituationen, von denen 441 den Kategorien "erbetene Hilfen" und "unerbeten gegebene Hilfen" zugeordnet werden konnten. Von den erbetenen Hilfen (N = 228) wurden 68 Prozent gegeben und 32 Prozent verweigert, von den unerbeten gegebenen Hilfen (N = 213) wurden 77 Prozent akzeptiert und 23 Prozent ausgeschlagen (vgl. hierzu und zum folgenden Schaubild 3 in Kap. 4.2.3). Viele gegebene oder akzeptierte Hilfen erfolgten in herabsetzender oder zurechtweisender Weise. Insgesamt gestaltete in 41 Prozent der Fälle entweder der Helfer oder der Empfänger oder beide die Situation problematisch. Insbesondere die häufigen Fälle, in denen der Empfänger einer Hilfeleistung rüde forderte oder sich nachträglich undankbar erwies, sprechen dafür, daß die Situation des Helfens schwer zu bewältigen ist. Zwischen den drei untersuchten Klassen gab es keine signifikanten Unterschiede, d.h. die Ergebnisse gelten für unterschiedliche Schulklassen, die zu unterschiedlichen Zeiten von unterschiedlichen Beobachtern untersucht wurden, in gleicher Weise. Außerdem gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Verhaltensweisen der Kinder in Hilfesituationen, die in einem schulischen Leistungszusammenhang, und Hilfesituationen, die in der Eigendynamik der Kinderwelt entstanden. Somit lassen sich die Hypothesen erhärten, daß Hilfen unter Kindern dieses Alters weithin problematisch verlaufen und daß diese Probleme nicht wegen der schulischen Leistungsanforderungen entstehen, sondern in der Struktur der Hilfesituation begründet sind.

⁶ Zwei Kinder wurden aus der Analyse ausgeschlossen, weil die Beobachtungsdaten unter diesem Gesichtspunkt nicht auswertbar waren.

Die Situation der Hilfsbedürftigkeit ist asymmetrisch strukturiert, denn der potentielle Helfer ist dem Hilfebedürftigen überlegen, und er kann die Situation etwa durch Demütigen oder Einhandeln von Zugeständnissen so gestalten, daß diese Überlegenheit manifestiert wird. Die Wirksamkeit des Gleichheitsprinzips unter gleichaltrigen Kindern führt umgekehrt von seiten des Bedürftigen zu präventiven Maßnahmen, indem etwa die Bitte als Forderung vorgetragen, mit einer Drohung verknüpft oder die Hilfeleistung selbst als geringfügig herabgewürdigt wird. Zehnjährige Kinder haben noch Schwierigkeiten, die asymmetrisch strukturierte Bedürftigkeitssituation so zu gestalten, daß die Hilfe leicht erbeten, problemlos gewährt und ohne negative Folgen akzeptiert werden kann.

Nahezu alle Kinder zeigten mindestens hin und wieder in Hilfesituationen herabsetzendes, unsensibles Verhalten, und auch unter guten Freunden wurde derartiges beobachtet. Allerdings kamen unter guten Freunden den anderen beeinträchtigende Vorgehensweisen bei Hilfen signifikant seltener vor als unter nicht befreundeten Kindern. In engeren Beziehungen scheint es leichter möglich zu sein, die asymmetrische Struktur zu überwinden und somit zu lernen, Bedürfnislagen wahrzunehmen und wechselseitig Bedürfnisse und Interessenlagen auszubalancieren. Wie J. Youniss (1982) postuliert, kommt es für die Entwicklung der sozialen Kognition sowie allgemein sozialer Fähigkeiten also nicht nur darauf an, überhaupt Kontakte zu Gleichaltrigen zu haben, entscheidende Förderung erfahren Kinder in Aushandlungsprozessen mit Freunden, deren Bedürfnisse und Befindlichkeiten ihnen wichtig sind. Freunde nahmen sich in Notlagen einander eher an und versuchten häufiger herauszufinden, wie geholfen werden sollte. Sie handelten Hilfen aus.

Dieser für unsere Gesamtthematik entscheidenden Problematik, ob nämlich in unterschiedlichen sozialen Beziehungen unterschiedliche Möglichkeiten für Entwicklungsimpulse liegen, sind wir noch in einer weitergehenden Analyse von Aushandlungsprozessen

nachgegangen, in denen die Vorgehensweisen von Freunden und Nichtfreunden verglichen wurden.

4.2.2 Aushandlungen

Für diese Analyse (L. Krappmann/H. Oswald 1987a und b) verwendeten wir die Längsschnittdaten der Klassen B 4 und B 6. Auf der vierten Jahrgangsstufe waren es 34 Kinder (18 Mädchen, 14 Jungen; Durchschnittsalter 9; 10). Auf der sechsten Jahrgangsstufe waren es 31 Kinder (20 Mädchen, 11 Jungen; Durchschnittsalter: 12; 4). Sechs Kinder der vierten Jahrgangsstufe verließen die Klasse vor der zweiten Erhebung, und drei traten in der Zwischenzeit neu in die Klasse ein.

Aus dem Gesamt aller Interaktionen, die in den Beobachtungsprotokollen zu finden sind, wurden alle Aushandlungen unter Kindern herausgesucht und zu einem Datensatz "Aushandlung" zusammengefaßt, zu dessen Erstellung und weiterer Bearbeitung das Programm QUALITAS benutzt wurde, das K.-U. Süß (1987) entwickelt hat. Eine Interaktion wurde dann als Aushandlung kategorisiert, wenn zwischen mindestens zwei Kindern ein Dissens auftrat, der aktiv von den Beteiligten ausgetragen wurde. Im einzelnen erforderte die Zuordnung zum Datensatz "Aushandlung", daß ein Aushandlungsgegenstand durch den Initiator explizit oder implizit verbal oder durch eine Handlung, die mit den Interessen eines anderen interferierte, eingeführt wurde und daß ein antwortendes Kind ebenfalls explizit oder implizit reagierte.⁷ Ostentatives Ignorieren wurde zum Beispiel als eine implizite Reaktion betrachtet. Wenn ein angesprochenes Kind dem Vorschlag eines Initiators umstandslos und offenbar einvernehm-

⁷ Zumindest zu Beginn der Aushandlung ließen sich in den Daten stets zwei Seiten, die ein nicht übereinstimmendes Ziel verfolgten, unterscheiden. Allerdings waren in nicht wenigen Fällen mehr als zwei Kinder beteiligt. Wir sprechen dennoch durchgängig von "Initiator" und "antwortendem Kind" oder "Replikator" oder von den "beiden Seiten".

lich folgte, wurde die Interaktion nicht als Aushandlung angesehen.

In die vorliegende Analyse wurden Aushandlungen, die im Beobachtungsprotokoll nur allgemein beschrieben waren, nicht aufgenommen, etwa eine Notiz "Die Kinder treffen eine Verabredung", weil nicht zu entnehmen ist, wie die Kinder ein Übereinkommen erzielten. Ebenso wurden alle Aushandlungen aus dem Datensatz entfernt, bei denen der Initiator nicht eindeutig feststellbar war. So beruht unsere Analyse schließlich auf 355 vollständig beschriebenen Aushandlungen, und zwar auf 164 Aushandlungen unter 34 Kindern der Klasse auf der vierten Jahrgangsstufe und auf 191 Aushandlungen unter 31 Kindern derselben Klasse auf der sechsten Jahrgangsstufe. 34 Prozent dieser Aushandlungen fanden unter Jungen, 30 Prozent unter Mädchen und 36 Prozent zwischen Mädchen und Jungen statt.

An jedem Aushandlungsprozeß unterschieden wir zunächst, wie er von Initiator und Replikator in ihrem jeweils ersten Schritt im Hinblick auf die normative Verbindlichkeit des Aushandlungsgegenstandes gerahmt wurde und ob der Initiator mit einem Normbruch begann (vgl. Tab. 1 a in Kap. 4.2.3). Bei den Strategien, mit denen Initiator und Replikator die Aushandlung eröffneten, unterschieden wir jeweils, ob die Bedürfnislage des anderen mißachtet oder ob der Gegenüber berücksichtigt oder sogar mit Begründungen und Erklärungen zu überzeugen versucht wurde (vgl. Tab 1 b in Kap. 4.2.3). Im Hinblick auf das Ergebnis des Aushandlungsprozesses unterschieden wir, ob es zu einer beidseitig akzeptierten Lösung kam oder nicht und ob einer der beiden Aushandelnden im Laufe der Interaktion herabgesetzt wurde (vgl. Tab 1 c in Kap. 4.2.3).

Als Ergebnis läßt sich zunächst festhalten, daß mit zunehmendem Alter normativ gerahmte Gegenstände seltener ausgehandelt wurden und Normbrüche seltener vorkamen. In den Strategien wurden die Bedürfnisse des anderen häufiger berücksichtigt, und es kam

demgemäß häufiger zu akzeptierten Lösungen und seltener zu Herabsetzungen (vgl. hierzu und zum folgenden Tab. 2 in Kap. 4.2.3). Dennoch ist der Zusammenhang mit dem Alter nicht stark ausgeprägt. Aushandlungen zwischen Mädchen unterschieden sich kaum von Aushandlungen zwischen Jungen, wohingegen Aushandlungen zwischen Mädchen und Jungen vor allem auf der vierten Jahrgangsstufe deutlich negativer verliefen, d.h. es kam häufiger zu Normbrüchen, zu mißachtenden Strategien, zu Herabsetzungen und seltener zu Lösungen. Die Normbrüche gingen häufiger von Jungen aus, Herabsetzungen gab es aber bei Mädchen und Jungen gleich häufig.

Unter Freunden gab es seltener Normbrüche, die Interessen des Gegenüber wurden häufiger berücksichtigt, und es kam häufiger zu akzeptierten Lösungen und seltener zu Herabsetzungen (Tab. 3 in Kap. 4.2.3). Allerdings sind diese Zusammenhänge nicht sehr eng ($r = .21$ bis $.26$, $p < .001$), und sie gelten nur für Jungen. Insofern läßt sich die Hypothese, daß für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten Interaktionen unter Freunden wichtiger sind als unter nicht befreundeten Kindern, nach unseren Daten zunächst nur für Jungen aufstellen.

Die einzelnen von uns unterschiedenen Aspekte der Aushandlungsprozesse hängen untereinander eng und signifikant zusammen (vgl. Tab. 4 und 5 in Kap. 4.2.3). Normative Rahmung durch die beiden Interagierenden, Normbruch durch den Initiator, Wahl der Strategiemuster von beiden Beteiligten und die Wahrscheinlichkeit, mit der es zu akzeptierten Lösungen und Herabsetzungen kommt, bilden so ein deutliches Muster. Berechnet man diese Zusammenhänge getrennt für Interaktionen unter besten Freunden, unter Freunden und unter Kindern, die nicht befreundet sind, dann zeigt sich dieses Muster für Freunde und vor allem für beste Freunde weniger deutlich als für nicht befreundete Kinder. Einige Korrelationen verschwanden in Aushandlungen unter besten Freunden sogar gänzlich (vgl. Tab. 6 in Kap. 4.2.3). Wir interpretieren dies dahingehend, daß Interaktionsprozesse unter

guten Freunden variabler sind, daß Normbrüche oder mißachtende Strategien leichter aufgefangen werden können, daß sie also nicht mit der gleichen Wahrscheinlichkeit mit Herabsetzungen und nichtakzeptierten Lösungen verbunden sind wie unter Kindern, die nicht befreundet sind.

Wir versuchten diese Interpretation durch ein Multiskalierungsverfahren abzustützen. In die Berechnung eingegeben wurden die Korrelationen zwischen den folgenden in den Tabellen 1 a bis 1 c dargestellten Variablen: Normative Rahmung durch Initiator und Replikator im jeweils ersten Schritt der Aushandlung, Normbruch durch Initiator im ersten Schritt, jeweils erste Strategie des Initiators und Replikators, Lösung und Herabsetzung. Korrelationsmatrizen wurden für die drei Bedingungen "beste Freunde", "Freunde" und "Nicht-Freunde" gebildet. Ein Ergebnis, das drei Dimensionen präsentiert, die wir "Lösung", "Konsequenzen" und "Eröffnung" nennen können, erscheint besonders plausibel (vgl. Tab 7a).

Die erste Dimension wird durch die Variable "Lösung", die zweite Dimension durch die Variablen "Strategie des Replikators" und "Herabsetzung", die dritte Dimension vor allem durch die beiden Variablen "Rahmung" sowie durch "Normbruch" und "Strategie des Initiators" bestimmt. Für die drei unterschiedenen Freundschaftsbedingungen sind diese Dimensionen von unterschiedlicher Bedeutung (vgl. Tab. 7b).

Für den Ablauf der Aushandlungen unter Nicht-Freunden spielt nur die Dimension Lösung eine Rolle. Für die Aushandlungen von "besten Freunden" sind dagegen alle drei Dimensionen bedeutsam. Die "Freunde" liegen dazwischen, aber ähneln den Nicht-Freunden.

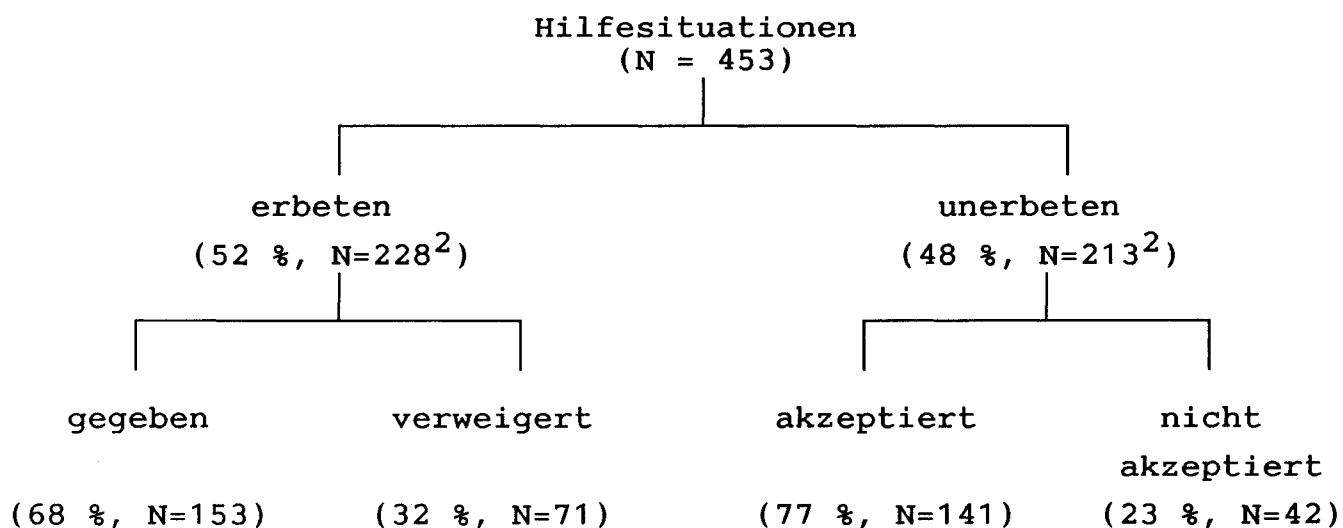
Auch das Ergebnis der Multiskalierung deutet somit darauf hin, daß Aushandlungsprozesse unter besten Freunden variabler verlaufen als unter nicht befreundeten Kindern. Daß alle drei Di-

mensionen wichtig sind, bedeutet, das Verhalten bester Freunde in Aushandlungen steht nicht nur mit einem Aspekt im Zusammenhang, sondern hat Bezug zu allen Aspekten des Aushandlungsprozesses. Insofern scheinen die Lernbedingungen in engen Beziehungen unter Gleichaltrigen tatsächlich reichhaltiger zu sein als in Interaktionen zwischen Kindern, die nicht in einer freundschaftlichen Beziehung stehen⁸.

⁸ Für Anregungen zur Verwendung und bei der Interpretation des Multiskalierungsverfahrens sind wir Philipp Wood verpflichtet.

4.2.3 Schaubild und Tabellen¹

Schaubild 3: Überblick über erbetene, gegebene und akzeptierte Hilfen



Überblick über problematisch gestaltete Hilfesituationen

	%	N
Helfer gestaltet problematisch	27	122
Helfer gestaltet unproblematisch	<u>73</u>	<u>329</u>
	100	451 ²
Empfänger gestaltet problematisch	25	109
Empfänger gestaltet unproblematisch	<u>75</u>	<u>329</u>
	100	438 ²
Von mindestens einer Seite problematisch	41	177
Von keiner Seite problematisch	<u>59</u>	<u>250</u>
	100	427 ²

¹ Schaubilder 1 und 2 wurden bereits oben im Text Seite 16 und Seite 28 abgedruckt.

² Bei allen Kategorien konnten einige Situationen nicht zugeordnet werden.

Tabelle 1 a: Variablen des Aushandlungsprozesses: Gegenstand der Aushandlung

Variablen und Ausprägungen	Häufigkeiten (abs. und %)			
	Initiators		Replikators	
	N	%	N	%
1. Normative Rahmung des Gegenstandes in der Eröffnung				
(1) strikt normativ	93	26	116	33
(2) übliches Verhalten	57	16	52	15
(3) nicht festgelegt	113	32	101	29
(4) spielerisch, experimentell	92	26	86	24
	<hr/>		<hr/>	
	355	100	355	101
2. Normbruch in der Eröffnung				
(1) Initiator bricht Norm	96	27		
(2) Initiator bricht keine Norm	259	73		
	<hr/>		<hr/>	
	355	100		

Tabelle 1 b: Variablen des Aushandlungsprozesses: Strategie in der Aushandlungseröffnung

Variablen und Ausprägungen	Häufigkeiten (abs. und %)			
	von Seiten des			
	Initiators		Replikators	
	N	%	N	%
3. Strategiemuster				
(1) Zwang, Mißachtung, Unterwerfung	104	30	168	48
(2) Anfrage, Antwort	236	67	152	43
(3) argumentative Vermittlung ¹	13	4	33	9
	<hr/>		<hr/>	
	353	101	353	100
	Häufigkeit (abs. und %)			
	N	%		
4. Verbindung der Strategiemuster von Initiator und Replikator in der Eröffnung				
(1) Von beiden Seiten Zwang bzw. Unterwerfung: Muster (1) + Muster (1)		81	23	
(2) Anfrage und mißachtende Reaktion: Muster (2/3) + Muster (1)		87	25	
(3) Respektvolle Antwort trotz Zwang: Muster (1) + Muster (2/3)		22	6	
(4) Gegenseitiger Respekt in Anfrage und Antwort: Muster (2/3) und Muster (2/3)		162	46	
		<hr/>	<hr/>	
		352	100	

¹ In allen weiteren Berechnungen wurden die Muster (2) und (3) zu einer Kategorie zusammengefaßt.

Tabelle 1 c: Variablen des Aushandlungsprozesses: Ergebnis der Aushandlung

Variablen und Ausprägungen	Häufigkeit (abs. und %)	
	N	%
5. Lösung		
(1) beidseitig akzeptiert	184	52
(2) nicht akzeptiert oder keine Lösung	171	48
	<hr/>	<hr/>
	355	100
6. Herabsetzung im Verlauf der Aushandlung		
(1) mindestens ein Beteiligter herabgesetzt	161	46
(2) niemand herabgesetzt	193	55
	<hr/>	<hr/>
	354	101

Tabelle 2: Korrelationen der Aushandlungsvariablen mit Alter (4. Klasse vs. 6. Klasse) und Geschlecht (gleiches vs. ungleiches Geschlecht der Aushandelnden; Jungen-Jungen- vs. Mädchen-Mädchen-Aushandlungen)

Aushandlungs- variablen	Alter und Geschlecht		
	4.Klasse vs. 6.Klasse	Gleiches vs. ungleiches Geschlecht	Gleiches Ge- schlecht Jungen vs. Mädchen
<u>Aushandlungsgegenstand</u>			
Normative Rahmung			
- durch Initiator	.21***	-.17***	-.11*
- durch Replikator	.25***	-.19***	-.09 ⁺
Normbruch			
- durch Initiator	.30***	-.32***	(-.07)
<u>Aushandlungsstrategien</u>			
Strategiemuster			
- des Initiators	.25***	-.21***	.09 ⁺
- des Replikators	.23***	-.20***	(-.03)
Verbindung der Stra- tategiemuster	.27***	-.24***	(.000)
<u>Ergebnis der Aushandlung</u>			
Lösung	-.24***	.12*	-.17**
Herabsetzung	.25***	-.19***	(-.02)

*** p < .001

** p < .01

* p < .05

+ p < .10

() = nicht signifikant

Tabelle 3: Korrelationen (Pearsons R) zwischen den Variablen des Aushandlungsprozesses und dem Freundschaftsstatus in Aushandlungsprozessen zwischen Kindern gleichen Geschlechts, kontrolliert für Geschlecht

Variablen des Aushandlungsprozesses	Freundschaftsstatus ¹		
	alle	Jungen	Mädchen
<u>Aushandlungsgegenstand</u>			
Normative Rahmung			
- durch Initiator	.08 ⁺	(.03)	(-.09)
- durch Replikator	.11*	(.05)	(-.08)
Normbruch			
- durch Initiator	.26***	.18*	(-.006)
<u>Aushandlungsstrategien</u>			
Strategiemuster			
- des Initiators	.26***	.23**	(.03)
- des Replikators	.21***	.20*	(.04)
Verbindung der Strategiemuster	.26***	.25**	(.04)
<u>Ergebnis der Aushandlung</u>			
Lösung	-.23***	-.29***	(.000)
Herabsetzung	.22***	.20*	(.02)

*** p < .001

** p < .01

* p < .05

+ p < .10

() = nicht signifikant

¹ 1 = nicht befreundet, 2 = Freunde, 3 = beste Freunde

Tabelle 4: Korrelationen (Pearsons R) von Aushandlungsgegenstand mit Strategiemuster

Strategiemuster	Aushandlungsgegenstand		
	Normative Rahmung durch den Initiator	durch den Replikator	Normbruch durch den Initiator
Strategiemuster des Initiators	.52	.42	.60
Strategiemuster des Replikators	.43	.53	.43
Verbindung der Strategiemuster	.53	.57	.56

Alle Korrelationen in Tabelle 4 sind signifikant mit $p < .001$

Tabelle 5: Korrelationen (Pearsons R) von Aushandlungsgegenstand und Strategiemuster mit Lösung und Herabsetzung

	Aushandlungsgegenstand				Strategiemuster	
	Normative Rahmung		Norm- bruch	von Seiten des		Verbindung der Eröff- nungsstra- tegien
	durch		durch	Initi- ators	Repli- kators	
	Initi- ator	Repli- kator	Initi- ator	Initi- ators	Repli- kators	
Lösung	-.30	-.36	-.34	-.42	-.55	-.59
Herab- setzung	.48	.53	.50	.53	.65	.71

Alle Korrelationen in Tabelle 5 sind signifikant ($p < .001$).

Tabelle 6: Korrelationen (Pearsons R) zwischen Gegenstand, Strategie und Ergebnis der Aushandlung in Aushandlungsprozessen unter Kindern gleichen Geschlechts, kontrolliert für Freundschaftsstatus

	Gegenstand der Aushandlung		Strategie	
	Normative Rahmung durch Initiator	Replikator	Normbruch durch Initiator	des Initiators
<u>Lösung</u>				
Beste Freunde (N = 63)	(-.01)	(-.06)	-.22*	(-.14)
Freunde (N = 79)	-.29**	-.26*	(-.12)	-.30 **
keine Freunde (N = 201)	-.34***	-.43***	-.36***	-.45***
<u>Herabsetzung</u>				
Beste Freunde (N = 63)	.32**	.37***	.37**	.38**
Freunde (N = 79)	.39***	.42***	.26**	.15 ⁺
keine Freunde (N = 201)	.54***	.59***	.56***	.64***
***	p < .001			
**	p < .01			
*	p < .05			
+	p < .10			
()	= nicht signifikant			

Tabelle 7 a: Nichtmetrische Skalierung von Aspekten des Aushandlungsprozesses nach drei Dimensionen (alscal in spssx)

	Dimensionen		
	1	2	3
	Lösung	Konsequenzen	Eröffnung
Rahmung (Initiator)	0.3107	0.2460	<u>-1.4372</u>
Rahmung (Replikator)	0.3114	0.2496	<u>-1.4118</u>
Normbruch (Initiator)	0.3134	0.9339	<u>1.0542</u>
Strategie (Initiator)	0.3045	0.9028	<u>1.1728</u>
Strategie (Replikator)	0.5549	<u>-1.5961</u>	0.4349
Lösung	<u>-2.4299</u>	0.7209	-0.2022
Herabsetzung	0.6350	<u>-1.4570</u>	0.4093

Tabelle 7 b: Nichtmetrische Skalierung für drei Freundschaftsbedingungen nach drei Dimensionen

	weird- ness	Dimensionen		
		1	2	3
		Lösung	Konsequenz	Eröffnung
beste Freunde	0.4076	<u>0.7475</u>	<u>0.4838</u>	<u>0.4551</u>
Freunde	0.4433	<u>0.9833</u>	0.0878	0.0795
Nicht-Freunde	0.9685	<u>0.9979</u>	0.0000	0.0086

4.3 Zusammenfassung unter theoretischen Aspekten und Ausblick

Wir orientieren uns bei diesem Projekt an der These, daß gleichaltrige Kinder untereinander vor Anforderungen der Verständigung und der Kooperation gestellt sind, die sich in ihrer Struktur von den Anforderungen unterscheiden, die zwischen Erwachsenen und Kindern auftreten (Vgl. zu den Ausführungen dieses Unterkapitels L. Krappmann/H. Oswald 1987c). Diese besonderen Anforderungen in der Kinderwelt resultieren aus der sozialen Tatsache, daß kein Kind eine legitime Macht oder Autorität hat, ein anderes zu einem bestimmten Verhalten zu zwingen. Diese Anforderungen spiegeln sich in der Überzeugung von Kindern wider, daß nicht einer über die anderen bestimmen darf und daß nicht einseitige Vorteile zu Lasten anderer erzielt werden dürfen. Zugleich enthält diese Grundidee einer gleichberechtigten Kinderwelt auch die Erwartung, daß jeder das Seine zu der Lösung von Aufgaben und Problemen beiträgt. Auch wenn sich keineswegs alle Kinder an diese sozialen Regulierungen halten, so ist es doch Kindern, die nicht einverstanden sind, immer möglich, sich auf derartige Grundsätze zu berufen oder sich zu entziehen. An den Interaktionen der Kinderwelt sind Kinder in unterschiedlicher Weise beteiligt, weil sie dyadische und Gruppenbeziehungen verschiedener Qualität eingehen. Wir postulieren, daß diese Sozialbeziehungen je nach ihrer Art typische Anforderungen beispielsweise an Freunde, Spielkameraden oder Mitglieder unterschiedlicher Gruppierungen entstehen lassen, die die Kinder in ihren Bemühungen um Handlungskoordination berücksichtigen müssen.

Wir wollen herausfinden, welche Verhaltensweisen eine von der Anforderungsstruktur und den sozialen Beziehungen der Kinder bestimmte Interaktion den beteiligten Kindern abverlangt. Insbesondere möchten wir ermitteln, ob passend zur Interaktionsstruktur bestimmte Verhaltensmuster zur Lösung typischer Aufgaben entstehen und ob diese Muster sich als Fähigkeiten oder als Kompetenzen sowie als bevorzugte Stile, Kompetenzen

anzuwenden, in der sich korrespondierend entwickelnden psychischen Struktur niederschlagen.

Für die Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen haben wir uns entschieden, weil Kinder dieses Alters - jedenfalls in unserer Kultur - große Handlungsräume gewinnen, in denen sie nicht mehr unter der unmittelbaren Kontrolle durch Erwachsene stehen. Nur relativ wenige Festlegungen sind von ihnen in diesen Kinderweltbereichen zu beachten, wenn sie diese Räume mit gemeinsamem Tun füllen wollen. Weitgehend ist es daher an ihnen, ihre eigenen Vorhaben zu entwerfen und miteinander abzusprechen und auf dieser Grundlage ihr Verhalten zu koordinieren.

Das Ziel unserer Forschung, das wir mit diesem Projekt sicherlich nicht voll einlösen können, ist es somit zum ersten, die den Kindern vorgegebene, interaktiv zu bewältigende Aufgabenstruktur zu beschreiben, zum zweiten typische Verhaltensmuster zu identifizieren, mit denen sie diese Aufgaben zu lösen versuchen, und zum dritten zu prüfen, ob die Erfahrungen, denen sie in diesen Interaktionen ausgesetzt sind, die Ausbildung von Fähigkeiten und Präferenzen in ihren Anwendungen beeinflussen.

Aufgabenstruktur

Bei der Untersuchung von Aushandlungsprozessen unter Kindern unterscheiden wir Aushandlungsgegenstände, die von den Kindern nicht beliebig definiert werden können, sondern an denen bereits soziale Rahmungen haften, die umstritten sein mögen, aber von den Kindern als etwas Vorgegebenes zu beachten sind. Ferner erhält die Aushandlungssituation bereits vorab dadurch eine Struktur, daß zwischen den Kindern soziale Beziehungen unterschiedlicher Qualität bestehen, etwa eine Freundschaft oder die Mitgliedschaft in einer Sportmannschaft oder eine lockere Bekanntschaft, die alle auf eine ihnen eigene Weise, die nicht in das Belieben der interagierenden Kinder gestellt ist, Ver-

haltungsmöglichkeiten nahelegen oder verwehren. Zum dritten enthalten die Situationen Regelungen, die zum Teil am Gegenstand und an den sozialen Beziehungen hängen, zum Teil aber auch ihren Ursprung haben in Subkulturen der Kinder, die auf bestimmten Altersstufen durch Werte, Ehrenkodices und Normen eigener Art geprägt sind.

So steht, schon bevor die Kinder irgendeinen Schritt in ihrer Interaktion unternommen haben, eine "opportunity structure" vor ihnen, eine Struktur von Gelegenheiten und Bedingungen, zugleich eine Anforderungsstruktur, die sie berücksichtigen mögen oder auch nicht. Immer jedoch verleiht diese vorgegebene Struktur ihren Interaktionsschritten Interpretationsmöglichkeiten und Erfolgsaussichten und bestimmt die Anstrengungen, die ein Kind auf sich zu nehmen hat, wenn es unter so vorab bestimmten Voraussetzungen eine Absicht verfolgt. Da die These allen denen schwer verständlich ist, die gewohnt sind, von Individuen her zu denken, die sich in ihrem Verhalten aufeinander einstellen, versuchen wir unsere Auffassung noch einmal provokativer zu formulieren: Es sind nicht die interagierenden Kinder, die sich gegenseitig Anforderungen stellen, sondern sie finden sich in einer unabhängig von ihnen durch den Gegenstand, ihr Beziehungsverhältnis und durch normative Regulierungen vorkonstruierten Situation vor, auf die sie miteinander koordinierte Antworten finden müssen. Folglich reflektiert das Verhalten interagierender Kinder diese Vorgaben.

Zu dieser Sichtweise führt uns die Sozialpsychologie George H. Meads (1973, 1980). Nach seiner Auffassung ist die Vorstellung unzulänglich, daß Menschen einfachhin die Rollen ihnen gegenüber tretender Anderer übernehmen. Sie können dies nur, wenn sie sich mit diesen Anderen an einem sozialen Objekt orientieren, also ein gemeinsames Handlungsziel verfolgen, auf das hin die Interaktionsteilnehmer ihre Handlungsschritte entwerfen. Von diesem Konzept aus erscheint es möglich, einen Sozialisationsbegriff zu entfalten, der mehr enthält als die

zwar auch richtige, aber vordergründige Einsicht, Entwicklung würde von sozialen Faktoren beeinflusst. Sozialisation wäre in diesem Sinne als eine systematische Einführung der Heranwachsenden in die sozialen Objekte zu begreifen, die das gesellschaftliche Leben füllen und die den interagierenden Individuen bestimmte Muster der Koordination von Handlungen abverlangen, die der durch die sozialen Objekte vorgegebenen Kooperationsstruktur entsprechen.

Die entwicklungslogischen Abfolgen im Aufbau der Kompetenzen, die von der Entwicklungspsychologie behauptet werden, weisen möglicherweise auf eine ebenfalls sachlogisch geordnete Abfolge von sozialen Objekten hin, die Kinder in einem sinnvollen Nacheinander mit den Aufgaben konfrontieren, an denen sie Entwicklungsschritte vollziehen können. Wir rechnen durchaus damit, daß Kinder sich die neue Herausforderung suchen, wenn die Potenz einer erreichten Kompetenzstufe ausgeschöpft ist. Die vielfältige Beobachtung, daß Kinder bestimmten Alters Generation für Generation dieselben Spiele aufnehmen, sich an denselben Themen ereifern, dieselben Rollen ausprobieren und denselben Unfug betreiben, läßt sich aber auch dahingehend interpretieren, daß Gesellschaften starke Traditionen enthalten, die den Kindern um ihrer gelingenden Sozialisation willen soziale Objekte in der Gestalt von Spielen und typischen Beschäftigungen, Gesellungsmustern und altersgruppen-spezifischen Normensystemen anbieten, an denen sie sich gemeinsam abmühen.

Eine zentrale Aufgabe unserer Untersuchungen besteht daher darin, die sozialen Objekte der mittleren Kindheit zu identifizieren, die Entwicklung stimulieren. Ein Beispiel für ein soziales Objekt der mittleren Kindheit ist eine typische, in ihrer Bedeutung eher als "Erholung" oder "Abreaktion" abgewertete Beschäftigung, der lustvolle Unfug, "Quatsch", wie die Kinder selber diese Beschäftigungen nennen. Bei unseren Datenanalysen zur Aushandlung unter den Zehn- bis Zwölfjährigen ist uns aufgefallen, daß dieser Bereich kindlicher Interaktion, den Eltern

und Erzieher zumeist für ziemlich lästig, störend und jedenfalls wertlos halten, nämlich das, was die Kinder "Quatsch-Machen" nennen, mehr, jedenfalls andere, nicht minder wichtige Entwicklungsimpulse enthalten könnten als die Beschäftigung mit seriöseren Themen wie der Abgrenzung von Territorien auf dem Schultisch oder der Rückgabe eines Zeichendreiecks, hinter denen durch Normen begründete Rechtsansprüche stecken (L. Krappmann/H. Oswald 1987a und b). Wir stellten bei unserer Auswertung fest, daß Aushandlungsgegenstände, die der Kategorie "spielerisch, experimentell" zugeordnet wurden, signifikant häufiger Vorgehensweisen in der Aushandlung hervorlockten, in denen der andere respektiert und mit ihm argumentiert wurde, als die als "strikt normativ" kategorisierten Aushandlungsgegenstände. Der so oft abgewertete kindliche Unfug verlangt offenkundig, den anderen dafür zu gewinnen, sich die Grenzen des Tolerablen klarzumachen und eine diffuse Handlung gemeinsam unter Kontrolle zu halten. Auf längst eingeschränkte Normen wie Eigentum und körperliche Unversehrtheit wird dagegen nur gepocht, und unter den Zehnjährigen noch sehr oft mit Knüffen, Gebrüll oder Schmähungen - nach unserer Kategorisierung niedrige Strategien der Aushandlung - die Einhaltung der Norm erzwungen. Aus dieser Sicht erscheint "Kinderquatsch" nicht als eine Randzone des Kinderverhaltens, in der sich ihr mangelndes Erwachsensein peinlich offenbart, sondern als ein verlockendes soziales Objekt, das dann, wenn es lustvoll gelingt, den Kindern anspruchsvolle Interaktionsstrategien abverlangt. Daher betrachten wir Kinderquatsch als einen unverzichtbaren Bestandteil der Kinderwelt und sehen ihn durch Unsinnreime, Verballhornungen und Scherzspiele von Generation zu Generation tradiert, damit die Heranwachsenden dieser Herausforderung nicht verlustig gehen.

Ähnlichen für die mittlere Kindheit typischen sozialen Objekten, die über die Generationen tradiert werden, gehen wir nach, wenn wir die rauhen, ketzerischen oder schmutzigen Spiele

analysieren, die wir "Spiele an der Grenze" genannt haben (W. Seidel 1987), oder wenn wir die Brücken und Grenzen zwischen Mädchen- und Jungenwelten untersuchen, da Mädchen und Jungen gerade infolge der von uns beobachteten Separierungen sich gegenseitig vor typische Anforderungen stellten, für die auch typische Antwortmuster vorliegen, deren Aktualisierung für die Herausbildung der Geschlechtsidentität möglicherweise langfristig folgenreich ist (H. Oswald u.a. 1986 und 1987).

Eine weitere, die sozialisatorische Interaktion vorstrukturierende Vorgabe sehen wir in den sozialen Gesellungsmustern unter den Kindern, also in ihren Freundschaften, Spielkameradschaften und in der oft erwähnten, aber selten in ihrer Struktur analysierten "peer-group". Diese sozialen Beziehungsmuster könnte man einerseits in sich als soziale Objekte ansehen, weil Kinder, die miteinander zum Beispiel eine Freundschaft zu verwirklichen versuchen, ihre Verhaltensweisen an diesem Objekt koordinierend ausrichten. Andererseits überformt die jeweils zwischen Kindern bestehende soziale Beziehung gemeinsam verfolgte typische Beschäftigungen wie den eben erläuterten "Kinderquatsch". Auch Freundschaft betrachten wir nicht als eine jeweilige Neuerfindung von zwei Kindern, die Freunde werden, obwohl uns die Entwicklungspsychologen über die stufenweise Konstruktion des Freundschaftskonzepts belehren. Auch wenn die Heranwachsenden sich mehrfach ein ausgereifteres Konzept von Freundschaft erarbeiten müssen, so ist Freundschaft dennoch - ebenso wie andere Gesellungsmuster - ein gesellschaftlich tradiertes Angebot, sich zu anderen Menschen in ein soziales Verhältnis zu setzen. Besser zu klären, welche dieser gesellschaftlichen Angebote an Beziehungsmustern in der Welt der mittleren Kindheit in welcher Ausformung angenommen werden, ist uns ein wesentliches Forschungsanliegen; denn dyadische Beziehungen und umfassendere Beziehungssysteme strukturieren die mögliche Erfahrung in der Gleichaltrigeninteraktion. Wir sind uns auch sicher, daß die Kinderbeziehungen in der mittleren Kindheit nicht allein auf der Dimension unterschiedlicher

Intensität von Freundschaft abzutragen sind, sondern daß Kinder mehrere Beziehungsmuster kennen und das jeweilige Muster mehr oder weniger intensiv verwirklichen. So entwickeln Kinder Teamgefährtenschaften oder Schulpartnerschaften, ohne diese Beziehungen an Freundschaftsvorstellungen zu messen, obwohl sie vielleicht diese Gefährten oder Partner als Freunde bezeichnen.

Die Arbeiten an einer derartigen Typologie sozialer Beziehungen unter Kindern beschäftigen uns seit dem Beginn unserer Datenauswertungen (L. Krappmann/H. Oswald 1983), ohne daß wir bislang zu einem voll befriedigenden Abschluß gekommen wären. Einen korrelativen Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Kinder im Geflecht der Beziehungen und den Schulleistungen haben wir bereits vor einiger Zeit herausgearbeitet (L. Krappmann 1985), ohne damals den Zusammenhang durch Daten über die Interaktionsprozesse unter den Kindern erklären zu können. Einen Schritt weiter in Richtung auf eine derartige Erklärung führten uns unsere Arbeiten über den Einfluß von Freundschaft auf das Verhalten in Aushandlungen. Allerdings wirkt Freundschaft sich auf den Aushandlungsprozeß nicht - wie man vielleicht voreilig annehmen mag - dadurch aus, daß Freunde besonders rücksichtsvoll und kompromißbereit miteinander umgehen, die entsprechenden Korrelationen sind nicht besonders eng und nur für Jungen signifikant, sondern indem enge Freundschaft sich wiederholende, sterile Aushandlungsmuster verblassen und verschwinden läßt. Auf diese Weise sind enge Freunde in der Lage, Situationen in ihrer Reichhaltigkeit und ihren vielfältigen Möglichkeiten weiter auszuschöpfen als nicht befreundete Kinder.

Nach unseren ersten Ergebnissen zum Einfluß von Freundschaft ist es verwunderlich, daß in der Soziologie das Konzept "soziale Beziehung" weitgehend aufgegeben wurde, während Max Weber (1964, S. 19 f.) dieses Konzept noch zu den Grundbegriffen zählte. Da Beziehungen einerseits Gegenstand soziokultureller Definitionen sind und andererseits sich auf das Verhältnis von

face-to-face interagierenden Personen auswirken, steht dieser Begriff auf der Nahtlinie zwischen Makrostrukturen und Mikroprozessen und könnte der soziologisch orientierten Sozialisationsforschung als ein Bindeglied zwischen dem umfassenderen Sozialsystem und der entstehenden psychischen Struktur sein. Ein Aspekt der Weberschen Definition läßt besonders aufmerken. Max Weber stellt heraus, daß Beziehungen nicht Handlungskoordination garantieren, sondern eine gesteigerte Chance vermitteln, sich über gemeinsames Handeln zu verständigen. Durch Beziehungen einer bestimmten Qualität wird folglich auch nach Weber nicht ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Lösung vorgeschrieben, sondern in Beziehung miteinander stehende Individuen haben besonders günstige Voraussetzungen zu einer wie immer zu entwickelnden Verständigung.

Diese Sicht der verhaltensorientierenden Kraft sozialer Beziehungen unterscheidet sich deutlich von den gängigen Annahmen über die Art des Einflusses von Freundschaft auf das Verhalten von Kindern. E. Mueller (1987) schreibt ihren Einfluß den Bedeutungen zu, die Freunde teilen; J. Nelson/F. E. Aboud (1985) betonen, daß Freunde abweichende Auffassungen des anderen zur reiferen Problemlösung nutzen; W. W. Hartup/B. Laursen (1987) stellen heraus, daß Freunde den anderen im Streit milder behandeln. Diese Auffassungen haben gemeinsam, daß eine Freundschaft Individuen dazu bringt, gemeinsame Vorstellungen zu nutzen, Verhaltensweisen zu unterlassen oder zu bevorzugen. Mit Max Weber wollen wir auf etwas anderes hinaus: Wir halten nicht für das Entscheidende, daß Freunde durch ihre Freundschaft veranlaßt werden, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen oder nicht, obwohl sicher auch derartige Einflüsse nachweisbar sind. Der wichtigere Aspekt scheint uns zu sein, daß Freundschaft einen Rahmen stiftet, der eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Situation, Gegenstand und Verhaltensweisen hervorbringt, so daß die verschiedenen Aspekte aus verschiedener Sicht ausgelotet werden können. So werden Handlungen nicht nur routiniert aneinander angepaßt, sondern es kann der jeweils angemessene Sinn heraus-

gearbeitet werden. Im Falle der Aushandlung kann dieses aufmerksame, Aspekte und Perspektiven berücksichtigende Vorgehen durchaus dazu führen, daß Freunde auf ihren nicht übereinstimmenden Meinungen beharren.

Die dritte Vorstrukturierung, die vor oder über den Kindern existiert, die in eine konkrete Interaktion einzutreten beginnen, besteht in den Werten und Normen der altersspezifischen Kindersubkultur, der sie angehören. Die Entstehung dieser Kindersubkulturen (nicht nur von Kindheit im modernen Sinne generell) im Rahmen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ist uns unklar, und wir werden wenig dazu beitragen können, ihr Werden zu begreifen, obwohl wir an dieser Frage Interesse haben. Wir teilen mit E. T. Higgins/J. E. Parsons (1983) die Auffassung einer Korrespondenz zwischen Stufen der kindlichen Entwicklung und Kindersubkulturen, die sozialen Ursprungs sind und tradiert werden. Einige Befunde belegen Gefährdungen dieser Kindersubkulturen, obwohl offensichtlich ist, daß die Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren es nach wie vor schaffen, auch in innerstädtischen Wohnbezirken bedrohlichen Lebensverhältnissen noch ein Stück eigener Kinderwelt abzurufen (L. Krappmann, H. Oswald, im Druck^b). Die Vorstellung, daß diese Kindersubkulturen sich nur noch zurückgezogen neben dem Elternhaus, der Schule und anderen Einrichtungen entfalten können, ist nicht korrekt. Jedenfalls in der Schule existiert sie zwischen und begleitend zu den Regelungen und Curricula der Erwachsenen.

Wir sind auf diese kinderspezifischen Werte und Normen immer wieder in unseren Beobachtungen und Befragungen gestoßen, zum Beispiel in den gegenseitigen Hilfs- und Unterstützungsgeboten, in Regelungen zur Entscheidungsfindung, in Regelungen, Ungleichheiten und Mißverhältnisse zu kompensieren, in Fairneskonzepten, bei der Ablehnung von Angeberei und Rechthaberei, in der Gestalt von Petz-Tabus und auch bei den Normen, die das Mädchen-Jungen-Verhältnis regeln. Dieser noch nicht komplett

analysierte Kodex von Regelungen ist nicht nur als halb verstandene, schlecht kopierte, sogar verballhornte Erwachsenenmoral zu begreifen. Wir gehen von einer teilweisen Eigenständigkeit dieser Kindermoral aus und meinen in manchen ihrer Elemente sogar gewisse subversive Züge zu erkennen. Insofern scheint uns diese Regelungen auch nicht zulänglich als die Ausprägung eines moralischen Urteils- und Handlungsvermögens auf einer Entwicklungsstufe des Kohlbergschen Typus beschrieben. Der Zusammenhang ist wohl indirekter. Kohlbergs oder andere Stufen werden sich möglicherweise in den Begründungen der Kinder für eine Regel oder ein Verhalten widerspiegeln, und das mag auch die Weiterentwicklung dieser Kindermoral beeinflussen, die ja noch keine optimale Lösung für Gerechtigkeit und Anteilnahme im mitmenschlichen Verhalten bietet. Die Kindermoral wird - ganz unabhängig von Begründungen - die Kinder miteinander in Probleme verstricken, die eine Reformulierung ihrer Normen stimuliert. An welchen Gegenständen diese Probleme auftreten und welche Art von förderlichen, interaktiven Konfliktbewältigungen sie implizieren, wird man aber erst dann erkennen können, wenn diese subkulturspezifische Kindermoral vollständiger erforscht ist. Daß wir uns diesem Problem nicht entziehen können, zeigt unsere Studie zu den Hilfen unter Kindern, denn Ablehnungen und auch häßliche Verweigerungen von Hilfen resultieren oft aus Regelverletzungen in der Kindersubkultur (L. Krappmann/H. Oswald, im Druck).

Verhaltensstrategien

Mit der Verwendung des Begriffs "Verhaltensstrategie" implizieren wir, daß Interaktionsteilnehmer, in unserer Studie also die Kinder, mit ihren Verhaltensweisen Ziele verfolgen und somit strategisch die Interaktion auf dieses Ziel hin betreiben, auch wenn wir nicht behaupten, daß die Interagierenden sich stets voll bewußt solche Ziele setzen und die entsprechenden Strategien auswählen.

Auch bei den Strategien erkennen wir, daß die Interagierenden ihre Vorgehensweisen nicht allein aus der Situation heraus verstehbar machen können, sondern daß die von ihnen benutzten Strategien unabhängig von der jeweiligen subjektiven Intention für die Beteiligten eine ihnen vom Gemeinwissen zugeschriebene Bedeutung haben, die wiederum aus dem Bezug auf "soziale Objekte" hervorgeht. Diese dem Verhalten üblicherweise zugeschriebenen Bedeutungen können im weiteren Verlauf der Interaktion nicht übergangen werden. Wir beziehen uns auf diese objektive Qualität einer Interaktionsstrategie, wenn wir sie im Hinblick darauf einschätzen, wie sie dazu beizutragen vermag, unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten in einvernehmlicher Weise die Interaktion fortzuführen und irgendwann auch zu beenden.

Bei der Analyse der Aushandlungen (vgl. 4.2.2) haben wir die Vielfalt der beobachteten Strategien drei Mustern zugeordnet (vgl. Tab. 1 b im Kap. 4.2.3), indem wir unterschieden: Strategien, in denen Interessen anderer nicht berücksichtigt werden (z.B. stößt man ihn aus dem Weg); Strategien, in denen andere ohne weitere Erläuterungen als Gegenüber mit eigenen Interessen anerkannt werden (z.B. bittet man den Aushandlungspartner um seine Zustimmung); Strategien, die argumentativ Verständigung erstreben, um einvernehmlich Ablauf und Beendigung einer Aushandlung zu regeln (z.B. versucht man, dem anderen eine Weigerung einsichtig zu machen). Gemessen an einer "idealen" Aushandlungssituation, in der vernünftige Partner einander ihre Absichten verdeutlichen, um zu einer einvernehmlichen Lösung ohne Übervorteilung zu gelangen, lassen sich die drei Muster als Stufen verstehen, die von fehlender Einbeziehung des anderen bis zur gemeinsam getragenen interpersonellen Verständigung führen. Gemäß der Vorstellung eines handlungsfähigen Subjekts ist es gewiß als ein Entwicklungsfortschritt anzusehen, wenn ein Kind Strategien des dritten Musters anwenden kann.

Wir haben jedoch festgestellt, daß viele Kinder Strategien aller drei Stufen anwenden. Die Tatsache, daß sich ein Kind Strategien der dritte Stufe verfügbar gemacht hat, führt also nicht dazu, darunter liegenden Stufen zuzuordnende Strategien nicht mehr zu verwenden. Somit erfüllen die Stufen der Aushandlungsstrategien, die wir aufgestellt haben, nicht die Kriterien, die zumindest für die frühen Stufen in der kognitiven Entwicklung sensu Piaget gefordert werden. Sie enthalten offensichtlich keine Reorganisation des Verhaltens, die, einmal erarbeitet, allem zukünftigen Vorgehen einen unaufgebbaren Rahmen bietet. Daher nennen wir die unterschiedenen Kategorien von Strategien manchmal Muster, wenn wir mehr die nebeneinander stehende Vielfalt betonen wollen, und manchmal Stufen, wenn wir ihre unterschiedliche Kapazität, die "ideale" Aushandlungssituation herzustellen, betonen wollen.

Nun sind gewisse Streuungen des Verhaltens von Kindern um die von ihnen eingenommene Stufe, das Konzept in einem strikten strukturalistischen Sinne gebraucht, durchaus bekannt. Wir sind aber der Ansicht, daß sich die Variationen, die die von uns untersuchten Kinder in ihren Strategien zeigen, überwiegend nicht als Mißverständnisse, Übergangsphänomene oder Folgen situativer Gegebenheiten erklären lassen. Zwar haben wir unsere Daten im Hinblick auf diese Frage bislang nur inspiziert und nicht durchanalysiert. Wir glauben dennoch bereits sagen zu können, daß die Abweichungen der Kinder von der höchsten, ihnen zur Verfügung stehenden Strategiestufe nicht nur sporadisch vorkommen. Obwohl wir den zehn- bis zwölfjährigen Kindern unterstellen dürfen, daß sie durchweg Strategien des Musters 3 zur Verfügung haben, ermittelten wir, daß nur in etwa jedem 15. Fall der von uns beobachteten Aushandlungen der Initiator oder der Erwidernde eine Strategie des Musters 3 benutzte. Bei vielen Kindern ist es schwierig, sie überhaupt sinnvoll einer Stufe zuzuordnen, weil sie häufig sowohl auf Stufe 1 als auch auf Stufe 2 aushandeln.

Wir glauben, daß dies nicht in einer Unzulänglichkeit des Modells, sondern in der Sache begründet ist. Bei der Analyse der beobachteten Aushandlungen ist uns aufgefallen, daß die Anwendung einer Strategie niederer Stufe nicht immer als "unzulänglich", "defizitiär" oder "regressiv" zu bezeichnen ist. In vielen Situationen der Kinderwelt wäre es völlig unangemessen, Aushandlungen mit Strategien des Musters 3 zu betreiben, weil z.B. ein schnöder Rechtsbruch am wirkungsvollsten mit herabsetzender Mißachtung beantwortet werden kann, um einerseits den Konflikt nicht auszuweiten und andererseits dem Rechtsbrecher zu verdeutlichen, daß man nichts von ihm hält. So wählen auch Kinder, die den Perspektivenwechsel und die begründende Argumentation beherrschen, in dieser Situation oft eine Strategie des Musters 1 und verhalten sich damit klug. Oft ist auch völlig klar, warum jemand sich die Mitbenutzung eines Unterrichtsmaterials sichern will, und daher reicht eine bloße Anfrage ohne Begründung und Appell an gemeinsame Verantwortung völlig aus. Es gibt auch noch andere Fälle der Verwendung einer auf den ersten Blick respektlosen, mißachtenden Strategie, die aber mit Vorbedacht gewählt sein mag, um in eine Aushandlung auf höherer Stufe zu gelangen. So erinnert manchmal das Vorgehen der Kinder an bestimmte Arten therapeutischer Interventionen wie etwa an die "paradoxe Intervention" nach Paul Watzlawick oder an das "Doppeln" im Psychodrama. Hier dient die Verwendung einer Strategie eines niederen Musters dazu, die vernünftige Aushandlungsbereitschaft auf dem Umweg über Mißachtung, Ignorieren oder barschen Gegensatz herzustellen. Ein Beispiel für diesen Einsatz einer Strategie der Stufe bzw. des Musters 1 bietet ein Kind, das ein anderes verhöhrend nachäfft, um es auf die Unüberlegtheit einer Anfrage aufmerksam zu machen. In derartigen Fällen scheint dem Einsatz von Strategien der Stufe 1, auf der Perspektive und Erwartung des Interaktionspartners nach ihrer objektiven Qualität nicht einbezogen werden, doch eine umfassende Einschätzung der Situation einschließlich der Sichtweisen und Handlungschancen der Beteiligten zugrundezuliegen.

Auf diese Weise könnte zwar ein Teil der zahlreichen Strategien auf Stufe 1 dann doch einer höheren Stufe zugeordnet werden. Wir haben dies nicht nur wegen der nur sehr schwer verlässlich durchzuführenden Umkodierung noch nicht getan, sondern auch aus der Überlegung heraus, daß das den anderen in seinen Ansprüchen mißachtende Verhalten nach Stufe oder Muster 1 zunächst einmal mit großer Wahrscheinlichkeit vom Interaktionspartner oder vom Publikum als solches eingeschätzt werden wird. Aber wie immer man sich hier auch entscheiden mag: Es bleibt festzustellen, daß ein guter Teil der Strategien der Stufe 1 auch nach einer derartigen Prüfung nicht anders einzuordnen wäre. Die beobachteten Kinder dieses Alters gehen oft in einer Weise vor, bei der die anderen mit ihren Ansprüchen keine Berücksichtigung finden, auch wenn sie nachweislich über Strategien der Stufe 3 verfügen. Und mindestens in einem Teil der Fälle ist das Interagieren auf Stufe 1 zweckmäßig.

Ausbildung von Fähigkeiten

So drängt sich die Frage auf, ob die in der Kinderwelt sich stellenden Interaktionsaufgaben die Ausbildung von Fähigkeiten im Sinne einer Theorie sich Stufe für Stufe umstrukturierender Kompetenzen stimulieren. Auf den ersten und einige weitere Blicke hin scheint wenig für eine solche Theorie zu sprechen, und einige Interpreten der Kinderwelt bieten andere Ausdeutungen des Ertrags dieser Entwicklungsphase an. Da Kinder neben rücksichtsvollen, begründenden Verhaltensweisen stets auch simple Formen der Durchsetzung, Unterwerfung oder Abgrenzung benutzen, haben es C. U. Shantz/D. W. Shantz (1985) in ihren Untersuchungen zum Kinderkonflikt für sinnvoll gehalten, neben anderem ein Maß für die Breite der Alternativen aufzunehmen, die Kindern für die Behandlung von Konflikten einfallen. Bei dieser Sichtweise wird als wichtig angenommen, daß die Kinder nur dann erfolgreich am Interaktionsgeschehen teilnehmen kön-

nen, wenn ihnen viele verschiedenartige Vorgehensweisen zur Verfügung stehen. Diese Auffassung ähnelt der Vorstellung H. S. Sullivans (1983), Kinder müßten in diesem Alter vor allem "Lebenstüchtigkeit" erwerben, die dafür sorgt, daß man sich nicht in aufzehrenden Interaktionen verbraucht, sondern ökonomisch Interessen vertreten oder Grenzen setzen kann. Diese Vorstellung von Entwicklungsziel behauptet, daß ein kompetenter Interaktionsteilnehmer in der Lage sein muß, "zur rechten Zeit" auch Strategien unterhalb des höchsten, zur Verfügung stehenden Niveaus einsetzen zu können. Einige Beispiele für die belastenden Folgen mangelnder Lebenstüchtigkeit sind in unseren Daten zu finden und machen diesen Gedanken sehr plausibel.

Diese These, den Kindern blieben die Strategievarianten erhalten, mit denen sie sich "notfalls" massiv gegenüber Stänkerern und Regelbrechern behaupten könnten, schließt die weitere These nicht aus, daß die Kinder in der mittleren Kindheit vor allem die reflektierteren Strategien hinzuerwerben und daß sie auch die Tendenz aufbauen, diese Strategien vermehrt anzuwenden. Manche Aspekte unserer Beobachtungen scheinen für eine derartige Auffassung des Entwicklungsgangs in der mittleren Kindheit zu sprechen. Es sieht einerseits durchaus so aus, als ob diese Kinder mit zunehmendem Alter öfter reflektiertere Vorgehensweisen, die mehr Aspekte und Perspektiven einbeziehen, einsetzen. Sie scheinen auch Präferenzen für den Einsatz dieser Strategien zu entwickeln. Andererseits waren wir immer wieder erstaunt, wie oft doch auch unter den jüngsten Kindern in unserer Querschnittuntersuchung, unter den Sechsjährigen, bereits einfühlsame, Reziprozität erstrebende Vorgehensweisen zu beobachten waren. Wir hatten allerdings oft den Eindruck, daß die Kinder diese Verhaltensmuster nicht wirklich beherrschten. Vielleicht nehmen sie nur oberflächlich auf, was in der Umwelt als eine Verhaltensmöglichkeit präsent ist. Jedenfalls waren sie ziemlich leicht zu irritieren, und schon relativ geringfügige Vorkommnisse ließen die Handlungskoordination gleichsam entgleisen. In derartigen überfordernden Situationen fielen diese Kin-

der oft auf Strategien "zurück", mit denen sie ihre Intentionen ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse und Rechte der anderen zu behaupten versuchten, oder sie zogen sich völlig zurück. Zweifellos sind die rücksichtslosen ebenso wie die sich gänzlich selbstaufgebenden Verhaltensweisen unter den älteren Kindern viel seltener geworden.

Entwicklung scheint sich also in einer Verschiebung des Sektors bevorzugt gewählter Strategien aus dem Gesamtspektrum darzustellen. Hierin sehen wir eine Auswirkung der Herausforderungen, vor die Kinder in der sozialen Kinderwelt gestellt sind. Zwar mag jedes Interaktionsthema zwischen beliebigen Personen ungeachtet aller obwaltenden Regulierungen auf reflektierteste Weise behandelbar sein. Unsere Datenauswertungen zeigen jedoch, daß vor allem lustvolle soziale Objekte - Beispiel war der "Kinderquatsch" - und intensive soziale Beziehungen den Kindern eine Anforderungsstruktur vorgeben, auf die sie mit reflektierten, auf Wechselseitigkeit angelegten Vorgehensweisen zu reagieren tendieren.

Aber diese Beobachtungen beschreiben wohl noch nicht vollständig die sich vollziehenden Entwicklungsschritte. Im Hinweis auf das Verhalten jüngerer Kinder war von der schnellen "Irritierbarkeit" und von der leicht drohenden "Entgleisung" die Rede. Mit diesen Formulierungen wird darauf hingewiesen, daß es den interagierenden Kindern offenbar noch schwerfällt ihr Verhalten stabil im Hinblick auf ein soziales Objekt zu koordinieren. Dieser Bezug zerfällt vielleicht deswegen leicht, weil er noch nicht in einer Form erarbeitet wurde, die vielfältige Reaktionsmöglichkeiten auf Handlungsschritte der jeweiligen Gegenseite vorsieht, die Substituierbarkeit von mißlungenen Interakten einbezieht, die Reintegration abweichender Interaktionsbeiträge eröffnet und dies auch angesichts vielerlei Eventualitäten und Kontingenzen. Wenn es bei der Darstellung des Verhaltens der älteren Kinder hingegen hieß, sie würden "zur rechten Zeit" oder "notfalls" ihren Ansprüchen auch massiv Raum

schaffen, so beziehen sich solche Formulierungen ebenfalls auf die Einbettung solcher Verhaltensweisen in einen umfassenderen Handlungsbezug. Dieser scheint mittlerweile in einer Weise ausgearbeitet zu sein, daß auch das scheinbar außer Kontrolle geratene Verhalten wenigstens zum Teil auf einen Gesamtrahmen bezogen werden kann und damit nachvollziehbar wird. Zwar glauben wir festgestellt zu haben, daß auch die jüngeren Kinder nicht "grundlos" um sich schlagen. Aber im Gegensatz zu den älteren Kindern fällt es uns schwerer, den Sinn ihres Verhaltens zu rekonstruieren. Wegen der größeren Nähe der in ihrer Sozialisation fortgeschrittenen älteren Kinder zu den sozialen Objekten der Erwachsenenwelt ist uns möglich, auch ihr gelegentliches "Ausrasten" noch im Interaktionskontext zu verstehen.

Diese Überlegungen rücken unsere soziogenetische Entwicklungsvorstellung nun doch wieder in die Nähe einer strukturalistischen Auffassung. Sie machen uns nämlich darauf aufmerksam, daß Entwicklungsfortschritt - jedenfalls in diesem Bereich der zunehmenden Fähigkeit, Interaktionen koordiniert zu betreiben - wohl nicht darin besteht, die Heranwachsenden auf ein Muster höherrangiger Strategien festzulegen, sondern sich komplexere Bezugspunkte zu erarbeiten. Mit George Herbert Mead sehen wir diese für eine Entwicklung notwendigen Bezugspunkte in den nach und nach differenzierter werdenden sozialen Objekten, die zunächst von den Heranwachsenden in ihrer Nahumwelt erlebt, später in ihrer Generalisierung begriffen und schließlich auf abstrakte Weise neu entworfen werden. Im Rahmen ausdifferenzierter sozialer Objekte können zwar auch neuartige, früheren Mustern überlegene Verhaltensweisen reflektiert eingesetzt werden. Aber auch die früheren Verhaltensweisen erlangen wieder eine neue Stellung; sie werden nicht schlichtweg aufgegeben, sondern ebenfalls in die neu strukturierte Ausrichtung des Interaktionsprozesses eingelagert. Im Sinne dieser Vorstellung legt Entwicklung nicht auf bestimmte Muster fest, sondern setzt frei, alle Muster, erst jetzt beherrschbare und längst verfüg-

bare, unter dem Bezug auf neue soziale Objekte zu rekonstruieren.

Diese Vorstellung legt auch die Folgerung nahe, daß der entscheidende Schritt im Erwerb der humanspezifischen Handlungskompetenz schon sehr früh im Leben erfolgt. Es macht nicht viel Sinn anzunehmen, daß man die Kompetenz der Handlungskoordination bruchteilweise ausbildet, bis man sie völlig beherrscht. Der Säugling lernt sie sehr bald und vollständig an der Mutterbrust. In Bezug auf Koordination gibt es darüber hinaus nichts zu lernen. Jedoch müssen die Bedingungen, unter denen sie geleistet werden kann, zunächst sehr einfach sein, und daher ist der Säugling sogar bei der Mutter manchmal überfordert, seine Kompetenz angemessen einzusetzen. Insofern ist vom Kleinkind noch viel zu erarbeiten, um die sozialen Zusammenhänge so angemessen konzeptualisieren zu können, daß ihn seine Kompetenz zu befriedigenden Zielen führen kann. Im eigentlichen Sinne durchläuft das sich entwickelnde Kind dabei aber nicht Stufen der Kompetenzentwicklung, sondern der Rekonzeptualisierung von Realisierungsbedingungen für seine Kompetenz.

In der Kinderwelt, in die das Kind aus soziokulturellen und psychodynamischen Gründen getrieben wird, begegnet das Kind einem gegenüber dem Familiensystem grundlegend verändertem Bedingungsgefüge für die Anwendung der längst erworbenen Kompetenzen. Sein Entwicklungsfortschritt besteht darin, aus dem unmittelbar in der Interaktion mit den Gleichaltrigen Erlebten auf die Grundstrukturen zu schließen, die das Kind in seinem Beitrag zum Interaktionsprozeß in der Kinderwelt berücksichtigen muß, wenn es sich dort in einer Identität als Mitspieler, Schulkamerad und Freund behaupten will. Damit es sich den neuen Realisierungsbedingungen für Kompetenzen aussetzt, bietet die Kinderwelt eine Reihe von faszinierenden sozialen Objekten an wie "Kinderquatsch" oder "Mädchennecken", von neuen Gesellungsmodellen wie "Freundschaft" oder "Kumpanei" sowie von subkul-

turellen, Gemeinschaft stiftenden Werten und Normen. In diesem Rahmen kann sich eine Rekonzeptualisierung der Strukturbedingungen vollziehen, unter denen von nun ab Kompetenzen eingesetzt werden können.

Die starke Betonung der sozialen Objekte, in die Kinder im Sozialisationsprozeß eingeführt werden müssen, der ihnen angebotenen Gesellungsmuster sowie der in Kindersubkulturen tradierten Wert- und Normsysteme steht unseres Erachtens nicht im Widerspruch zu der von uns akzeptierten Grundannahme, daß Kinder in eigener Aktivität ihre Entwicklung vorantreiben. Kinder setzen sich Erfahrungen aus, Kinder konzeptualisieren das Erfahrene unter seinem strukturalen Aspekt und erproben auf der Basis des Erarbeiteten, unter welchen Bedingungen sie ihre Kompetenzen, Interaktionen aufrechtzuerhalten, erfolgreich einsetzen können. Die Eigenaktivität des sich entwickelnden Subjekts wird ganz besonders darin deutlich, daß Entwicklungsfortschritt nach unseren Ergebnissen nicht darin besteht, in ein besseres Muster des Verhaltens fest eingebunden zu sein, sondern unter immer komplexeren Bedingungen eine Antwort aus zunehmend mehr Alternativen verfügbarer Verhaltensstrategien auswählen und in ihrem Bezug auf eine differenzierte Interaktionskonstellation verständlich machen zu können.

5. Literatur-Verzeichnis

5.1 Veröffentlichungen und weitere zugängliche Berichte aus dem Projektverbund

5.1.1 Aufsätze und Kongreßbeiträge

KRAPPMANN, L.: The structure of peer relationships and possible effects on school achievement. In: Social Relationships and Cognitive Development, Hrsg. R. A. HINDE, A.-N. PERRET-CLERMONT und J. STEVENSON-HINDE. Clarendon Press, Oxford 1985, 149-164.

KRAPPMANN, L.: Eine qualitative Vorgehensweise zur Erfassung des Prozeßcharakters der sozialisatorischen Interaktion. Beitrag zum Symposium "Entwicklung und Sozialisation" der Sektion "Familie und Jugend" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Berlin, Juni 1986a.

KRAPPMANN, L.: Family relationships and peer relationships in middle childhood. Paper presented at the conference "Family Systems and Life-Span Development", Berlin, December 1986b.

KRAPPMANN, L.: Socialization processes from the sociological point of view - The dialectics of social relationships and interactions as promotor of social integration and individuation. Paper presented at the Hiroshima Pre-Conference Workshop of the IXth Tokyo ISSBD Biennial Meetings, Hiroshima/Japan, July 1987.

KRAPPMANN, L.: Über die Verschiedenheit der Familien allein-erziehender Eltern - Ansätze zu einer Typologie. In: Familiäre Lebensformen und Familienpolitik im Übergang zur Postmoderne, Hrsg. K. LÜSCHER, F. SCHULTHEIS und M. WEHRSPAUN. Universitätsverlag Konstanz, Konstanz (im Druck).

KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Types of children's integration into peer society. Paper presented at the 50. Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Detroit 1983a.

KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Soziologie der Gruppe, Hrsg. F. NEIDHARDT. Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 420-450 (1983b).

- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Lektionen des Lernens im Schul-landheim. In: Neue Sammlung 25, 1, 83-95 (1985a).
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Sozialisation in Interaktionen unter Gleichaltrigen. In: Soziologie und Gesellschaftliche Entwicklung. 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-Hoc-Gruppen, Hrsg. H.-W. FRANZ. Opladen 1985b, 143-145.
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 3, 321-337 (1985c).
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: "Prosocial" and "antisocial" helping among ten-year old children - Results from a qualitative study in natural settings. Paper presented at the II. European Conference on Developmental Psychology, Rome/Italy, September 1986.
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Negotiation strategies in peer conflicts: A follow-up study in natural settings. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore/USA, April 1987a.
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Strategien der Aushandlung unter gleichaltrigen Kindern im Grundschulalter. Beitrag zur 8. Tagung für Entwicklungspsychologie, Bern, September 1987b. (Deutsche Fassung von Negotiation strategies in peer conflicts.)
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Soziale Kinderwelt und kindliche Entwicklung. Zur Vorstellung von Sozialisation und Entwicklung im Projekt "Alltag der Schulkinder". Beitrag zur Konferenz des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Forschungsbereich "Entwicklung und Sozialisation", zum Thema "Strukturtheoretische Ansätze in der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung", Reisenburg, Oktober 1987c.
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Probleme des Helfens unter Kindern. In: Altruismus - Bedingungen der Hilfsbereitschaft, Hrsg. L. MONTADA und H. W. BIERHOFF. Hogrefe, Göttingen (im Druck^a). (Modifizierte Fassung von "Prosocial" and "antisocial" helping.)
- KRAPPMANN, L. und H. OSWALD: Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte - Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: Arbeitskreis Grundschule: Veränderte Kindheit, Hrsg. M. FÖLLING-ALBERS (im Druck^b).

- KRAPPMANN, L., H. OSWALD und R. KLAUS: Gender socialization in same-sex groups or in cross-sex interactions? Evidence from an analysis of videotaped interactions between girls and boys in natural settings. Paper presented at the IXth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tokyo/Japan, July 1987.
- OSWALD, H.: "Mädchen sind einfach netter ..." - Eindrücke aus dem Forschungstagebuch. In: Frauen machen Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 61/62, Hrsg. R. VALTIN und U. WARM. Frankfurt a.M. 1985, 116-119.
- OSWALD, H. und L. KRAPPMMANN: Interaction among peers in middle childhood - Affiliation with peer-group formations and patterns of interaction. Revised version of a paper presented at the Seventh Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Munich, 1983.
- OSWALD, H. und L. KRAPPMMANN: Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4, 2, 271-286 (1984).
- OSWALD, H. und L. KRAPPMMANN: Kinderwünsche. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 6, 719-734 (1985).
- OSWALD, H., L. KRAPPMMANN, I. CHOWDHURI und M. v. SALISCH: Grenzen und Brücken - Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, 3, 560-580 (1986).
- OSWALD, H., L. KRAPPMMANN, I. CHOWDHURI und M. v. SALISCH: Gaps and Bridges - Interactions between girls and boys in elementary school. In: Sociological Studies of Child Development, Vol. 2, Hrsg. Patricia ADLER und Peter ADLER. Greenwich/USA 1987, 205-223.
- OSWALD, H., L. KRAPPMMANN und M. v. SALISCH: Miteinander - Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation, Hrsg. G. PFISTER. Centaurus-Verlagsgesellschaft. Pfaffenweiler (im Druck).
- SALISCH, M. von: I smile when you smile. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore/USA, April 1987
- SÜß, K.-U.: Qualitas. Ein Software-Paket für die Analyse qualitativer Daten. Unveröffentlichtes Manuskript. Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, 1987

5.1.2 Dissertationen und Examensarbeiten

- BENKMANN, R.: Sanktion und Streit unter Kindern. Eine qualitative Untersuchung zu Dominanz und Egalität in Gleichaltrigenbeziehungen, dargestellt am Beispiel dyadischer Interaktionen von Jungen im Alter von zwölf Jahren an der Schule für Lernbehinderte. Diss. phil., Freie Universität Berlin, Berlin 1987
- BLAAS, K.L.: Spiele und Spielereien zehnjähriger Kinder im Unterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Freien Universität Berlin. Berlin 1986
- KLAUS, R.: Spiel der Geschlechter - Interaktionsstrategien zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern in zwischen-geschlechtlichen Interaktionszusammenhängen. Unveröffentliche Diplomarbeit an der Freien Universität Berlin. Berlin 1985
- LAMBRICH, H.-J.: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1987
- ROßBACH, M.: Aushandlungsstrategien unter Schulkindern. Unveröffentliche Magisterarbeit an der Freien Universität Berlin. Berlin 1987
- SEIDEL, W.: Spiele auf der Grenze. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Freien Universität Berlin. Berlin 1987

5.2 Zitierte Literatur

- ASENDORPF, J. und H. G. WALLBOTT: Maße der Beobachtungsübereinstimmung: Ein systematischer Vergleich. Zeitschrift für Sozialpsychologie 10, 243-252 (1979).
- BERKOWITZ, M. W. und J. C. GIBBS: Measuring in the developmental features of moral discussion. Merrill-Palmer-Quarterly 29, 399-410 (1983).
- BERKOWITZ, M. W., F. OSER und W. ALTHOF: The development of sociomoral discourse. In: Social interaction and sociomoral development, Hrsg. W. KURTINES, J. GERWITZ (im Druck).

- BERNDT, T. J.: The influence of group discussions on children's moral decisions. In: Boundary areas in social and developmental psychology, Hrsg. J. C. MASTERS, K. YARKIN-LEVIN. Academic Press, New York 1984, 195-219.
- BUSK, P. L., FORD, R. C. und J. L. SCHULMAN: Stability of Sociometric Responses in Classrooms. Journal of Genetic Psychology 123, 69-84 (1973).
- DAMON, W. und KILLEN, M.: Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. Merrill-Palmer-Quarterly 28, 347-367 (1982).
- DODGE, K. A.: Behavioral antecedents of peer social status. Child development 54, 1386-1399 (1983).
- DOISE, W.: Social regulations in cognitive development. In: Social relationships and cognitive development, Hrsg. R. A. HINDE, A.-N. PERRET-CLERMONT, J. STEVENSON-HINDE. Clarendon Press, Oxford 1985, 294-308.
- EDER, D.: The Cycle of Popularity: Independent Relations among female adolescents. Sociology of Education 58, 154-165 (1985).
- EDER, D. und M. T. HALLINAN: Sex differences in children's friendships. American Sociological Review 43, 237-250 (1978).
- EDER, D. und S. PARKER: The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. Sociology of Education 60, 200-213 (1987).
- ESSEN, C. v., M. KELLER und M. MÖNNIG: Manual zur Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen. (Manual for scoring friendship reasoning). Max Planck Institute for Human Development and Education. Berlin 1987.
- FINE, G. A.: With the boys. Little league baseball preadolescent culture. University of Chicago Press, Chicago 1987.
- FINNAN, C. R.: The ethnography of children's spontaneous play. In: Doing the ethnography of schooling, Hrsg. G. SPINDLER. Holt, Rinehardt, and Winston, New York 1982, 358-380.
- FURLONG, V.: Interaction sets in classroom: Towards a study of pupil knowledge. In: a.a.O. Hrsg. M. HAMMERSLEY, P. WOODS. 1976, 160-177.

- GLACHAN, M. und P. LIGHT: Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In: Social cognition, Hrsg. G. BUTTERWORTH, P. LIGHT. University of Chicago Press, Chicago 1982, 238-262.
- GLASER, B. G. und A. L. STRAUSS: The discovery of grounded theory. Aldine, Chicago 1967.
- HALLINAN, M. T.: Structural effects on children's friendships and cliques. Social Psychology 42, 43-54 (1979).
- HALLINAN, M. T.: Recent advances in sociometry. In: The development of children's friendships, Hrsg. S. R. ASHER, J. M. GOTTMAN. Cambridge University Press, Cambridge 1981.
- HARTUP, W. W.: Peer relations. In: Handbook of child psychology. Vol. 4: Hetherington, E. M. (Ed.): Socialization, personality, and social development, Hrsg. P. H. MUSSEN. Wiley, New York 1983.
- HARTUP, W. W. und B. LAURSEN: Friendship and conflict: Synergis in child development. Paper presented at the 9th Biennial meeting of ISBD, Tokyo, July 1987.
- HIGGINS, E. T. und J. E. PARSONS: Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures. In: Social cognition and social development, Hrsg. E. T. HIGGINS, D. N. RUBLE, W. W. HARTUP. Cambridge University Press, Cambridge 1983, 15-62.
- HOPF, D., L. KRAPPMANN und H. SCHERER: Aktuelle Probleme in der Grundschule. In: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht. Rowohlt, Reinbek 1980, 1113-1176.
- HORSTKEMPER, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Juventa, Weinheim, München 1987.
- KARWEIT, N. und S. HANSELL: Sex differences in adolescent relationships: friendship and status. In: Friends in School, Hrsg. J. L. EPSTEIN, N. KARWEIT. Academic Press, New York 1983, 115-130.
- KELLER, M. und S. REUSS: An action-theoretical reconstruction of the development of social cognitive competence. Human Development 27, 211-220 (1984).

- KELLER, M. und S. REUSS: The process of moral-decision making: Normative and empirical conditions of participation in moral discourse. In: Moral education: Theory and application, Hrsg. M. W. BERKOWITZ, F. OSER. Lawrence Erlbaum, Hillsdale/NJ 1985, 109-123.
- KOHN, M. I., K. M. SLOMCZYNSKI und C. SCHOENBACH: Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment. Sociological Forum 1, 73-102 (1986).
- KOHN, M. L.: Class and conformity. A study in values. 2. Aufl., University of Chicago Press, Chicago 1977.
- KRAPPMANN, L.: Identität - ein Bildungskonzept? In: Kulturelle Identität im Wandel, Hrsg. G. GROHS, u.a. Stuttgart 1980, 99-118.
- KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Handbuch der Sozialisationsforschung, Hrsg. K. HURRELMANN, D. ULICH. Beltz, Weinheim 2/1982, 443-468.
- KURDEK, L. A. und R. LILLIE: The relation between classroom social status and classmate likability, compromising skill, temperament, and neighborhood social interactions. Journal of applied developmental psychology 6, 31-41 (1985).
- LEVER, J.: Sex differences in the games children play. Social Problems 23, 478-487 (1976).
- MACCOBY, E. E.: Social groupings in childhood: their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In: Development of antisocial and prosocial behavior: Theories, research, and issues, Hrsg. D. OLWEUS, J. BLOCK, M. RADKE-YARROW. Academic Press, New York 1985, 263- 284.
- MACCOBY, E. E. und C. N. JACKLIN: Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. Child Development 51, 964-980 (1980).
- MACCOBY, E. E. und C. N. JACKLIN: Gender segregation in childhood (im Druck).
- MEAD, G. H.: Identität und Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1973, zuerst 1934.
- MEAD, G. H.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Hrsg. H. JOAS. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1980.
- MEYENN, R. J.: School girls' peer groups. In: Pupils strategies: Explorations in the sociology of the school, Hrsg. P. WOODS. Croom Helm, London 1980.

- MILLER, M.: Zur Ontogenese des koordinierten Dissens. In: Soziale Interaktion und soziales Verstehen, Hrsg. W. EDELSTEIN, J. HABERMAS. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1984, 220-250.
- MORENO, J. L.: Who shall survive? 1934.
- MUELLER, E.: Shared meanings as a core concept in the origin of peer communication. Paper presented at the IXth Biennial Meetings of the ISSBD, Tokio, 1987.
- MUGNY, G., P. DE PAOLIS und F. CARUGATI: Social regulations in cognitive development. In: Social interaction in individual development, Hrsg. W. DOISE, A. PALMONARI. Cambridge University Press, Cambridge 1984, 127-146.
- NELSON, J. und F. E. ABOUD: The resolution of social conflicts. Child Development 56, 1009-1017 (1985).
- OSER, F.: Moralisches Urteil in Gruppen. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1981.
- PETILLON, H.: Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Beltz, Weinheim 1982.
- PIAGET, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Schwann, Düsseldorf 1972, zuerst 1923.
- POWERS, S. I.: Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development. Unpubl. doct. diss. Harvard University, Cambridge 1982.
- RENSHAW, P. D. und S. T. ASHER: Children's goals and strategies for social interaction. Merrill-Palmer-Quarterly 29, 353-374 (1983).
- RUBIN, Z.: Kinderfreundschaften. Klett-Cotta, Stuttgart 1981.
- SCHMIDT-DENTER, U.: Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In: Sozialisation im Vorschulalter, Hrsg. H. NICKEL. Edition Psychologie, Weinheim VCH 1985, 47-68.
- SCHNEEWIND, K. A., M. BECKMANN und A. ENGFER: Eltern und Kinder. Kohlhammer, Stuttgart 1983.
- SCHOFIELD, J. W.: Complementary and conflicting identities: images and interaction in an interracial school. In: The Development of Children's Friendships, Hrsg. S. R. ASHER, J. M. GOTTMAN. Cambridge University Press, Cambridge 1981.

- SELMAN, R. L.: The growth of interpersonal understanding. Academic Press, New York 1980.
- SELMAN, R. L.: The child as a friendship philosopher. In: The development of children's friendship, Hrsg. S. R. ASHER, J. M. GOTTMAN. Cambridge University Press, Cambridge 1981, 242-272.
- SELMAN, R. L. und A. P. DEMOREST: Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. Child development 55, 288-304 (1984).
- SHANTZ, C. U. und D. W. SHANTZ: Conflict between children: Social-cognitive and sociometric correlates. New directions for child development 29, 3-21 (1985).
- SHERIF, M., O. J. HARVEY, B. J. WHITE, W. R. HOOD und C. W. SHERIF: Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment. The University Book Exchange, Norman/Oklahoma 1961.
- SHERIF, M. und C. W. SHERIF: Reference groups. Exploration into conformity and deviation of adolescents. Harper and Row, New York 1964.
- SHERIF, M. und C. W. SHERIF: Group conflict and cooperation. Routledge and Kegan Paul, London 1966.
- SMOLLAR-VOLPE, J. und J. YOUNISS: Social development through friendship. In: Peer relationships and social skills in childhood, Hrsg. K. H. RUBIN, H. S. ROSS. Springer, New York 1982, 279-298.
- STAHL, H.: Beschreibung der Sozialstruktur in Berlin (West) mit Hilfe der Faktorenanalyse. Berliner Statistik 1980, 3, 37-52 (1980).
- SULLIVAN, H. S.: Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Fischer, Frankfurt a.M. 1983, zuerst 1953.
- THORNE, B.: Girls and boys together ... but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. In: Relationships and Development, Hrsg. W. W. HARTUP, Z. RUBIN. Lawrence Erlbaum, Hillsdale/NJ 1985.
- THORNE, B. und Z. LURIA: Sexuality and gender in children's daily world. Social Problems 33, 176-190 (1986).
- TUMA, N. B. und M. T. HALLINAN: The effects of sex, race, and achievement on schoolchildren's friendships. Social Forces 57, 1265-1285 (1979).

- WALDROP, M. F. und C. F. HALVERSON: Intensive and extensive peer behavior: Longitudinal and cross-sectional analysis. *Child Development* 46, 19-26 (1975).
- WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Kiepenheuer und Witsch, Köln, Berlin 1964.
- YOUNISS, J.: *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. University of Chicago Press, Chicago 1980.
- YOUNISS, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: *Perspektivität und Interpretation*, Hrsg. W. EDELSTEIN, M. KELLER. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1982, 78-109.

Anhang 1: Formblatt für die Beobachtungsprotokolle**"Alltag der Schulkinder"**

Datum der Abfassung:

Verfasser:

Beobachter:

Beobachtungstag:

Beobachtungsstunden:

Lehrer:

Unterrichtsfächer:

Beobachtungsklasse:

fehlende Kinder:

Feldnotizen F :**Fokus 1. Stunde:**

Nebenfokus:

Fokuswechsel:

Fokus 2. Stunde:

Nebenfokus:

Fokuswechsel:

Sitzordnung: (Änderung und Beobachtungsstandorte):**Äußerer Stundenverlauf:**

Verteilte Materialien in der Anlage: ja nein entfällt

Anhang 2: Englische Fassung der Beobachtungsanweisung**Observation Guideline**
"Everyday Life of School Children"

The object of these observations are the interactions between same-age children (peers), which are uninfluenced by adults.

Age: In our previous research, we observed children in grades 1, 4, and 6. Observations among the 10 year old children are the easiest to conduct because they not only have a clear understanding of the observer's intentions, but they are also able to quickly forget the researcher's presence and behave in their usual manner. In contrast, the 6 year olds often approach the researcher because they consider being "looked at" as an invitation for communication, because they like the researcher, and because they want the researcher to help them with their schoolwork or to play with them. The 12 year olds start to distance themselves from the researcher, and they control their behavior more than usual in the researcher's presence. Thus, we experienced that the observations of children between ages 9 - 11 are the easiest to conduct.

Place: Most observations are conducted in the classroom during the instruction period, during the breaks between periods, and outside on the playground during recess. One could argue against this decision, that it would be better to observe children in unstructured settings where they are on their own (eg. on the streets, parks, or playgrounds near their neighborhoods). We agree that school instruction forms a frame which suppresses some common patterns of interaction between children. However, our rationale for using the classroom setting stems from the following facts: the same children are available for repeated observations over a long period of time,

one can gather much additional information about the life situation and the family of the child, and one can observe the children from a close proximity without being intrusive. In addition, children in modern classrooms have a great deal of freedom to move around the classroom. We were amazed by the amount of peer interactions which go unobserved by the teacher. These interactions are either independent of the instruction frame, or within the framework of the instruction, but nonetheless are typical peer interactions which are not intruded upon by adults. An especially rich source of information comes from the beginning and the end of instruction periods. We recommend, therefore, to start the observation before the beginning of the instruction period and to continue right through the breaks between periods. A bit more difficult to conduct, but highly recommended, are observations on the playground during recess.

Access to School: Even the most friendly and unobstrusive researcher brings a certain amount of disturbance into the life of the school. Therefore, it is important to speak to everyone involved in advance, and to build up a good relationship with them. It is particularly important to discuss the project's scientific objectives and theoretical framework with the head of the school. He should be informed about the exact schedule, he should receive regular reports about the ongoing work, and he should get copies of all publications. We also discussed our research at faculty meetings several times. Good relationships with the superintendent of the building and the secretaries are useful, for you may need their assistance at various times. It is of greatest importance to find a homeroom teacher who is interested in cooperating and working with this kind of project. It is easier to get a teacher to accept researchers in his/her classroom if one emphasizes that the instruction and behavior of the teacher is not the concern of the study. We promised all teachers involved that we would not publish anything about their instruction, teaching style, teacher-

student relationships, and so on. We have remained loyal to this promise. While not violating this promise, we have to document the instruction behavior of the teacher insofar as it provides the context for the child-child interaction. Some behavior is only understood when one has knowledge about what is going on in the larger classroom setting. One thing is difficult for the teachers to accept is that we do not provide them with information about the children's behavior, neither in the form of protocols nor in the form of oral reports. This follows from our promise to the children that we would not "tattle-tell" information to teachers or parents (see paragraph 'Access to Children'). The teachers are well aware that the observer knows more about the happenings among the children than they do themselves. Teachers must understand that it is of greatest importance for the success of the study that the confidentiality of the children's behavior be protected, and then it will be easier for the teacher to accept being part of an asymmetric information exchange.

While the cooperation of school administrators and teachers is needed on a voluntary basis, it is equally important to obtain the permission of the parents. Because it is difficult to get written permission from all parents, and because it is important to have all children in a classroom included in the study, we proceeded in the following way: First, we wrote a letter to all of the parents. In this letter, we briefly described the objective of our study and invited the parents to attend a P.T.A. meeting where we would give further details about the research study. The letter also explained that parents who were not willing to give permission to have their children partake in this study have the right to refuse to participate, and they should tell us so at the P.T.A. meeting. We added to the letter that unless parents tell us they object, we assume that we were allowed to observe their children. At the P.T.A. meeting we presented the research design as simply and vividly as possible. Until now we have always been successful in

reassuring the few parents who had doubts or questions about the study. It is important that the observers themselves speak with parents directly at the P.T.A. meeting so that parents can get a personal impression of the trustworthiness of the observers.

Access to the Children: From the very beginning we treat the children seriously as persons. We introduced ourselves and explained our objectives as honestly as possible, in a way in which the children could understand. We told the children that we are interested in how children get along with each other, how they cooperate and how they quarrel. We added that we hope that our research is able to help adults come to a better understanding of children. We explained that this was a voluntary study and that the children had the right to refuse to participate. In our previous studies, only one girl in a sixth grade classroom refused to allow herself to be observed.

We promised the children that we would not "tattle-tell" to their teachers or parents. All of the observers have to adhere strictly to this oral contract. The children perceive very early on that the observers are indeed honoring their promise about keeping their behavior confidential because nothing happens when they are observed doing forbidden kinds of behavior. With increased time, the children trust and even like the observers more and more.

Learning to Know the Children and the Settings: In the first observed instruction period in a new classroom, we learned the names of the children using a seating chart. Usually, 45 minutes is enough time to memorize the names of 30 children. Another 45 minutes are needed to be able to recognize the children outside the classroom on the playground. On the first day we talk with the children a lot, part of this involving a discussion of their weekly time schedule. We recommend that sketches (maps) of the classrooms, the floors, the cafeteria,

and the playground be made. Each child was given a code name comprised of the child's initials from the first and last names in such a way that the code name could be verbally pronounced. All of the girls' code names ended with an 'a'. The code names have to be memorized and used in writing the protocols in order to maintain anonymity.

Observation in the Classroom: The classroom observations were conducted simultaneously by two separate observers. These observers focused on a dyad of two children seated next to each other. Thus, the interactions between these two children are perceived and documented from two different perspectives. This enables the separate protocols to complement one another, as well as lend reliability to each of the protocols. In addition, we documented all interactions of the focal children with other children. Two microphones, connected with a stereo tape recorder, are in front of the focal children. The tape provides vocal expressions of the children which the observers may have missed in their notes. After the break, the two observers change their positions and observe the same children for another period of classroom instruction. (This procedure was followed whenever possible).

The focused observation on a dyad of children is suggested for several reasons. First of all, the chance of getting complete "stories" is much greater than if the whole classroom is in focus. Second, the field notes contain seemingly unimportant events which later during analysis of data turn out to be important events. Third, this procedure allows for every child to be observed for the same amount of time. Last, only in this way can the two protocols mutually control each other.

The best position for the observer to be situated in is side by side with the focal child, or diagonally to the rear of the child. The observer needs a clipboard. He/she starts by making a sketch of the day's classroom situation, including his/her

own and his/her fellow observer's position, and the positions of the microphones. Then he writes down information for the title page of the protocol (see paragraph 'Observation Protocols' and Appendix). One of the two observers must summarize the course of instruction for that particular instruction period. Every few minutes, the observer should note the time.

Every observer develops his own style of writing down field-notes. A dilemma exists whereby it is difficult to both write and observe at the same time. The more that one writes down notes, the less one may see. One has to find a way to make notations of the interactions with few words. The notes should contain the essentials and invoke one's memory so that more detailed information can be written down at a later time in the protocol (see 'Observation Protocols' section). In each case you should note the names of the participating children, including the audience. The objective is to be able to understand the whole "story", and to make notes so that you can describe the complete sequence of events in the protocol.

Particularly at the beginning of new observations in a classroom, children approach the observer and look to see what has been written down. The observer should answer any questions posed by the children and allow them to read the field notes. For the most part, children are astonished by the insignificant details which are being documented and therefore they very soon lose interest in the field notes. If a child is a nuisance, it is best to handle the situation by showing a look of concentration on one's face, and continuing to write intensely. If a child wants help with his work, the observer should give him/her assistance. The attitude of the observer, then, fluctuates from a neutral attitude to one marked by support. The observer is neutral if he tries to capture and note the meaning of a situation. A neutral facial expression is especially needed if the children are misbehaving. Support in the form of serious discussion, help, empathy, and participation in

playful interaction is needed in order to let the children know more about the observer's personality and have judgement about him/her as a person who is intruding upon their personal sphere. It is important that the children trust and like the observer. The observer has to show that he likes children.

Observations Outside the Classroom: Observations during recess periods, field trips, or sports events are often very informative. However, one cannot use a tape recorder, and even taking notes may be difficult. One must rely on techniques of memory. In addition, we used small dictaphones. Some children do not like the dictaphones because they think they are walkie-talkies and that the observer has contact with outside persons. To avoid this, the observer has to explain what they are or needs to hide the dictaphone. As is true with the classroom setting, observations outside the classroom should be done with focal children being concentrated on. However, outside the classroom it may be difficult to use the 'double focus method' described above, so usually the two observers follow different children.

Videotaping: At the end of a longer observation period in a classroom, we did videotaping with three cameras. The teacher forms groups of 4 - 6 children who play a game while seated at a table. The videotapes are a valuable supplement, but they are not intended to be a substitute for the participant observation field notes and protocols. Videorecording has the advantage of repeated viewing, but it is a difficult and time consuming process to analyze the videotapes. Participant observations are sometimes richer and contain other kinds of information. The participant observer perceives a meaningful story and documents it on paper. Such meaningful sequences are often not possible to reconstruct from the videorecordings. This is because the camera is not selective and records every movement and noise, making it difficult to detect the meaning of a certain interaction. Sometimes the statically positioned camera misses certain types of behavior which the observer may pick up

because he/she is mobile. Videotapes are particularly easy to analyze if there are field notes from the same events written down by the participant observer.

In each classroom we took field notes and videorecordings at the same time once in order to estimate their reliability.

Observation Rhythm and Duration of Observations: Usually we observed two instruction periods, two breaks, and one recess period during a given day. An important principle is that both observation protocols have to be written down before the next observation period begins. Otherwise, events from different periods may get mixed up in the observer's memory. It seems to be a maximum to do the field observations twice a week because the documentation on paper requires an enormous amount of time (up to 20 hours for 2 hours of observation if tape recordings are used).

The entire observation time in a classroom depends on the number of children to be observed and on the amount of time to be spent on each child, which has been decided upon in advance. Until now, we always observed all of the children in a classroom; we tried to get 3 hours of observation and 2 hours of videorecording for each child. These numbers are only guidelines which never are fully met. It is difficult to reach the same amount of observation for every child because children move around, entering and exiting the focus of observation. In addition, because of the different sizes of observed groupings of children, some children are more often in focus than others.

Observation Protocols: Both observers write their protocols separately, without having any communication. Whenever possible, one should begin with writing immediately after the observation period. The front page of both protocols contain standardized information about date of observation, date of writing the protocol, name of person who did the observation

and wrote the protocol, code name of the teacher, code name of the classroom, subject and time of instruction periods, absent children, and focal children. A sketch of a classroom seating chart including positions of observers and microphones follows (see Appendix). One of the two observers who does this task for a given day has to briefly describe the course of instruction for that particular instruction period, including information about the time at which the different events occurred. After the preliminary notes have been documented, the actual protocol begins.

This protocol should be as detailed as possible. Each observed interaction sequence should be documented completely, using the field notes, memory, and the tape recording. The observer should try to write down the meaning of the sequence from the perspective of the participating children. The description should contain the factual happenings. However, one has to use qualifying verbs, adverbs, and adjectives for capturing the emotions. It is not enough to describe the physical course of events. The observer has the capacity to perceive the meaning of a sequence. This perceived meaning has to be described precisely and extensively. Sometimes the observer is unsure about a particular meaning. In those cases, he may write down speculations and various interpretations but this should be marked as such. Speculations, questions, and theoretical hypotheses may be added in brackets (eg. < >).

It is unavoidable that some sequences are incomplete despite the use of a tape recorder. These sequences have to be documented all the same because sometimes the complete story can be reconstructed using the complementary protocol from the other observer. Sometimes even incomplete stories may be useful for analyses.

The tape recording serves only as a means to complete or to add details to the observed events. At times one can understand

unobserved interaction sequences completely from just the tape, but this is an exception. Usually, the interaction sequences are recorded unclearly and are even misleading. Therefore, our basic rule is to take the "stories" from the field notes first and to supplement and correct them using the recordings.

After finishing the two protocols, they should be compared. Often the narratives of the two observers complement each other. Different descriptions of the same events from different perspectives show different aspects of an interaction sequence. Thus, both stories together may allow for a better interpretation and understanding than a single description.

It may happen that descriptions are contradictory. Some of the contradictions can be compensated for by using the tape. There are times when the story written by one observer explains why the correct meaning was missed by the other observer. There are other times when the two contradicting stories can lead to a third version which integrates the two perspectives. In case a contradiction is not resolved, the description has to be dropped from analysis.

The compared and corrected protocols were filed in the form of complete texts in a data base. They can be analyzed with software for the analysis of qualitative data (eg. dBase, The Ethnograph, Qualitas, Textpack). In addition we extract selected sequences of a certain kind (eg. all helping behavior, all conflicts) and file them on cards for sorting by hand and analysis.

Control of the Subjectivity of the Protocols: The description of our method makes it clear that on the one hand the subjectivity of the observer is necessary to understand the observed events on the basis of his/her experiences. As a socialized subject, he/she shares the experiences with others and understands the events as others do. On the other hand, he/she may

have special experiences based on personal childhood recollections, specific role combinations, or idiosyncracies. These special experiences do not disqualify him/her as an observer. The opposite may be true because he/she may be sensitive to certain important aspects of children's interactions. However, a danger exists in that too much weight may be given to these aspects. Therefore, our method needs the subjectivity of the observer, but also needs control over his/her subjectivity at the same time. We summarize the means of control in the following way:

- The observations should be conducted by two observers who periodically change their observation perspective.
- Children should be observed according to a predetermined schedule. Spontaneous change of the focus is sometimes tempting (eg. watching a fight on the other side of the room) but should be avoided.
- Parts of the videotapes should be analyzed by persons who did not observe in the classroom.
- The protocols have to be compared for reasons of complementing and correcting.
- Observations should not form the only data base for analysis. They need to be supplemented by interviews and by collecting background data (triangulation).

Anhang 3: Deutsche Fassung des Frageleitfadens für Kinder

Vorbemerkung für den Interviewer

Dieser Leitfaden ist für die Befragung von neun- bis elfjährigen Kindern (4. Grundschulklasse) entwickelt worden. Der Teil I wurde auch auf der ersten Jahrgangsstufe mit Erfolg durchgeführt. Die Kinderbildchen-Methode des ersten Teils wurde auch bei 15jährigen angewandt. Um zu vermeiden, daß ein Kind sich lediglich der Aussage eines anderen anschließt, ist anzustreben, Kinder einzeln zu befragen. Bei ausdrücklichem Wunsch der Kinder oder zur Überwindung von Ängstlichkeit können auch zwei befreundete Kinder gleichzeitig befragt werden. Man muß allerdings darauf achten, daß beide Kinder jede Frage beantworten und daß beide Antworten auf dem Tonband hörbar sind. (Dies ist etwa bei zustimmendem Nicken zur Antwort des Freundes nicht der Fall.) Manchmal ist es auch schwierig, die beiden Stimmen bei der Transkription zu unterscheiden. Je nach Kinderkonstellation ist auch zu befürchten, daß bestimmte Erlebnisbereiche mit Rücksicht auf den anderen ausgeklammert bleiben. Nachhaken des Interviewers kann hier zu Peinlichkeiten führen, die den Kindern unbedingt erspart bleiben sollten.

Interviews mit einem wie mit zwei Kindern dauern bis zu zwei Schulstunden lang (90 Minuten). Sie führen bei vielen Kindern zu Ermüdungen. Da Gespräche von 45 Minuten Dauer mit Kindern dieser Altersstufe leichter durchzuführen sind, ist es ratsam, das Interview aufzuteilen. Jedes Kind könnte also an zwei Terminen im Abstand von bis zu einer Woche interviewt werden. Die Teilung kann an beliebiger Stelle, entsprechend dem Interviewverlauf, erfolgen. In jedem Fall soll aber am Ende des ersten Interviews die Frage 48 bis 50 gestellt werden. Anschließend soll gefragt werden, ob das Kind Lust habe, noch ein weiteres Mal befragt zu werden. Das zweite Interview sollte nur dann durchgeführt werden, wenn die Haltung des Kindes zur Fort-

führung des Gespräches deutlich positiv ist, was in den meisten Fällen gegeben sein dürfte. Viele Kinder weichen während des Interviews ab, bringen andere Themen, oft an zufälligen Nebengeschehnissen beim Interview anknüpfend, ins Spiel oder fangen an, Schabernack zu treiben. Auf all dies sollte eingegangen werden, bevor man wieder zu den Themen des Interviews überleitet. Ein Teil dieser Abschweifungen erweist sich bei der Auswertung als wichtiges Material, das zur Ausdeutung der Antworten beiträgt.

Das Interview selbst ist seinem Typ nach eine Mischform. Insgesamt ist es ein offenes, nichtstandardisiertes (open-ended) Interview, d.h. die Reihenfolge und die Formulierung der meisten Fragen sind nicht zwingend. So weit wie möglich soll allerdings die Reihenfolge der Themen eingehalten werden. Andererseits sollen etliche Fragen wörtlich gestellt werden, d.h. sie sind standardisiert, wenn auch ebenfalls offen. Diese Fragen sind mit "w" (wörtlich) vor der Nummer der Frage gekennzeichnet. Hinter den Fragen sind häufig in Klammern Vorschläge für ergänzende Fragen angefügt, die die Richtung bezeichnen, in welcher Weise nach möglichst umfangreichen Informationen gesucht werden soll. Diese Fragen in Klammern sollten je nach Gesprächsverlauf angewandelt werden. Bei einsilbigem "ja" oder "nein" soll in jedem Fall der Bedeutung dieser Antwort weiter nachgegangen werden.

Die bisherigen Interviews mit diesem Leitfaden wurden von Interviewern durchgeführt, mit denen die Kinder durch vorangegangene Untersuchungsphasen gut bekannt waren. Es ist nicht bekannt, wie Kinder, die von ihnen nicht vertrauten Erwachsenen mit diesen Fragen konfrontiert werden, reagieren. Die bislang durchgeführten Interviews waren nach Absprache mit den Eltern den Kindern vorher angekündigt worden. Sie stimmten der Befragung zu. Die Interviews fanden parallel zum Schulunterricht statt.

Eine Reihe von Fragen zu Freundschaft, Freundschaftskonzept und Interaktionsproblemen sind in wörtlicher Übersetzung oder in abgewandelter Form dem englischsprachigen Interview-Manual von Selman bzw. von Edelstein/Keller/Selman entnommen.

Leitfaden

Zur Eröffnung des Interviews

Unterhaltung mit dem Kind über das bevorstehende Interview etwa in der folgenden Weise: Wir wollen uns mit Dir über Fragen unterhalten, bei denen wir wirklich auf Deine Auskünfte angewiesen sind, denn wir wollen erfahren, was Kinder gemeinsam spielen, worüber es manchmal Streit gibt und anderes.

Wir werden nichts von dem, was Du uns erzählst, weitersagen, weder an Deine Lehrer(innen), noch an Deine Eltern. Wenn wir Dich also fragen, was gefällt Dir an der Schule, oder was gefällt Dir weniger, dann schreiben wir später nicht auf: X (Name) hat uns gesagt, sie haßt Klassenarbeiten, sondern wir fassen zusammen: Viele Kinder haben uns gesagt, daß sie Klassenarbeiten nicht gut finden. Oder: Alle Kinder möchten lieber längere Pausen, damit sie mehr Zeit zum Spielen haben. Deinen Namen werden wir nie gebrauchen.

Teil I

Eingangsfragen

Wir könnten gleich mit einer Frage nach der Schule anfangen:

(1) Gehst Du gern in die Schule?

(Was gefällt Dir an der Schule, was ärgert Dich?
Gegebenenfalls: Es geht nicht nur um Fächer und Lernen.)

- (2) Wohin gehst Du nach der Schule?
(Mittagessen? Mit wem? Hort? Bis wann? Sind dort Klassenkameraden?)
- (3) Bist Du in einem Verein oder in einer Jugendgruppe?
- (4) Hast Du Geschwister?
(Alter? Gleiche Wohnung?)
- (5) Hast Du ein eigenes Zimmer?

Freunde, Peers

- (6) Hast Du genug Zeit, um mit anderen Kindern außerhalb der Schule zu spielen?
- (7) Für die folgenden Orte, Kontaktmöglichkeiten und Zeiten sollen der Reihe nach Kinder mit ihrem Namen erhoben werden, die auf den Kinderbildkärtchen (beiliegend) mit Alter und Zeit/Ort des Kennenlernens vermerkt werden. (Für jedes Kind wird ein Bildkärtchen ausgefüllt)

Eigene Wohnung (Zimmer) - Wer besucht Dich?
Wann das letzte Mal?
Wer seit Weihnachten?
Seid Ihr manchmal mehrere?
Wer übernachtet bei Dir?
Wann das letzte Mal?
Wer seit Weihnachten?

Andere Wohnung - Wen besuchst Du?
Wann das letzte Mal?
Wann seit Weihnachten?
Seid Ihr manchmal mehrere?
Bei wem übernachtetest Du?
Wann das letzte Mal? Wann seit Weihnachten?

Telefonieren - Wen rufst Du an?
Wer ruft Dich an?

Straße/Hof - Zusätzlich: Wieviele seid Ihr ungefähr, wenn Ihr Euch trifft? (Immer dieselben? Kommen Neue hinzu? Bleiben welche weg?)

Spielplatz

Schulbereich - Klasse, andere Klasse
Schulhof (Immer dieselben?)
Schulweg

Hort

Garten

Wochenende

- Letztes Wochenende?
Andere Wochenenden?

Winter/Sommer

Ferien

Verein/Jugendgruppe

- (8) Spielst Du auch mit Jungen/Mädchen? (andersgeschlechtlich)

Die folgenden Fragen (9) bis (20) richten sich vor allem auf gleichgeschlechtliche Freunde. Wenn andersgeschlechtliche Freunde erwähnt werden, sollten diese Beziehungen sorgfältig exploriert werden.

- (9) (Alle Kinderbildchen ausbreiten und nochmals die Namen nennen:)
Ist jemand davon Dein Freund? (Wen davon würdest Du als Freund ansehen?)
- (10) Sind alle, mit denen Du spielst, Deine Freunde/Freundinnen?
- w(11) Falls mehrere Freunde genannt werden:
Wer sind Deine besonders guten Freunde/Freundinnen?
- w(12) Hast Du einen besten Freund/eine beste Freundin?
- (13) (Mit Hilfe der Bildkärtchen für die einzelnen Kinder, falls überfordernd, in bezug auf sich aus den vorherigen Antworten ergebende Zusammenfassungen von Kindern (z.B. gute Freunde; Bekannte) so ausführlich wie möglich erfragen:)
Tätigkeiten/Unterhaltungen
(Auf Gruppenzusammenhänge achten!)
- (14) Macht Ihr manchmal zusammen Streiche?
(Tut Ihr manchmal etwas, was verboten ist?)
- (15) Kennst Du Kinder, die in einer Bande sind?
Bist/warst Du selbst in einer Bande?
- w(16) Wir möchten nochmals auf Deinen besten Freund/Deine besten Freunde (gleichgeschlechtlich) zurückkommen.
(Name(n) nennen)

Woran merkst Du, daß Ihr befreundet seid? (Gegebenenfalls andere gute Freunde!)

w(17) Wie lange seid Ihr schon befreundet?

w(18) Was magst Du an ihm/ihr besonders?

w(19) Und ärgert Dich auch manchmal etwas an ihm/ihr?

w(20) Hat Dein bester Freund/Deine beste Freundin auch noch andere sehr gute Freunde/Freundinnen?

(Wenn ja: Macht Dir das was aus? Sind seine/ihre anderen Freunde/Freundinnen auch Deine Freunde/Freundinnen?)

w(21) Kommt es manchmal vor, daß Du lieber etwas anderes spielen würdest als die anderen?

(Was tust Du dann? Wer entscheidet? Abstimmung?)

w(22) Wenn Ihr zusammen spielt - was macht Ihr, wenn einige nicht dasselbe spielen wollen wie Du und die meisten?

(Wer entscheidet? Abstimmung?)

Abgelehnte Kinder/beliebte Kinder

(23) Gibt es Kinder in der Klasse oder dort, wo Du wohnst, mit denen Du nicht spielen magst?

(Nicht auf Namen bestehen!)

(24) Was machst Du, wenn diese Kinder mit Dir spielen wollen?

(Auch für andere Aktivitäten wie Hilfeleistungen erfragen!)

(25) Was gefällt Dir an diesen Kindern nicht?
Mögen auch andere sie nicht?

(War das schon immer so?)

(26) Wie sollte ein Junge/Mädchen (gleichgeschlechtlich) sein, mit dem Du gern spielen würdest?

(27) Gibt es jemanden, den Du richtig gut findest?

Oder gar bewunderst? (Falls Erwachsene genannt, für Kinder nachfragen)

Streit

- (28) Gibt es Kinder, mit denen Du manchmal Streit bekommst?
Mit wem? (Möglichst viele Namen)

Die folgenden Fragen sollen einen Anhalt dafür bieten, wie Streit mit möglichst vielen Kindern, zu denen die Befragten in einem unterschiedlichen Verhältnis stehen (abgelehnte Kinder, weniger bekannte Kinder, Freunde, bester Freund), möglichst detailliert erkundet werden kann:

- (29) Worüber habt Ihr Euch das letzte Mal gestritten?
Erzähl mal, wie der Streit war. (Möglichst genau Anlaß, Verlauf, Ergebnis)
- (30) Wie ging das aus? (Was habt Ihr dann gemacht? Wie habt Ihr Euch geeinigt?)
- (31) Ärgerst Du Dich manchmal, daß Du ... (dem besten Freund, anderen Kindern) nachgegeben hast?

Falls Nachgeben zugegeben:
Findest Du, daß Du zu leicht nachgibst?

(Gibst Du zu häufig nach?)

- (32) (Falls noch nötig)
Wenn Ihr Euch streitet, schlag Ihr Euch auch manchmal?
- (33) Was ärgert dich an ... (bestem Freund/Freundin, anderen Kindern) am meisten?

(Möglichst viele Ärgernisse erfragen!)

- (34) Falls Streit mit andersgeschlechtlichen Kindern noch nicht ausführlich genug geschildert wurde:

Streitest Du Dich manchmal mit Mädchen/Jungen?

(Gemäß den Fragen 29-32 vorgehen!)

- (35) Versuchst Du, Streit zu vermeiden?
- (36) Wie ist das, wenn es ohne Streit gehen soll? Du willst etwas, Dein Freund will etwas anderes: Was macht Ihr dann?

(Wer entscheidet? Werft Ihr eine Münze?)

- (37) Woher kommt es eigentlich, daß man Streit bekommt, sogar unter guten Freunden?

(38) Wie verträgt man sich nach einem Streit wieder?

(Muß einer von Euch, müssen beide etwas tun, damit Ihr wieder wie immer miteinander reden oder spielen könnt und überhaupt wieder Freunde sein könnt?)

Freundschaftskonzept

Im Regelfall bei Befragung von Kindern dieses Alters für Jungen bezogen auf Jungen, für Mädchen auf Mädchen.

w(39) Warum sind Freunde/Freundinnen wichtig?

w(40) Ist es wichtig, einen besonders guten Freund/eine besonders gute Freundin zu haben?
Warum? Warum nicht?

w(41) Wie ist es wohl, wenn man keinen Freund/keine Freundin hat?

w(42) Was ist der Unterschied zwischen einem Freund/einer Freundin und einem besten Freund/einer besten Freundin?

w(43) Woran merken andere Kinder, daß man sehr eng befreundet ist? (Falls darunter der Freund verstanden wird, ausdrücklich nach Dritten fragen!)

w(44) Was würdest Du für Deinen besten Freund/beste Freundin tun?

w(45) Ist es wichtig, daß gute Freunde/Freundinnen sich gegenseitig vertrauen? Warum?
(Sollten gute Freunde einander alles sagen?)

w(46) Was bedeutet es, einem Freund/einer Freundin zu vertrauen?

(47) Kennst Du jemand, der Dein Freund/Deine Freundin war, der es aber jetzt nicht mehr ist?

(Bei Verneinung erläutern und nachfragen! Woran hat es gelegen?)

Abschlußfragen

(48) Stell Dir vor, wie im Märchen käme eine Fee und sagt Dir, daß Du drei Wünsche frei hast. Was würdest Du Dir wünschen?

(49) Wir sind jetzt am Ende: Was war die schwerste Frage, die ich Dir gestellt habe?

- (50) Fandest Du das Interview insgesamt gut?
(Warum? Warum nicht? Waren Fragen doof? etc.)

Bitte um ein weiteres Interview!

Teil II

Spielregeln

Dieser Teil sollte mit einem Spiel beginnen, das die Kinder tatsächlich gespielt haben (und das möglicherweise vom Interviewer beobachtet wurde; jedenfalls sollte er es kennen. Durch ausführliche Unterhaltung sicherstellen, daß Kinder und Interviewer über dasselbe Spiel sprechen.)

- (51) Ihr spielt manchmal ... Welche Regeln hat dieses Spiel?
Woher kommen diese Regeln?
Kann man diese Regeln ändern?
Habt Ihr sie schon geändert?
Muß man sich genau daran halten?
Halten sich alle genau daran?
Was passiert, wenn sich jemand nicht daran hält?
- (52) Wie ist das bei anderen Spielen?

Macht Ihr da manchmal neue Regeln aus?
Müßt Ihr Euch manchmal erst einigen, wie Ihr spielen wollt?
- (53) Was ist, wenn einer etwas ganz anderes vorschlägt?
- (54) Gibt es Streit um Regeln?

(Kannst Du ein Beispiel erzählen?)
- (55) Wie löst Ihr diesen Streit?

(Stimmt Ihr auch manchmal ab?)
- w(56) Muß man sich auch an neu abgemachte Regeln genau halten?
Ebenso wie an die alten?
- w(57) Sind alle Regeln gleich wichtig?
- w(58) Spielt Du auch mit, wenn Du eine Regel sehr schlecht findest?
- w(59) Was ist eigentlich eine schlechte Regel?
- w(60) Wenn man sich überhaupt nicht einigen kann: Gibt es einen, der schließlich entscheiden kann, was man tun soll?

w(61) Was macht man, wenn einer sich einfach nicht an die Regeln hält?

w(62) Gibt es welche, die immer wieder Regeln übertreten?
(Was sind das für Kinder? Wie nennt man die?)

Versprechen

(63) Versprichst Du manchmal etwas? Wem versprichst Du etwas? Was?

(Beispiel erfragen!)

(64) Stell Dir vor, Du hättest mit Deinem besten Freund abgemacht, daß Du ihn am Sonnabend nachmittag besuchst, um mit ihm zu spielen. Was passiert, wenn Du Dich an das Versprechen nicht hältst? Wenn Du es vergißt?

(65) Wie fühlst Du Dich dann?

(66) Kannst Du Dich daran erinnern, daß Dir jemand ein Versprechen nicht gehalten hat? Wie war das?

(67) Kannst Du mir sagen, warum man Versprechen halten soll?

(68) Kommt es vor, daß man ein Versprechen nicht zu halten braucht?

(69) Kann man ein Versprechen abändern? Wie?

(70) Was würde passieren, wenn irgendeiner sich nie an Versprechen halten würde?

(71) Was sind das für Kinder, die sich nie an Versprechen halten?

(72) Sind alle Versprechen gleich wichtig?

(Warum? Warum nicht?)

(73) Muß man ein Versprechen gegenüber jemandem, den man nicht so gut kennt, ebenso halten wie gegenüber einem Freund?

(Warum?)

(74) Gebt Ihr Euch auch manchmal ein Ehrenwort?

(Ist das dann wichtiger als ein Versprechen?)

Strafen

- (75) Wenn man etwas falsch macht, wird man manchmal von Erwachsenen bestraft. Bestrafen sich auch Kinder untereinander?

Falls ja:

Kannst Du Dich an einen Fall erinnern, wo Du ein anderes Kind bestraft hast? (Falls nicht, nachfragen: Deinen Freund, Deinen Sitznachbarn ... Wie hast Du das gemacht? Was hat er/sie getan?)

- (76) Kannst Du Dich an einen Fall erinnern, wo Dich ein anderes Kind bestraft hat? (Nachfragen wie oben!)

(Was hat es mit Dir getan? Fandest Du das richtig? Was hattest Du getan?)

- (77) Kannst Du Dich an eine Strafe erinnern, die Du beleidigend oder falsch gefunden hast? (Auch strafende Erwachsene einbeziehen!)

Falls nein:

Was tust Du dann, wenn ein anderer Dir etwas getan hat? Was machen andere? Findest du das richtig?

Schulleistung

- (78) Sind Deine Eltern mit Deinen Schulleistungen zufrieden?

(Was sagen sie?
Was tun sie?
Helfen sie bei den Aufgaben?
Bekommst/bekamst Du Nachhilfe?)

- (79) Wenn Du mit einer schlechten Note nach Hause kommst
- was sagt Dein Vater?
- was sagt Deine Mutter?

- (80) Sind Deine Geschwister in der Schule besser/schlechter als Du?

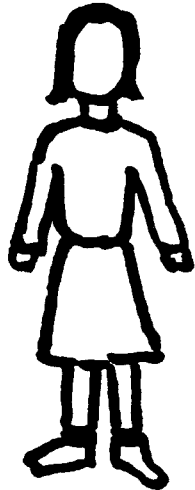
- (81) Taschengeld

- (82) Fernsehen, Kino, Lektüre (falls noch Zeit ist)

Abschlußfragen

- (83) Wir sind jetzt am Ende: Was war die schwerste Frage, die ich Dir gestellt habe?
- (84) Fandest Du das Interview insgesamt gut?
(Warum? Warum nicht? Waren Fragen doof? etc.)

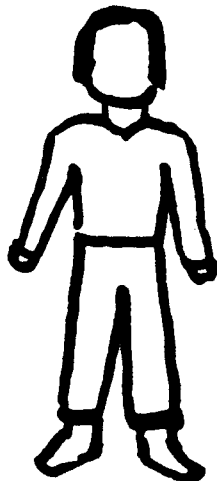
Kinderbildkärtchen



Name:

Alter:

Bezug:



Name:

Alter:

Bezug:

Anhang 4: Englische Fassung des Frageleitfadens für Kinder
(Teil I)

Friendship Questionnaire for Children (ages 6-12)

Notes for the Interviewer

All of the interviews should be tape recorded. You should try to interview each child by him(her)self to avoid having one child influence another's responses. There are some exceptions to this procedure: exceptions include situations where one child explicitly expresses the wish to be interviewed along with another child, or in the case where a child is afraid of being interviewed alone. Under these circumstances, when you interview two children together, they must be friends. In addition, you should make sure that you have a verbal response from each child for all of the questions, and you should be certain that you have both of their responses to every question on the tape. For example, when one child nods in agreement with an answer given by his or her friend, you must get more than just a nodding response. Sometimes it is difficult to distinguish between both children's voices when doing the transcriptions from tapes. Also, depending on the relationship between the two children, it is possible that some information may not be generated by the children in order to protect their own, or their friend's feelings. The interviewer should not pursue a particular question of the child is uncomfortable in answering it.

Interviews with 1 or 2 children can take up to one class period (45 minutes). Many children may digress in the course of the interview, may speak about other topics, or may start to play around and engage in nonsense. Before you come back to your topic, you should allow the children to talk and carry on the

conversation in their way for a bit; then you can bring the conversation back to the topic which you want to pursue. Some of these digressions may provide important information.

This type of interview is mixed. In general, it is an open-ended, non-standardized interview. This means that the order and the exact form of most of the questions are not prescribed. The order of the topics, however, should be followed as much as possible. There are certain questions which must be asked verbatim, as they are written. These questions are indicated by an (*). One of the advantages of this kind of open, non-standardized interview is that it allows you to pursue as many questions about a topic until you understand the thinking of a child; thus, you can ask additional questions, even in the case of the verbatim questions. There are suggestions written within parentheses after many questions. These suggestions are intended as guides to help the interviewer pursue a question, but you should change these depending on the direction in which the interview is going. For a situation in which the child answers with short, one word responses (eg. yes; no), you should ask the child to elaborate more in his or her answers. Until now, the interviews which use these questions have been conducted by interviewers who are well known by the children because of the previous observations which these researchers conducted. We do not know how children would react if the interviews were conducted by adults who are not familiar to them. All of the interviews that have been done up to this time were conducted only after both the parents and the children agreed. All interviews took place during regular classroom hours in a separate room from the rest of the class.

The Opening of the Interview

We give some recommendations for how you could start the interviews:

We want to discuss some questions with you, and we are really depending on your information because we want to know how children play together, the things that children quarrel about, and so on.

We will not tell any of the information which you tell us to anyone-- not to your teachers, parents, or to the other children. For example, if I ask you "What don't you like about school?" then we will not write: X (name of child) told us he hates his teachers, but we will only summarize in this way-- "Some children told us that they hate their teachers." We will never use your name.

Part I

Introductory Questions

We could start with one question about school:

- (1) Do you like to go to school?
(What do you like? What don't you like? It is not necessary to ask only about school subjects and learning it could be another domain.)
- (2) Where are you going after school?
(With whom? Day care? How long? Are classmates there?)
- (3) Are you in a youth group or club?
- (4) Do you have siblings?
(Age? Are they living in the same house?)
- (5) Do you have your own bedroom?

Friends, Peers

- (6) Do you have enough time to play with other children outside of school?
- (7) For the following places, means of contacting another, and times, you should ask the interviewee to indicate with which children he or she is doing something. (Note the name, age and the time/place of where they first met each other on children-picture-cards. Please use 1 of

the children-picture-cards for each child that is named.)

Your house Who visited you? When was the last time? Are there sometimes several kids at your house? Who has stayed overnight? When was the last time?

Others' houses Who did you visit? When? Are you sometimes several kids? Did you stay overnight? When?

Telephone Who calls you? Who do you call?

Backyard How many are you? Are the same children always there? Do new children join you? Do some of the older kids leave or stay away?

Playground

School Classroom, cafeteria, schoolyard, on the way to school.

Daycare

Weekends last weekend, other weekend

Winter or summer (is it different?)

Vacations

Clubs/Youth groups

- (8) Do you play with boys/girls? (The question relates to the members of the other sex.)

The following questions (9) to (20) are primarily related to same-gender friends. If children of the other gender are mentioned being friends, these relationships shall be explored carefully.

- (9) (Spread all of the children-picture-cards out on the table and ask the following questions:)

Are any of these children your friends?

- (10) Are all of the children that you play with friends of yours?

- (11) In the case of several friends:

Which of these friends are better friends than others?

- (12) Do you have a best friend? Who?
- (13) What are you doing together? About what are you talking?
(For activities/conversations, ask separate questions with respect to best friends, good friends, and just friends. Use again the children-picture cards!)
- (14) Do you and your friends (together) sometimes do pranks or play practical jokes? (Do you sometimes do things your are not supposed to do?)
- (15) Do you know any children who are in a clique? Are you in a clique?
(If yes:) Who belongs to this clique?
(Have child designate with children-picture-cards, and if new children are named then make up new picture-cards should be made.)
- (16) We want to go back to your best friend...(cite the name of the friend):
- * How do you know that you are best friends?
- *(17) How long have the two of you been friends?
- *(18) What do you like most about him/her?
- *(19) What are the things that sometimes annoy you about him/her?
- *(20) Does your best friend have other good friends?
(If yes:) Does this bother you? Are his/her friends also friends of yours?)
- *(21) Do you sometimes want to play something different from what your friends want to play? (What do you do in such a case? Who decides? Do you take a vote?)
- *(22) When you are playing, what happens when one of your playmates doesn't want to play/do what the majority of you want to? (Who decides? Do you take a vote?)

Unpopular/Popular Children

- (23) Are there children in your class or in your neighborhood whom you do not like to play with?
(Do not insist in getting children's names)

- (24) What do you do if one of these children wants to play with you?

(Ask not only about play, but other activities as well: If they need help, would you give assistance?)

- (25) What is it that you don't like about these children? Do other children not like these kids as well?

(Has it always been this way?)

- (26) What should a boy/girl (ask with respect to same gender) be like whom you would like to play with? (characteristics, traits).

- (27) Is there anybody you would like to be like, or furthermore, anybody whom you admire? (if only adults are mentioned, ask for children specifically).

Quarreling

- (28) Are there children with whom you quarrel or fight with? (Ask for as many names as possible)

Ask the following questions for different types of children like best friends, playmates, non-friends, and rejected children.

- (29) What was your last fight about? (Ask about as much detail as possible, the reason, course of events, and the result).

- (30) How did you settle this quarrel? (What did you do after the quarrel?)

- (31) Are you sometimes annoyed that you give in? (your best friend, other children). If you find the child does give in: Do you find that you give in too easily (too often)?

- (32) If you have fights, do you ever punch the other person?

- (33) What annoys you the most about your best friend (other children)? (Ask for as many things as possible which are annoying.)

- (34) (If questions #28-32 were answered only for same-gender fights, get responses for cross-gender fights as well.)

Do you sometimes have fights with a boy/girl (child of the opposite sex)?

- (35) Do you try to avoid fights/quarrels?

- (36) How is it possible to avoid a fight? (Imagine you want one thing, and your friend wants another thing. What do you do? Who decides? Do you toss a coin?)
- (37) Can you be best friends even if you quarrel?
- (38) How do you usually settle a quarrel?

Concept of Friendship

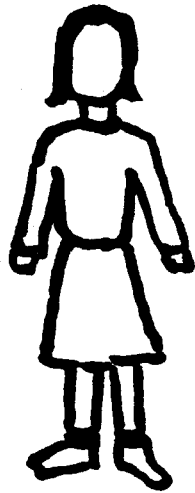
(Make sure that boys are referring to boys, and girls are referring to girls)

- *(39) Why is it important to have friends?
- *(40) Do you think it is necessary to have a very good friend? (Why; why not?)
- *(41) How do you think children feel who have no friends?
- *(42) What is the difference between a friend and a best friend?
- *(43) How do other children know that you are best friends?
- *(44) What kinds of things would you do for your best friend that you wouldn't do for other children?
- *(45) Is trust important in a friendship? Why?
(Should best friends tell everything to each other?)
- *(46) What does it mean "to trust" your friend?
- (47) Do you know someone who was your friend but isn't your friend anymore? (What happened?)

End Questions

- (48) Imagine that, like in a fairy tale, the door opens and a fairy enters and says "you have three wishes." What would you wish for?
- (49) We are now at the end. What was the most difficult question I asked?

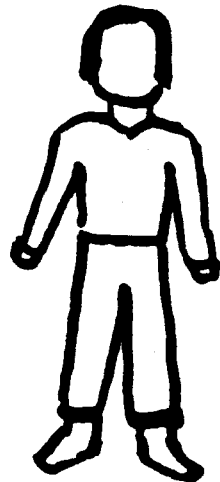
Children-Picture-Cards



Name:

Alter:

Bezug:



Name:

Alter:

Bezug:

Anhang 5: Frageleitfaden für Eltern

Das Gespräch wird mit beiden Eltern gleichzeitig möglichst zu Hause von zwei Interviewern durchgeführt und auf Tonband mitgeschrieben. In der Regel interviewen eine Frau und ein Mann. Das Gespräch wird sehr locker und so natürlich wie möglich geführt. Die unten aufgeführten Fragen können in beliebiger Reihenfolge und in beliebiger Formulierung gestellt werden. Alle Themen des Leitfadens, die spontan auftauchen, werden sofort besprochen. Die Frageliste dieses Leitfadens dient zur Kontrolle während des Gesprächs, ob alle Themen angesprochen sind. Am Ende wird in Anwesenheit der Eltern der beiliegende Informationsbogen ausgefüllt, um sicherzustellen, daß diese Informationen über jedes Kind bzw. jede Familie vorhanden sind.

1. Informationen über die Peer-Kontakte des Kindes

Mit wem spielt das Kind? (Schulfreunde, Geschwister, andere). Wie läuft das normalerweise ab? Besuchen sich die Kinder gegenseitig? (wenn ja: zu wem geht das Kind? Wer kommt es besuchen?) Oder gibt es so etwas wie einen Treffpunkt, wo man auch ohne Verabredung jemanden treffen kann? (Sommer/Winter);

Streit (Anlässe? Verlaufsformen? Berichtet das Kind zu Hause darüber?);

Wechseln die Freundschaften öfter?

Wie stellen sich die Eltern zu den Sozialkontakten des Kindes? (Greifen sie gegebenenfalls auch einmal in die Freundschaften ihres Kindes ein? Was die Sozialkontakte des Kindes als solche anbelangt: Fördern sie sie, oder werden sie ihnen manchmal zuviel?).

2. Informationen über das außerschulische "Programm des Kindes

Musikunterricht? Regelmäßige sportliche, kirchliche Aktivitäten? Kirchgang Kinder/Eltern?

3. Familiales Erziehungsmilieu

- Schule (Hilfe bei den Hausaufgaben; Einstellung zu den schulischen Leistungen und Leistungsanforderungen: Wünsche, Erwartungen hinsichtlich der weiteren schulischen Entwicklung des Kindes; die ersten Schuljahre des Kindes: schwierige Umstellung? Verhältnis zur ersten Lehrerin);
- Therapie? (Anlaß, Verlauf, Bewertung);
- selbständiger Handlungsspielraum des Kindes (muß das Kind immer sagen, wo es hinget? Zeitliche Rückkehrregelung; gehen die Eltern auch mal allein weg? War das Kind schon einmal ohne die Eltern verreist? Übernachtet es manchmal woanders? Intimsphäre des Kindes (möglicher Zugang: Zimmer aufräumen); Taschengeldregelung);

Verbote, Strafen;

(Vergleich mit der eigenen Erziehung der Eltern: Erziehen sie ihr Kind anders als sie selber erzogen worden sind?)

- besondere Eigenschaften des Kindes aus der Sicht der Eltern (was gefällt den Eltern an ihrem Kind besonders? Ähnelt es irgend jemandem in der Familie besonders? Ärger mit dem Kind; wie war das Kind früher?);

- Biographie des Kindes (Krippe, Kindergarten (gern hingegangen? Leicht Kontakte geknüpft?), Hort; besondere Vorkommnisse wie Krankheiten oder Umzüge);
- Familienorganisation (Tagesablauf der Familienmitglieder (alltags/sonntags); Berufstätigkeit der Mutter en detail, wahrgenommene Konsequenzen für das Kind; Zuständigkeiten, Aufgabenverteilung (Beteiligung des Vaters an der Erziehung des Kindes, Arbeitszeit - Belastung des Vaters); gemeinsame Unternehmungen).

4. Familiensituation

Ausbildung und Berufe der Eltern;

Sozialkontakte der Familie (Verwandtschaftsbeziehungen, nachbarschaftliche Kontakte, Freunde, Vereinsmitgliedschaften);

Wohnsituation (Leben die Großeltern oder andere Angehörige mit in der Wohnung? Zimmer pro Person);

bei Geschiedenen: Regelungen, die das Kind betreffen.

Projekt "Alltag der Schulkinder"

Code:

Informationsbogen für die Elternbefragung

1. Besuchte das Kind: Krippe: von bis
 Kindergarten: von bis
 Vorschule: von bis
 welche Vorschule:
 Einschulungsalter ("Kannkind", Rückstellung):
 Sonstige Betreuung (z.B. Großeltern, Nachbarn):

2. Geschwister (Alter/Geschlecht):
3. Hat das Kind ein eigenes Zimmer? 0 ja 0 nein
4. Krankheiten und Krankenhausaufenthalte des Kindes
 nach der Geburt:
 zwischen 0 - 3:
 im Kindergartenalter:
 seit der 1. Klasse:
5. Vereine, Gruppen, Kurse des Kindes:
6. Jetziger Beruf der Mutter:
 derzeit berufstätig: 0 ja 0 nein
 zeitliche Beanspruchung:
 Ausbildung der Mutter:
7. Jetziger Beruf des Vaters:
 derzeit berufstätig: 0 ja 0 nein
 zeitliche Beanspruchung:
 Ausbildung des Vaters:
8. Teilnahme am Leben der Kirchengemeinde:
 Mutter:
 Vater:
 Kind:
9. Sonstige herausragende Ereignisse im Leben des Kindes
 (Umzüge usw.):

Anhang 6: Kodieranweisung für dyadische Freundschaftsbeziehungen

Intensität von dyadischen Kinderbeziehungen in Schulklassen für das Projekt "Alltag der Schulkinder"

Christa Fricke, Lothar Krappmann, Hans Oswald

1. Einleitung

Alle Kinder einer Schulklasse wurden ausführlich in Einzelinterviews nach ihren Beziehungen zu anderen Kindern und nach ihren Tätigkeiten mit anderen Kindern innerhalb und außerhalb der Klasse gefragt. Für jedes erwähnte Kind wurde in der Interviewsituation eine sog. Kinderkarte angelegt, auf der Name, Alter und Bezug (Klassenkamerad, Kind im Hort, Nachbar, Ferienfreund u.ä.) vermerkt wurden und auf die im Laufe des Interviews immer wieder Bezug genommen werden konnte. Für dyadische Beziehungen innerhalb der Klasse liegen also immer die Aussagen (bzw. Nichtaussagen) beider Kinder vor.

Mit Hilfe der Kodierung sollen die freundschaftlichen Beziehungen der Kinder, insbesondere innerhalb der Schulklasse, ermittelt werden. Als freundschaftliche Beziehung zu einem Klassenkameraden werden all jene Beziehungen angesehen, die deutlich mehr an Gemeinsamkeit aufweisen, als sich durch die bloße Zugehörigkeit zu derselben Schulklasse ergibt. Allerdings können sich die Kontakte auf den Schulbereich beschränken.

Die freundschaftlichen Beziehungen werden nach ihrer Intensität unterschieden. Die Intensität dyadischer Kinderbeziehungen wird auf der Grundlage der Aussagen (bzw. Nichtaussagen) beider Kinder eingeschätzt. Hierzu werden zunächst die Angaben jedes

Kindes über jedes andere Kind kodiert. Kodierungen erfolgen für die folgenden vier Dimensionen:

- I. Häufigkeit der Interaktionen
- II. Art der gemeinsamen Interaktionen/Aktivitäten
- III. Wertschätzung/Kritik
- IV. Freundesnennung

Für jede dieser Dimensionen wird auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt, ob ein Kind A nach seinen Aussagen zu einem anderen Kind B keine (0), eine schwache (1) oder eine starke (2) Beziehung hat. Anschließend wird die Beziehung des Kindes B zum Kind A auf denselben vier Dimensionen mit denselben dreistufigen Skalen eingeschätzt.

Nach Abschluß dieser Kodierungen liegen also für jede dyadische Beziehung entsprechende Bewertungen für alle vier Dimensionen sowohl aus der Sicht von A als auch aus der Sicht von B vor. Auf dieser Grundlage wird eine zusammenführende Gesamtbewertung der einzelnen Beziehung dahingehend vorgenommen, ob eine intensive, eine schwache oder keine freundschaftliche Beziehung vorliegt. Auf dieses Vorgehen wird unter Punkt 7 näher eingegangen.

Im Folgenden sollen zunächst unter Punkt 2 einige allgemeine Interpretationshinweise gegeben werden, die immer wieder auftauchende und bei der Kodierung zu berücksichtigende Probleme betreffen. In den weiteren Kapiteln werden für die einzelnen Dimensionen Interpretationshinweise zur Einstufung gegeben und mit Hilfe von Beispielen verdeutlicht. Bei diesen Beispielen ist zu beachten, daß jeweils nur jene Äußerungen präsentiert werden, die Hinweise für die entsprechende Dimension enthalten, also nicht alle Äußerungen, in denen das andere Kind erwähnt wird. Auch die Anmerkungen zu den Beispielen beziehen sich nur auf die für die jeweilige Dimension relevanten Hinweise.

2. Allgemeine Interpretationshinweise

Die Intensität der Beziehungen wird aufgrund aller vorliegenden Aussagen des Kindes über die anderen Kinder ermittelt, d.h. nicht nur aufgrund der Aussagen an der Stelle des Interviews, an der direkt nach diesem Kind gefragt wurde. Die Kodierungsentscheidung wird schrittweise für jede Dimension vorgenommen. Für jede Aussage, die über das andere Kind gemacht wird, soll beurteilt werden, in welchem Maße sie (explizit wie implizit) Hinweise für die entsprechende Dimension enthält.

Häufigkeit der Erwähnungen

Die Häufigkeit der Erwähnung eines Kindes wird für sich genommen nicht als mögliches Qualitätsmerkmal für eine Beziehung bewertet. Einerseits können bei einer einmaligen Erwähnung Aussagen mit hohem Informationsgehalt gemacht werden, andererseits kann der Informationsgehalt auch bei häufigen Erwähnungen relativ gering sein (wenn sich zum Beispiel immer wieder auf dieselbe Aktivität bezogen wird oder immer wieder pauschale Ablehnung zum Ausdruck gebracht wird).

Komplexität der Aussagen

Je nach Komplexität der Aussagen lassen sich Informationen für unterschiedlich viele Dimensionen gewinnen. Z.B. enthält die Aussage "Ich spiele gern mit A, wir spielen Fischer-Technik oder mit der Autobahn" Informationen für die Dimensionen "Art der Aktivitäten", "Wertschätzung" und "Häufigkeit".

Eine einmalige Erwähnung kann einerseits Hinweise für die Kodierung mehrerer Dimensionen enthalten, andererseits gibt es Aussagen, die für keine Dimension ausreichende Hinweise enthalten (periphere Erwähnungen).

Missing data

Es sollen möglichst alle Informationen, die Hinweise auf eine Beziehung enthalten, berücksichtigt werden, es soll aber verhindert werden, daß eine Überbewertung nur sehr schwacher Hinweise stattfindet. Wenn keine oder nur sehr schwache Hinweise für eine Dimension vorliegen, wird daher 9 (= missing data) kodiert. Wenn z.B. alle Erwähnungen eindeutige Hinweise für eine Dimension enthalten, aber keine oder nur vage für alle weiteren Dimensionen, so wird für diese weiteren Dimensionen 9 kodiert.

Allerdings können auch mehrere schwache Hinweise für eine Dimension zu einer Bewertung führen. Liegt nur eine einmalige Erwähnung vor, die Hinweise für mehrere Dimensionen enthält, so muß im Einzelfall abgewogen werden, ob eine Bewertung für mehrere Dimensionen gerechtfertigt erscheint. Grundsätzlich soll auch bei nur geringen Hinweisen eine Bewertung auf der untersten Stufe (0) der Kodierung von 9 vorgezogen werden. Wenn allerdings sonstige Informationen eher für eine höhere Bewertung sprechen, jedoch keine ausreichenden Hinweise für eine solche Bewertung auf dieser Dimension vorliegen, wird 9 kodiert.

Gleichzeitige Erwähnung mehrerer Kinder

Wenn in einem Zusammenhang mehrere Kinder erwähnt, die Aussagen aber für einzelne differenziert werden, so werden diese Differenzierungen berücksichtigt. Handelt es sich um eine einfache Aufzählung, z.B. "Meistens besuchen mich A, B und C", so wird die Aussage für jedes benannte Kind gleich bewertet, d.h. aus der Reihenfolge wird keine Rangfolge abgeleitet. Allerdings relativiert sich für alle die Einschätzung der Häufigkeit, wenn die zusätzliche Information vorliegt, daß sie immer einzeln zu Besuch kommen, weil mit jedem einzelnen dann nur im Abstand von

mehreren Tagen gespielt werden kann. Aus einer Aufzählung ist - ohne zusätzliche Informationen - also auch nicht auf die Größe des gemeinsamen Spielzusammenhangs zu schließen.

Kontext und Tenor

Kontext und Tenor müssen für die Bewertung der einzelnen Erwähnungen beachtet werden. Der Tenor einer Aussage kann ausschlaggebend für ihre Bewertung sein, weil er gelegentlich den Inhalt der Aussage entwertet. Es muß sowohl der engere Kontext (Frageformulierung usw.) als auch der breitere Kontext (Interviewverlauf, impliziter Bezug auf bereits gegebene Informationen) der Aussagen berücksichtigt werden. So kann das Verständnis einzelner Aussagen erweitert, teilweise können zusätzliche Informationen berücksichtigt werden. (Z.B. kann die Aussage "A ist Mitglied der Clique" um Informationen bereichert werden, die allgemein über die Aktivitäten der Clique gegeben wurden. Wenn allerdings nicht deutlich wird, auf welches oder welche der vorher genannten Kinder sich eine Aussage bezieht, werden die Informationen für keines der Kinder bewertet.)

Zu beachten ist auch, daß sich während des Interviews immer wieder auf die ausgefüllten "Kinderkärtchen" bezogen wird. Manche Äußerungen, die im Transkript zunächst widersprüchlich oder merkwürdig wirken, werden verständlich, wenn diese Situation bedacht wird.

Externe Kinder

Obwohl bei den Beziehungen zu externen Kindern keine Informationen von beiden Kindern vorliegen, sollen auch die Aussagen über diese Kinder kodiert werden. Bei externen Kinder kann es sich um Kinder aus anderen Klassen, aus dem Hort, aus Vereinen/Gruppen, aus dem Haus, aus dem Wohnumfeld, aus der Ver-

wandtschaft/Bekannschaft, aus Ferienaufenthalten usw. handeln. Der jeweilige Bezugsrahmen beeinflußt die Häufigkeit der Kontaktmöglichkeiten. Die Einschätzung der Häufigkeit orientiert sich auch bei diesen Kindern an der absoluten Häufigkeit der Kontakte, nicht an der - bezogen auf die Möglichkeiten - relativen Häufigkeit.

Einschätzung der Beziehung für den Beobachtungszeitraum

Die Interviews wurden nach Beendigung der Beobachtungen durchgeführt. Es soll jedoch versucht werden, die Qualität der Beziehung für den Beobachtungszeitraum festzustellen. Das bedeutet, daß z.B. kritische Aussagen, die sich auf einen aktuellen Streit, eine momentane Krise zurückführen lassen, schwächer bewertet werden. Beziehungen, die erst kurz vor der Durchführung der Interviews beendet wurden, werden so bewertet, als würden sie noch bestehen.

Nicht bewertet werden Aussagen über länger zurückliegende Beziehungen, offensichtlich beendete Kontakte. Bewertet werden allerdings Aussagen über externe Beziehungen, zu denen im Untersuchungszeitraum kein direkter Kontakt möglich ist, der aber bei entsprechender Veränderung der äußeren Bedingungen relativ sicher wieder aufgenommen werden wird.

Dauer der Beziehung

Aufgrund entsprechender Fragen im Interview gibt es Aussagen über die Dauer der Beziehungen. Diese Angaben sind häufig ungenau, z.T. beziehen sie sich auf das Zusammensein in der Institution - seit wir in der Schule sind, seit dem Kindergarten u.ä. Grundsätzlich wird die Stabilität der Beziehung (als Dauer) nicht bewertet. Entsprechende Aussagen werden nur dann berücksichtigt, wenn deutlich wird, daß das Kind in der Dauer

ein Qualitätsmerkmal der Beziehung sieht (z.B. auch Sicherheit daraus ableitet) oder wenn deutlich wird, daß die Beziehung als (angenehmer) Zustand aufgefaßt wird, der schon eine gewisse Dauer hat - evtl. auch Perspektivenaussagen "wir werden wohl auch noch lange zusammen sein". In einem solchen Falle wird dies als positiver Hinweis für die Dimension "Wertschätzung" berücksichtigt.

3. Dimension I: Häufigkeit der Interaktionen

Aufgrund sämtlicher über das Interview verstreuten Informationen soll eingeschätzt werden, ob die Kinder eher keinen/seltenen (0), gelegentlichen (1) oder häufigen (2) freiwilligen Kontakt miteinander haben.

Häufigkeit = 0

- wenn lediglich Informationen über eine einmalige gemeinsame Aktivität vorliegen
- wenn sich die gemeinsamen Interaktionen lediglich auf Kontakte im institutionellen Rahmen (Schulbereich, Verein) beschränken
- wenn deutlich gemacht wird, daß trotz Erwähnung keine gemeinsamen Aktivitäten verfolgt werden (z.B. spiele nicht mit ihm)
- wenn deutlich gemacht wird, daß gemeinsame Aktivitäten sehr selten, außergewöhnlich oder nur zufällig sind

Häufigkeit = 1

- wenn das andere Kind als Spielkamerad genannt wird (z.B. auf die Frage: Mit wem spielst du?)
- wenn beispielhaft über mindestens zwei verschiedene Aktivitäten berichtet wird, die sich nicht eindeutig auf einen institutionellen Rahmen beschränken
- wenn Häufigkeitsangaben wie "oft" oder "immer" für miteinander spielen vorliegen, aber keine weiteren inhaltlichen Angaben zu den Interaktionen gemacht werden

Häufigkeit = 2

- wenn die Kinder mehrmals pro Woche außerschulischen Kontakt haben (nicht, wenn sich dieser nur über eine gemeinsame Vereinsmitgliedschaft o.ä. ergibt)
- wenn über verschiedene Aktivitäten beispielhaft berichtet wird und deutlich wird, daß diese Aktivitäten häufiger gemeinsam verfolgt werden
- wenn Aussagen wie "immer was (alles) zusammen machen", "oft zusammen spielen" vorliegen, außerdem Beispiele für die Art der Aktivität angeführt werden, aus denen deutlich hervorgeht, daß außerschulische Kontakte vorliegen

Häufigkeit = 9

In der Regel ist davon auszugehen, daß die Kinder zumindest in der Schule Kontaktmöglichkeiten haben, 9 wird bei dieser Dimension für Klassenkameraden daher nicht kodiert. Bei Nichterwähnung wird 0 kodiert.

Bei der Einschätzung der Häufigkeit der Kontakte ist zu berücksichtigen, daß kaum zu klären ist, was die Kinder unter "meistens", "oft" usw. verstehen. In der Regel werden diese Häufigkeitsangaben aber in Verbindung mit Berichten über bestimmte Tätigkeiten gemacht, die die Häufigkeitsangaben relativieren helfen. ("Oft zusammen auf dem Hof spielen" kommt vermutlich wirklich häufiger vor als "Oft zusammen ins Kino gehen".) Es muß aber auch auf sonstige, die Häufigkeitsangaben relativierenden Hinweise geachtet werden.

Angaben zum Bereich oder zur Art der Aktivitäten (z.B. spielen auf dem Schulhof, Schwimmen gehen, mit der Eisenbahn spielen) enthalten Hinweise darauf, ob die Kinder auch außerhalb der Schule - im öffentlichen oder auch privaten Bereich - Kontakt haben. Wenn Kinder außerhalb der Schule Kontakt haben, so ist in der Regel wohl davon auszugehen, daß sie auch innerhalb der Schule zumindest gelegentlich Kontakt haben. Hinweise auf außerschulischen Kontakt werden daher relativ stark bewertet. Informationen über Kontakte im Vereinsrahmen u.ä. werden in der Regel wie innerschulische Kontakte als schwache Hinweise bewertet, gemeinsames Spiel im Hort dagegen als relativ starker Hinweis. Bloße Mitgliedschaft in demselben Verein oder Unterbringung im selben Hort wird nicht als Hinweis auf gemeinsame Interaktion bewertet.

Informationen über das Zustandekommen der Aktivitäten (z.B. zufällig, Abkommen sich abzuholen, zusammen zum Vereinstraining u.ä.), lassen Schlüsse darüber zu, ob die erwähnte Aktivität eher als einmalige, gelegentliche usw. anzusehen ist. Auch aufgrund der Anzahl verschiedener erwähnter Aktivitäten kann auf die Häufigkeit der Interaktionen geschlossen werden.

Eine Namensnennung auf die Frage "Mit wem spielst Du?" wird, auch bei einer Aufzählung mehrerer Kinder, als Hinweis auf regelmäßigeren Kontakt gewertet, der allein für eine Kodierung

nach 1 ausreicht. (Dies gilt nicht für die Namensnennung auf die Frage "Wen besuchst Du", in diesem Fall wird, sofern keine weiteren Hinweise vorliegen, 0 kodiert. Diese Aussage wird aber bei der Kodierung der "Art der gemeinsamen Interaktion" als relativ starker Hinweis berücksichtigt.

Die folgenden Beispiele sollen zur Verdeutlichung des Vorgehens dienen. Die Hervorhebungen in den Interviewausschnitten entstammen nicht den Transkripten, sie sollen den Blick auf die für diese Dimension bedeutsamsten Hinweise lenken.

Häufigkeit = 0

BISA/SETA

I: Spielst du auch manchmal mit Kindern, die du da im Förderturnen triffst?

K: Ja, aber nur im Förderturnen, TÜA und SETA.

I: TÜA und SETA, das sind auch ..

K: .. aus der Klasse.

I: .. auch Klassenkameraden, aber mit denen spielst du nur im Förderturnen.

K: Ja.

(BISA, S. 7)

Anm.: Die gemeinsamen Aktivitäten beschränken sich auf den schulischen Zusammenhang.

VEBA/ROP

I: Und hat der MAHE noch andere gute Freunde?

K: Ja, JECK und ROP und so.

I: Und stört dich das, daß er noch andere Freunde hat?

K: Nö.

I: Und sind seine anderen Freunde, sind das auch deine Freunde?

K: Nee, eigentlich nicht, kann die nicht so gut leiden.

.....

I: Gibt es Kinder in deiner Klasse, mit denen du nicht spielen willst?

K: Ja, jetzt der ROP, der dreht ja mit unserm Film mit, wa, aber sonst spielen wir eigentlich nicht, wa, na, ich weiß nicht.

I: Der ROP aus deiner Klasse, der macht auch bei dem Film mit?

K: Ja, weil, da muß noch so'n Geisterjäger sein.

I: Ah ja.

K: Unser Film heißt "Ghost-busters im Kleinformat".

I: Aber den ROP, würdest du nicht sagen, daß du mit dem befreundet bist?

K: Nö.

.....

(Führt aus, daß JECK und ROP von der Lehrerin bevorzugt werden.)

(VEBA, S.7-9)

I: Hm, hm. Müßt ihr euch manchmal erst einigen, wie ihr spielen wollt?

K: Ja, manchmal ja, beim Fußball zum Beispiel, da, da will JECK zum Beispiel nicht, möchte gerne in die Gruppe mit ROP oder so. Da ärgern die sich immer.

(VEBA, II., S. 2)

I: Wenn man sich manchmal beim Spielen überhaupt nicht einigen kann, gibt es jemand, der entscheiden darf? Was man tun soll?

K: Ja, zum Beispiel, JECK, oder so, dazu sind sie dann auch wieder gut, die sind JECK und ROP glaube ich, die sind ja Klassensprecher, und da machen sie meistens auch was.

I: Und die dürfen bestimmen?

K: Ja.

(VEBA, II, S. 6)

Anm.: Offensichtlich spielt sie gewöhnlich nicht mit ROP, nimmt es lediglich hin, daß er an einer längeren gemeinsamen Aktion mit anderen teilnimmt (S.7-9). Sonstige gemeinsame Aktivitäten scheinen sich auf den schulischen Bereich, die gleichzeitige Teilnahme an Spielen in Großgruppen zu beschränken.

Häufigkeit = 1

ISA/NUKA

I: So. Wen denn noch? Ist da noch jemand zum Geburtstag?

K: Ja, vielleicht NUKA. Mit der spiele ich meistens. Das sind glaube, ich alle.

(ISA, S. 5)

Anm.: Die Aussage läßt auf häufigere gemeinsame Aktivitäten schließen, wenngleich nicht klar ist, ob sie sich auf den schulischen Bereich beschränken. Da nirgends im Interview die Art der gemeinsamen Aktivitäten mit NUKA benannt werden, ist nur die mittlere Einordnung möglich.

NIG/JECK

I: Und gibt es noch mehr Kinder, die du besuchst oder die dich besuchen?

K: Ja, da gibt es noch, aber da machen wir nicht immer so Hin und Her, sondern manchmal, je nachdem. Ob einer den anruft, oder ich den anruf, ob es dem anderen auch paßt, es geht da

so manchmal Hin und Her, auch mal in der Schule hier besprechen wir, ob man das machen kann vielleicht, oder so.

I: Mit wem bist du sonst noch so?

K: Mit dem JECK.

(S. 5)

I: Das ist nicht so einfach, so gut zu sein?

K: Nein, ist auch nicht einfach. Wir haben ja mehrere Gute, und die sind ja eigentlich alle zusammen immer, ich ROP, JECK und MASCH, wir sind die guten aus dieser Klasse eigentlich. CAT und ANS eigentlich auch, einige andere die ein bißchen kleiner sind.

So ist das.

(NIG, S. 12)

Anm.: Es ist zwar etwas unklar, ob JECK zu den Kindern gehört, die ihn besuchen, aber der Kontext legt zumindest nahe, daß sie außerschulischen Kontakt haben. Auch die Aussage, daß die guten Schüler eigentlich immer zusammen sind, deutet auf häufigeren Kontakt hin.

CAT/ROP

I: Fangen wir doch mal mit irgendeinem an. Wer besucht dich denn ziemlich oft mal zu Hause?

K: ROP.

(S.6)

I: ... Wie oft kommt denn eigentlich der ROP?

K: Ach .. der kommt .. also mit dem treffe ich mich nicht sooo oft. Selten eigentlich. Aber ... jetzt für den Film werden wir uns oft treffen. Ich weiß gar nicht, wie oft ich mit dem schon zusammen war ...

I: Wann war es denn das letzte Mal ... gestern oder Ostern oder Weihnachten?

K: Nee, es war vor den Osterferien irgendwann. Weiß jetzt gar nicht ...

(S. 7)

I: Oder ist es im Sommer irgendwie anders? Bist du da ...

K: Im Sommer fahren wir immer mit Leuten, mit Bekannten zusammen, mit den L., die haben auch zwei Kinder. Und mit denen treffen wir uns. Aber dieses Jahr werde ich wahrscheinlich mit ROP und JECK nach Jugoslawien fahren. Da wollen wir nachts ... Unterwasserexpeditionen machen mit Unter-Wasser-Taschenlampen und Fünzfack.

(S.10)

I: Was macht ihr noch zusammen? Fahrradfahren?

K: Nee, das nicht so.

I: Das machst du mehr mit dem ROP oder ..?

K: Vor allem mit SVESA. ROP auch manchmal. Mit dem fahre ich oft auf den Rollschuhplatz - oben an der K-straße. Da ist voriges Jahr so ein Radfahren, Geschicklichkeitsfahren gewesen. Da sind so breite Fahrwege und mit einer ganz scharfen Kurve, die man dann fahren muß.

(S.15)

I: Hast du im Verein noch irgendwelche Freunde?

K: Im Verein, im Hockeyclub ..

I: Ja.

K: .. da bin ich mit ANS und JECK und ROP und MASCH zusammen.

(S.11)

I: Ja? Bist du in einer Bande?

K: Hm. Von ROP ist die von denen da.

I: Wieviele seid ihr da?

K: Ich weiß überhaupt gar nicht, was die für Mitglieder hat. Ich weiß überhaupt noch gar nicht, ob die immer noch besteht.

I: Ja.

K: Ist so blöd. Die machen Banden, und dann passiert da gar nichts.

I: Ist nichts. Habt ihr mal was gemacht in dieser Bande?

K: Nee. Äh, doch, wir haben uns da manchmal zusammengetan gegen eine andere Gruppe, die uns zum Beispiel versaut hat, daß wir turnen konnten, weil sie dann so viel gequatscht haben. Da haben wir uns dann schon gewehrt. Und haben uns dann gegen die Bande zusammengetan, und dann haben wir die sozusagen überfallen.

I: Ja. Aber jetzt ist nichts mehr mit der Bande?

K: Nee.

(S. 17)

Anm.: Die mit den verschiedenen Aktivitäten verknüpften Häufigkeitsangaben sind etwas widersprüchlich. Deutlich wird jedoch, daß sie häufiger außerschulischen Kontakt haben. Für eine Bewertung nach 2 sind die Angaben allerdings nicht ausreichend.

Häufigkeit = 2

ARA/MIMA

I: Und mit wem spielst du, wer besucht dich?

K: Ich spiele ja meistens ..

I: Hier sind Karten immer, da sind Mädchen drauf, und hier sind Jungen drauf, damit man sich das merken kann.

K: Na ich spiele meistens mit MIMA.

(S.2)

I: Und wen besuchst du?

K: Ich besuche die MIMA, die K., E. und sonst auch wieder keinen.

I: Und übernachtetest du auch bei denen?

K: Ja, auch bei den dreien.

I: Übernachten die auch bei dir?

K: Ja, also nicht so oft, aber so jede dritte Woche vielleicht.

I: Und jetzt schon seit Weihnachten wieder, im letzten Vierteljahr?

K: Ja.

I. Rufst du jemanden an?

K: Ja die MIMA, die K., E., meine Mutter manchmal im Geschäft, manchmal rufe ich auch, also aus der Klasse, das ist immer verschieden, jemand an, wenn ich die Hausarbeiten vergessen habe oder so.

(S. 3)

I: Seid ihr manchmal zu mehreren, wenn ihr draußen spielt?

K: Ja, entweder also MIMA und ich, oder R., MIMA und ich, ich nehme ihn manchmal mit in den Hof, oder K. und ich, E. und ich, das ist verschieden.

I: Aber nicht so eine richtige große Gruppe?

K: Nein.

I: Und auf dem Schulhof?

K: Da spiele ich meistens nur mit MIMA, Klettern und so.

.....

I: Und in den Ferien?

K: In den Ferien fahren wir meistens weg, oder ich. In den Sommerferien fahren jetzt MIMA und ich auf den Reiterhof.

(S. 3/4)

I: Und was macht ihr so zusammen, die MIMA und du?

K: Na, wir spielen, daß wir einen Bauernhof haben, oder daß wir Pferde haben, weil wir mögen Pferde sehr gerne, oder wir klettern eben, oder gehen Eis essen, spazieren ein bißchen, reden ein bißchen zusammen, über was weiß ich, wer ist dein Lieblingssänger, oder so was, aber sonst.

I: Unterhaltet euch oft zusammen?

K: Ja, sehr viel.

I: Auch Geheimnisse und so?

K: Mh.

I: Macht ihr auch ab und zu Streiche?

K: Streiche na ja, bei DUZA schon, aber, oder Klingelstreiche, aber sonst nichts. Wir belauschen manchmal meine Eltern manchmal, oder ihre Eltern.

.....

I: Klar. Und was magst du an ihr besonders?

K: Daß sie mich auch gerne hat, sie spielt sehr oft mit mir, fast jeden Tag, und sie ist nett.

(S.5)

Anm.: Sie haben offensichtlich sehr häufigen Kontakt, spielen fast täglich zusammen, verfolgen viele Aktivitäten gemeinsam. Die Hinweise sind mehr als ausreichend für eine Kodierung nach 2.

4. Dimension II: Art der gemeinsamen Interaktionen/Aktivitäten

Es soll eingeschätzt werden, ob die gemeinsamen Aktivitäten durch eine eher geringe (0), durchschnittliche (1) oder hohe (2), auf die Person des anderen bezogene Kooperation gekennzeichnet sind.

Art = 0

- wenn sich die gemeinsamen Aktivitäten lediglich auf die Teilnahme an Spielen in einer größeren Gruppe, stark formalen Aktionen oder auf die im schulischen Zusammenhang üblichen, für Klassenkameraden kaum vermeidbaren Interaktionen beschränken

Art = 1

- wenn die gemeinsamen Aktivitäten durch einen gewissen Aushandlungsbedarf kennzeichnet sind (z.B. Rollenspiele) und eher in Kleingruppen stattfinden
- wenn sich die gemeinsamen Interaktionen zwar zumeist auf einen engeren Zusammenhang beschränken, aber durch eher parallele Aktivitäten gekennzeichnet sind

Art = 2

- wenn die gemeinsamen Aktivitäten eher in engeren Zusammenhängen (zu zweit oder dritt) verfolgt werden und durch ein hohes Maß an Kooperation gekennzeichnet sind
- wenn die Kinder eine Vielzahl verschiedenartiger Aktivitäten gemeinsam verfolgen

Art = 9

- wenn keine oder keine ausreichenden Hinweise vorliegen (z.B. wenn nur über eine gemeinsame Aktivität berichtet wird).

Bei der Einschätzung der Art der gemeinsamen Aktivitäten, sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Angaben über den Inhalt der Aktivitäten (z.B. Indianer spielen) enthalten Hinweise auf die zur Durchführung notwendige Kooperation. Die gemeinsame Teilnahme an einem regelgeleiteten Spiel in einer Großgruppe (z.B. Fußball) ist nur als schwacher Hinweis, zu zweit oder dritt etwas basteln u.ä. ist dagegen als starker Hinweis auf personenbezogenen Aktivitäten anzusehen.

Auf die Größe des Spielzusammenhanges kann teilweise aus den angegebenen Interaktionsinhalten geschlossen werden. Andererseits sind Angaben über die Größe des Zusammenhanges auch ohne Nennung einer bestimmten Aktivität (z.B. "spielen meist zu zweit", "spielen immer mit vielen") als Hinweise auf eine stärkere oder schwächere Personenbezogenheit der Aktivitäten zu bewerten. Liegen nur unspezifische Angaben über gemeinsames Spiel ohne Hinweise auf die Größe des Spielzusammenhanges vor, wird 9 kodiert.

Bezogen auf den Inhalt der Interaktionen ist zu beachten, ob die Kinder vielleicht nur in einem engeren Zusammenhang Fußball o.ä. spielen, oder ob deutlich wird, welche Bedeutung der einzelne Spielpartner für sie hat. Es muß also auch berücksichtigt werden, ob es sich z.B. bei den Fußballspielern um ein Duo handelt, das sein Verhalten stark aufeinander abstimmt, oder ob die Bastler sich eventuell nur gleichzeitig nebeneinander mit verschiedenen Dingen beschäftigen.

Wenn mit dem anderen Kind verschiedenartige Interessen verfolgt werden, ist eher darauf zu schließen, daß sich bei ihrer Durchführung aufeinander bezogen wird, als bei Fällen, in denen der Kontakt auf wenige gemeinsame Aktivitäten beschränkt ist.

Wenn nur eine einzige Erwähnung mit Hinweisen auf die Art der gemeinsamen Aktivitäten vorliegt, kann eine Bewertung für diese Dimension nur unter bestimmten Bedingungen vorgenommen werden. Wenn deutlich wird, daß diese Art der Aktivitäten dominiert (z.B. "Mit A spiele ich nur beim Fußball"), kann eine Bewertung nach 1 vorgenommen werden. Wenn eine stark personenbezogene Aktivität erwähnt wird (z.B. "gestern habe ich mit A Fischer-Technik gespielt), wird dies als hinreichend für eine Kodierung nach 1 angesehen. Wenn deutlich wird, daß es sich um eine einmalige Aktivität handelt (z.B. "Ich habe sie einmal besucht, als sie krank war."), wird 9 kodiert.

Die folgenden Beispiele sollen zur Verdeutlichung des Vorgehens dienen. Die Hervorhebungen in den Interviewausschnitten entstammen nicht den Transkripten, sie sollen den Blick auf die für diese Dimension bedeutendsten Hinweise lenken.

Art = 0

MASU/SVESA

I: Sind da außer der **SVESA** und der **ISA**, sind da eigentlich noch andere Mädchen, mit denen du spielst? Ich glaube **ISA** und **SVESA** hattest du genannt, nicht?

K: Na ja, aber ... nee, eigentlich nicht. Wenn ich mal welche treffe, na ja, dann spielen wir auch mal ...

ISA und **SVESA** sind ja auch mehr an **Jungenspielen** beteiligt.

I: Die spielen auch **Fußball**, nicht?

K: Ja, die spielen auch **Fußball** mit.

Anm.: Die gemeinsamen Aktivitäten mit **SVESA** scheinen sich auf solche in größeren Zusammenhängen zu beschränken.

BÖR/HAB

I: Noch jemand aus der Nachbarschaft? Der nicht in der Klasse ist?

K: Ja, **manche** sind auf'm **Fußballplatz**, so wie **HAB**.

.....

I: Besucht dich manchmal ein Kind zu Hause bei dir?

K: Nee, fast nie, außer **CIBA**, haben wir ja schon ...

I: **CIBA** kommt manchmal.

K: Hm, HAB kommt jetzt sehr selten zu mir, aber ich treff ihn jetzt immer auf'm Fußballplatz, dann spiel ich auch mit anderm Kind, ...

(S.4)

I: ... Guck mal, wenn du dir alle ansiehst.

K: ROP, das ist mein Freund.

I: Der HAB.

K: .. das ist nicht so gut mein Freund, nur auf'm Fußballplatz, hab ich hier ..

.....

I: Schön, und der HAB und der R., mit denen spielst du Fußball, aber mit denen bist du nicht, das sind nicht deine Freunde?

K: Nein.

I: Wenn ihr zusammen seid, was macht ihr da, spielt ihr meistens Fußball, oder macht ihr auch noch andere Sachen?

K: Also der J. ist

(S. 6/7/8)

Anm.: Sie spielen zusammen auf dem Sportplatz Fußball, vermutlich in der Regel mit mehreren anderen. Andere Aktivitäten verfolgen sie offenbar nicht gemeinsam. Die Aussage, daß HAB ihn besucht, wirkt dagegen zu schwach, um zu einer Kodierung nach 1 zu führen.

Art = 1

MASU/MASCH

I: Ja. Wie ist das denn so, mit einem eigenen Zimmer, kommen dich da auch andere Kinder besuchen?

K: Ja.

I: Welche zum Beispiel?

K: Zum Beispiel ROP mal und MASCH.

.....

I: Und wer kommt noch in die Wohnung so?

K: MASCH zum Beispiel.

(S. 2/3)

K: Ach ... ach, Launi doch nicht. Dann gehen wir ... also die Jungs zum Beispiel gehen meistens auf den L.-Spielplatz, auf den Sportplatz.

I: Welche Jungs jetzt?

K: Na, zum Beispiel MASCH, ROP und ANS und so, die auch gerne Fußball spielen. Es spielen ja sehr viele bei uns in der Klasse Fußball. Auch die Mädchen.

I: Und du bist dann mit dabei?

K: Ja.

(S. 5)

I: Aha. Wie ist denn das so in der Pause? Machst du da ganz bestimmte Sachen, daß du ganz bestimmte Spiele machst in der Pause? Oder was macht ihr?

K: Ja, ja, mit ROP und so - spiele ich am meisten. Und MASCH. Und manchmal spielen wir Fußball mit Cola-Büchsen. (S. 6)

I: Also MASCH, ROP, ANS, ISA. Macht ihr auch manchmal zusammen Streiche oder irgendwas, was verboten ist?

K. Na klar.

(S. 10)

Anm.: Fußballspielen scheint die beliebteste, aber nicht die einzige gemeinsame Aktivität zu sein. Die Aussage über Besuch in der Wohnung läßt den Schluß auf andere Aktivitäten zu zweit zu.

BISA/NIA

I: Kommt dich noch jemand besuchen?

K: Ja, NIA.

.....

I: Und besuchst du manchmal andere Kinder zu Hause?

K: Ja.

I: Wen?

K: CIBA, BÖR, NIA, I., JÖL.

(S. 4/5)

I: Aha, und wer gehört alles zu dieser Bande?

K: NIA manchmal, ich und BÖR.

I: Aha und CIBA ist die Bandenchefin.

K: Chefin, ja.

I: Und, das löst sich aber schon wieder auf? Wie lange gibt es die Bande schon?

K: Drei Tage.

I: Ach gerade drei Tage.

K: Ja, die ist schon wieder aufgelöst.

(S. 9)

K: Ja, bei der Bande zum Beispiel, da darf CIBA entscheiden, und dann BÖR und dann ich, weil ich letzte wie immer bin.

I: Wie immer?

K: Ja, BÖR und CIBA sind immer erster Chef, ich zweiter und NIA ist immer ein Ersatzmann, die darf überhaupt nichts bestimmen. Also ich bin ...

I: Wer darf überhaupt nichts bestimmen?

K: NIA.

I: Ah ja.

K: Weil die, sie ist ja nur Ersatzmann, also wenn einer krank ist, dann setzt sie, also wenn CIBA krank ist, hat sie es gut, dann darf sie am meisten bestimmen.

(S. 15)

Anm.: Die Aussage über gegenseitige Besuche ist ausreichend für eine Kodierung nach 1, die Aussagen über die Bande sind insgesamt nur sehr schwach zu bewerten.

MAK/ANS

I: ... Und sind da noch mehr, ... (Kinder, die ihn besuchen)

K: Na ja, der ANS. Dann der NIG.

.....

I: Ach so. Nee, einfach nur, um so, wie häufig die ungefähr so kommen.

K: Na ja, um drei manchmal schon um halb drei, kommen tun sie eigentlich nicht, ich verabrede mich manchmal immer mit ihnen. Manchmal kommen sie auch.

I: Besuchen dich dann zu Hause?

K: Ja.

I: Und besuchst du die auch?

K: Ja.

I: Und seid ihr manchmal auch zu mehreren?

K: Also mehrere, also ja, beim Fußballspielen.

I: Zu mehr als zweien?

K: Ja, beim Fußballspielen.

(S. 5)

I: Ja. Und unterhaltet ihr euch auch manchmal?

K: Ja.

I: Worüber so?

K: Na ja, über Autos, ich mich mit ANS, ja. Naja, und dann noch so über Zukunft, vielleicht übern Ausflug oder so.

(S. 8)

K: Naja, wir finden das (eine Bande) jetzt irgendwie zu kindisch, und da machen wir höchstens, naja, sowas ähnliches wie 'ne Clique oder so.

I: Und was macht ihr in der Clique?

.....

K: Spielen, Streiche aushecken und ...

.....

I: Und wer gehört da genau zu?

K: Der ROP, der MASCH, der ANS, der CAT, der JECK, der NIG, der MASU, ja, und der MAHE ..

I: Und du.

K: Ja. Na ja, der CAT wohl nicht so oft, aber manchmal auch.

I: Ja. Gibt es manche, die mehr in der Clique sind, und manche, die da nicht so drin sind?

K: Na ja, der CAT, ja, also zwei Mädchen machen auch manchmal mit, aber nicht so oft.

Anm.: Es werden verschiedene Aktivitäten zu zweit und gemeinsam mit anderen erwähnt, fast alle Aussagen beziehen sich jedoch auf mehrere Kinder. Es wird zwar eine Unterhaltung mit ANS erwähnt, aber sich unterhalten scheint nicht zu den dominierenden gemeinsamen Aktivitäten zu gehören. Insgesamt wird der persönliche Bezug nicht deutlich genug für eine Kodierung nach 2.

Art = 2

MAHE/JECK

I: Nun geht das Interview weiter, wir waren an einer Stelle, als es darum ging, nach deinen Freunden zu fragen, wer dich besucht. Dazu gehörte dann der ROP, nicht? Der MASU?

K: MASU, ja.

I: Der MASU und der JECK.

K: Und von meiner Freundin, die heißt VEBA.

(S. 5)

I: Ihr macht Filme. ...

K: Also ich und der JECK, wir sind besonders daran interessiert, also an Saurier und Steinzeitmenschen, wir haben schon einen Saurierfilm gedreht. Jetzt wollen wir noch einen Steinzeit, 'nen Steinzeitfilm machen, wo wir den Saurierfilm noch mit dranhängen. (Erzählt die geplante Film-story)

(S.7/8)

I: Also nochmal, was machst du mit denen am meisten, mit dem JECK?

K: Mit dem JECK, ach wir überlegen uns so technische Sachen und machen Filme so, versuchen immer Filme zu machen.

(S. 11)

I: Machst du mit ihr auch Radfahrten?

K: Radfahrten, also ihre Mutter hat gesagt, also sie kann nicht mit mir fahren, weil ich fahr viel zu schnell, und die sieht mich nicht mehr, und ich fahr so ein bißchen crash und so, ich habe ja ein Crossrad, der JECK auch und der A.C., da fahren wir immer mit den Rädern nach Wannsee auch und machen da Touren.

I: Mit diesen Crossräder?

K: Ja, und Schlachtensee.

(S. 12)

I: Woran merkst du, daß ihr befreundet seid?

K: Woran merkst du, ja, der JECK, der denkt sich was aus, du MAHE, weißt du, was wir machen können, wir könnten doch dieses Kabel da befestigen und so, weißte du wat, verabreden wir uns heute und so ja, dann machen wir, wir legen auch öfters Geld zusammen, um das zu kaufen, womit wir mal 'ne tolle Sache machen können und so. Ich und JECK ja, wir waren mal ganz berühmte Mäusezüchter.

.....

K: Wir hatten schon fünf Mäuse gehabt.
(S. 14)

Anm.: Die verschiedenen erwähnten Aktivitäten lassen gemeinsame Interessen und einen starken persönlichen Bezug deutlich werden.

5. Dimension III: Wertschätzung/Kritik

Es soll eingeschätzt werden, ob das Kind dem anderen gleichgültig, eher kritisch oder gar ablehnend gegenübersteht (0), ob es ihn als Spielkamerad mag, akzeptiert (1) oder ob es ihm besonders zugetan ist (2).

Wertschätzung = 0

- wenn zum Ausdruck gebracht wird, daß dem anderen Kind kein Interesse entgegengebracht wird
- wenn lediglich Aussagen vorliegen, in denen das andere Kind kritisiert wird, oder die Ablehnung des anderen Kindes zum Ausdruck gebracht wird
- wenn grundsätzlich ablehnende oder herabsetzende Äußerungen über das andere Kind vorliegen, obwohl für andere Dimensionen Hinweise auf eine positive Beziehung vorliegen

Wertschätzung = 1

- wenn die zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung eher schwach ist

- wenn die Einstellung zum anderen Kind eher ambivalent ist, wenn also sowohl sehr positive als auch sehr negative Äußerungen vorliegen
- wenn die zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung eher auf Schwärmerei schließen läßt

Wertschätzung = 2

- wenn deutlich wird, daß das andere Kind sehr gemocht wird

Wertschätzung = 9

- wenn keine oder keine ausreichenden Hinweise vorliegen.

Es soll eingeschätzt werden, ob das andere Kind gemocht, akzeptiert oder gar abgelehnt wird. Entsprechende Hinweise sind aus Aussagen zu erhalten, die auf ein Interesse oder Desinteresse an der Person, der Beziehung, schließen lassen, sowie aus Aussagen, in denen positive oder negative Bewertungen der Eigenschaften oder des Verhaltens des anderen oder der gemeinsamen Interaktionen vorgenommen werden.

Der Interviewleitfaden enthält einige Fragen, die dazu anregen können, die Zuneigung zu anderen Kindern zum Ausdruck zu bringen (z.B. was man an jemand mag, warum man mit jemand befreundet ist u.ä.). Mitunter heben die Kinder in einem anderen Kontext bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen eines Kindes positiv hervor, oder die Zuneigung wird durch den Tenor einer Aussage deutlich. In der Regel sind solche Äußerungen zumindest mit indirekten Hinweisen auf gemeinsame Tätigkeiten verknüpft.

Äußerungen, in denen Zuneigung zum Ausdruck gebracht wird, können nur dann als starke Hinweise bewertet werden, wenn sie deutlich auf eine Beziehung verweisen (z.B. "Ich mag sie, weil ich ihr alles erzählen kann, weiß, daß sie es für sich behält."), oder sonstige Hinweise auf eine Beziehung vorliegen. Liegt z.B. lediglich eine Namensnennung auf die Frage "Gibt es jemand, den du richtig gut findest?" vor, so wird ebenso wie bei Äußerungen, die eher auf Bewunderung oder Schwärmerei schließen lassen, nur nach 1 kodiert, sofern nicht aus anderen Aussagen hervorgeht, daß die beiden viel miteinander zu tun haben.

Auch für kritische oder ablehnende Äußerungen werden durch entsprechende Fragen im Fragebogen Anreize gegeben. Bei solchen Äußerungen muß darauf geachtet werden, ob sie Hinweise auf Beziehungen (z.B. gemeinsames Spiel) enthalten, der Tenor führt dann eventuell zu einer Abschwächung der Bewertung dieser Hinweise.

Werden z.B. bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen eines Kindes kritisiert, so ist zu berücksichtigen, ob aufgrund vorhergehender Äußerungen oder der Frageformulierung klar ist, daß es sich bei dem kritisierten Kind um eine/n Freund/in handelt oder nicht.

Grundsätzlich können Äußerungen über Streit oder Kritik an anderen je nach Tenor für oder gegen ein Interesse an der Beziehung sprechen. Bei solchen Aussagen muß man berücksichtigen, ob sie ausschließlich gehässig, herabsetzend sind, oder ob sie eine Beziehung voraussetzen wie Streitlösungsversuche, Versöhnungen, es geht trotzdem weiter, anteilnehmende Kritik, Kritik, die Interesse an der Person voraussetzt. Aussagen über Streit u.ä. sprechen also nicht in jedem Fall für eine Abschwächung der positiven Äußerungen, verhindern somit auch nicht grundsätzlich eine Kodierung nach 2.

Die folgenden Beispiele sollen zur Verdeutlichung des Vorgehens dienen. Die Hervorhebungen in den Interviewausschnitten entstammen nicht den Transkripten, sie sollen den Blick auf die für diese Dimension bedeutendsten Hinweise lenken.

Wertschätzung = 0

BÖR/JÖL

I: Ja, ja, gibt es in deiner Klasse auch Kinder, mit denen du nicht so gerne spielen möchtest? Die du nicht so gerne magst?

K: Ja, das wäre CAT, die ISA, dann noch der MUR, der MUR ist eigentlich ganz in Ordnung, oder der JÖL.

I: Was magst du an denen nicht so gerne? Was stört dich an denen?

K: Also bei dem JÖL stört mich, daß der benimmt sich so wie so ein Baby.

I: Wie was?

K: Der benimmt sich immer so wie ein Baby in der Klasse, wenn jemand antwortet, der sagt nichts, dann ist er so beleidigt.

(S.10/11)

Anm.: Ausschließlich kritisierende, distanzierende Äußerung, ohne Hinweis auf eine Beziehung.

VEBA/BISA

I: Mit der NIA. Die war auch schon in der 1. Klasse bei dir zusammen.

K: Ja, und BISA auch. Aber die kam erst dann erst in der Zweiten, und die ist so richtig doof. Aber ich tu immer so, als ob ich die ganz nett finde oder so.

I: Bei wem tust du so, als ob du sie nett findest?

K: BISA, irgend so'n Mädchen mit so'n hähä, mit so'n ekelhaften Zähnen.

I: Und mit der NIA kriegst du manchmal Streit?

K: Ja, und mit BISA auch, die hat mit letztes Mal auf'm Schulhof, ist sie gerannt, und hat mir voll in's Schienbein getreten.

...

(S.10)

Anm.: Ablehnende, herabsetzende Äußerung ohne Hinweis auf eine bestehende Beziehung.

CAT/NIG

I: Gibt es Kinder in der Klasse oder auch dort, wo du wohnst, mit denen du nicht gerne spielst?

K: Ja, der NIG hier, mit dem spiele ich nicht so gerne, weil das so ein Komiker ist. Kaum machste mal Quatsch, und dann zappelt der, als ob er ein Hampelmann wäre.

I: Und was machst du, wenn er nun doch mit dir spielen will?

K: Na ja, dann mache ich auch gerne, so wie ich mit JECK .. Fischer-Technik.

I: Also dann spielst du doch mit ihm?

K: Ja. Weil ich kann Fischer-Technik, sollte ich möglichst ausnutzen, weil ich kein Fischer-Technik habe.

I: Ja. So spielst du bei denen, die Fischer-Technik haben, da mit?

K: Ja. Dafür haben die dann Sachen nicht, die ich habe.

I: Also am NIG gefällt dir nicht, daß er so rumhampelt?

K: Ja.

I: Gibt es auch andere, die den NIG nicht so gerne mögen?

K: Ja, also viele sagen, daß der .. der tut, als ob er ein Komiker wäre und macht so einen bescheuerten Quatsch.

I: Ja. Was glaubst du, warum er das macht?

K: Na, weil er sich groß findet wahrscheinlich.

(S. 21)

I: Gibt es jemanden, den du geradezu bewunderst?

K: Nee. Höchstens NIG, der hat nämlich auf dem Zeugnis, da hat der sieben Einsen gehabt.

I: Ja? Aber du hast doch auch so viele - oder?

K: Na, nee, hatte. Ja, stimmt, ich hatte sechs. ..

(S.22)

Anm.: Die Äußerungen machen deutlich, daß das andere Kind an sich nicht als Spielkamerad akzeptiert wird, obwohl es gemeinsame Aktivitäten gibt. Die schulischen Leistungen des anderen werden bewundert, das spricht an sich für eine Einstufung nach 1. Es handelt sich hier um einen Grenzfall, bei dem Entscheidung für eine Einstufung nach 0 oder 1 nicht eindeutig zu fällen ist.

Wertschätzung = 1

ARA/ISA

I: Und was ist der Unterschied zwischen einem Freund und einem besonders guten Freund?

K: Na ja, ein Freund ist eben nicht so wie ein guter Freund. Ein guter Freund ist irgendwie, wie soll man sagen, der ist eben anders als der Freund. Es ist auch anders wie zum Beispiel von ISA, bei mir in der Klasse, als MIMA, doch ist ISA meine Freundin sozusagen.

I: ISA ist auch deine Freundin?

K: Nein, sozusagen, Klassenkameradin.

I: Deine Klassenkameradin.

K: Und das ist was anderes als MIMA, nich also.

I: MIMA ist eine Freundin.

K: Beste. Und ISA ist eine Klassenkameradin, aber trotzdem finde ich ISA auch gut, nich aber, ich kann das irgendwie nicht sagen, warum.

(S. 10)

Anm.: Sie bringt zum Ausdruck, daß sie das andere Kind mag, hebt es damit gegenüber anderen Klassenkameraden hervor, andererseits wird deutlich, daß sie sie nicht so gern mag wie MIMA, ihre beste Freundin.

MUR/ROP

I: Und wer ist da 'ne Bande bei euch?

K: ROP.

I: ROP.

K: ROP ist der Beste.

I: Aber das ist ja nur einer.

K: Nicht einer. Sind alle, auch Mädchen, ist an der Bande.

.....

I: Und du bist auch in der Bande?

K: Nö.

(S. 12)

I: Gibt es jemanden, den du richtig gut findest?

K: Ja. ROP.

I: Ja.

K: ROP. Im Turnen haben wir beide eine Eins und Zwei, Eins bis Zwei.

I: Was findest du an ihm so gut?

K: Der kann ganz gut schnell rennen, aber schießen kann er nicht.

.....

(S. 17)

Anm.: Es gibt keine weiteren Äußerungen über das andere Kind, die zum Ausdruck gebrachte hohe Wertschätzung ist daher eher als Schwärmerei zu bewerten.

ANS/JECK

K: Kleinigkeiten, naja, zum Beispiel, daß er (ROP) also eben na so nicht ganz ernst ärgert, aber eben ärgert. Es kommt aber also nicht oft vor, sondern nur ganz selten.

I: Du sagst, mit dem JECK kommt es öfter zu mal vor.

K: Ja, der ärgert ganz gerne.

I: Und wie läuft das, wenn ihr euch streitet?

K: Na, dann vertragen wir uns eigentlich auch wieder.

.....

I: Und wie macht ihr das, wenn ihr euch wieder vertragt?

K: Na, daß wir uns dann eben nicht mehr streiten. Also mit ihm ja nun nich, aber also da, wenn wir uns gestritten haben, dann streiten wir uns erst einmal nicht.

I: Gebt ihr euch die Hand?

K: Nicht direkt, aber wir besiegeln sozusagen also eben, wenn wir es sagen.

I: Mit Worten?

K: Ja.

I: Sagt, jetzt sind wir wieder gute Freunde.

K: Das sag ich meistens.

I: Oder was sagt .. Du sagst es meistens.

K: Ja also, JECK will es immer.

I: Bist du derjenige, der öfter nachgibt?

K: Ja, eigentlich ja.

I: Streitet ihr euch manchmal auch über wirklich ernste Sachen?

K: Nöö, kam zumindest, soweit ich weiß, noch nie vor. Ich meine nur wenn, dann so aus Spaß.

I: Eigentlich ist es nur Spaß?

K: Ja.

I: Und dann könnt ihr euch auch leicht wieder vertragen.

K: Ja.

(S.23/24)

Anm.: Die am Anfang gemachte leicht als Kritik zu bewertende Äußerung über das häufige Ärgern wird relativiert: nach jedem Streit liegt beiden Kindern daran, sich sofort wieder zu vertragen. Der Streit als solcher wird noch einmal abgeschwächt und als Spaß bezeichnet, die Beziehung wird nicht gefährdet.

Wertschätzung = 2

ROP/MASCH

I: Gibt es jemanden, den du richtig gut findest?

K: Ja, also den MAHE hier, den JECK, MASCH, MASU und ISA, die finde ich richtig dufte, ja, also ganz gut.

(S. 12)

I: Ist es wichtig, einen besonders guten Freund zu haben?

K: Ja weil, ich weiß nicht, was ich ohne JECK oder MASCH machen würde, wenn die jetzt wegziehen würden, würde ich wahrscheinlich meine Eltern so weit bringen, daß wir hinterherziehen würden oder so.

(S. 14)

Anm.: Die Äußerung, daß das andere Kind neben anderen richtig gut gefunden wird, wäre allein nicht hinreichend für eine Be-

wertung nach 2. Aus der weiteren Äußerung wird jedoch deutlich, daß ihm sehr viel an der Aufrechterhaltung der Beziehung liegt.

ANS/ROP

I: Ja. Also der ROP ist dein bester Freund, hier in Berlin.
Woran merkst du, daß du mit dem ROP gut befreundet bist?

K: Woran merk ich das, also er gibt, wenn er so ein Tütchen zum Trinken hat, dann frage ich, kriege ich was davon, dann gibt er mir denn meistens, wenn ich frage.

I: Dann gibt er dir was ab.

K: Ja.

I: Daran erkennst du das, erkennst du es noch an anderen Dingen?

K: Mhh, also wenn ich mal mit ihm zusammen bin, dann nutzen wir es aber auch richtig aus. Zum Beispiel, wenn wir Fußball spielen.

.....

I: Ärgert dich auch mal was an dem ROP?

K: Mmh, ... Was mich ärgert, das ist schwer zu sagen.

I: Vielleicht ärgert dich ja auch nichts, aber manchmal ärgert einen ja auch was an Freunden.

K: Na, eigentlich ärgert mich an ihm nichts.

(S. 15/16)

I: Ja, aha. Wie sollte denn ein Junge sein, mit dem du gerne spielst?

K: Freundlich. (lacht) Zum Beispiel der ...

I: Was heißt freundlich?

K: Naja also, nicht so gleich draufloskloppen. Also wenn der ROP das macht, dann macht er es auch nicht, also so aus Spaß, und wenn ich dann komme, also dann hält er sich nicht zurück, aber, macht er so ähhähä, also auch nur so aus Spaß eben, ne.

I: Aber er behandelt dich gut?

K: Ja.

(S. 21)

I: Gibt es jemanden, den du richtig gut findest?

K: Na, der ROP.

I: Gibt es jemanden, den du vielleicht sogar bewunderst?

K: Bewundern, na also der ROP spielt auch besser als ich im Hockey, und der schlenzt sozusagen, also der hebt auch besser als ich, dann bewunder ich immer, wie der das macht, er sagt dann immer, was ist denn?

(S. 22)

I: So, nun machen wir weiter. Wir haben schon davon gesprochen, daß es manchmal Ärger mit anderen Kindern gibt und man Streit bekommt, hast du dich schon mal mit dem ROP gestritten?

K: Na, also nicht richtig, also daß wir dann nicht mehr Freunde waren eigentlich nicht.

I: Woran merken andere Kinder, daß man sehr eng befreundet ist?

K: Woran sie es merken, ich geb dem ROP auch was ab, wenn er gerad nichts hat, zum Beispiel, wenn ich ein Eis habe, dann gebe ich ihm meistens auch eins, und daran merken sie es vielleicht auch.

(S. 30)

K: Och, warum eigentlich nicht. Zum Beispiel Geheimnisse teilen.

I: Ja, soll'n das gute Freunde tun?

K: Ja, ich hab's zum Beispiel auch mal gemacht mit dem ROP oder mit dem JECK, ...

(S. 31)

Anm.: Aus den Äußerungen wird deutlich, daß ihn an dem anderen nichts ärgert, Auseinandersetzungen die Freundschaft nicht gefährden. Die zum Ausdruck gebrachte positive Wertschätzung bezieht sich auf die als intensiv erlebten gemeinsamen Interak-

tionen, gegenseitige Berücksichtigung der Bedürfnisse, auf bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten des anderen sowie auf die ganze Person.

6. Dimension IV: Freundesnennung

Aufgrund der Bewertung, die das Kind der Beziehung im allgemeinen und in Relation zu seinen sonstigen Beziehungen gibt, wird eingeschätzt, ob das andere eher nicht als Freund (0), als "einfacher" Freund (1) oder als bester Freund (2) angesehen wird.

Freundesnennung = 0

- das andere Kind wird nicht zu den Freunden gezählt
- das andere Kind wird lediglich als Klassenkamerad, nur als halber Freund u.ä. bezeichnet

Freundesnennung = 1

- das andere Kind wird als Freund bezeichnet
- das andere Kind wird als bester oder besonders guter Freund bezeichnet, aber in einer langen Liste von besten oder besonders guten Freunden

Freundesnennung = 2

- das andere Kind wird als allerbesten Freund bezeichnet

- das andere Kind wird gemeinsam mit höchstens ein bis zwei anderen zu den besten oder besonders guten Freunden gezählt

Freundesnennung = 9

Aufgrund der Interviewführung nicht möglich.

Die Kinder wurden zu Beginn des Interviews befragt, mit wem sie spielen, wer sie besucht u.ä., für die erwähnten Kinder wurden Jungenbild- und Mädchenbildkärtchen angelegt. Auf die Anlage eines Kärtchens wurde verzichtet, wenn ein Kind nur peripher erwähnt wurde oder wenn das Kind ausdrücklich sagte, daß keine Karte angelegt zu werden brauche, da es dieses Kind nicht mehr sehe, kaum kenne, daß es kein Freund sei oder ähnliches.

Im Anschluß an den Fragenkomplex wurden die Kinder gefragt, ob sie alle Kinder, von denen Karten vorlagen, als ihre Freunde ansehen würden bzw. wen nicht. Sie wurden dann gefragt, ob unter den Freunden besonders gute wären und ob es einen besten Freunde gebe.

Zunächst soll die Position, die das Kind dem anderen in seinem Beziehungsgefüge zuweist, also die Bedeutung, die es dieser Beziehung in Relation zu seinen anderen Beziehungen gibt, ermittelt werden. Aufgrund der von den Kindern vorgenommenen Hierarchisierung werden dann die einzelnen Beziehungen bewertet.

In der Regel werden alle Kinder, die nur als Klassenkameraden, halbe Freunde, nur manchmal Freunde, kein Freund u.ä. bezeichnet werden, nach 0 und alle Kinder, die als Freunde bezeichnet werden, nach 1 eingeschätzt. Eine Einschätzung nach 2 erfolgt

nur bei Kindern, die als beste oder besonders gute Freunde benannt werden.

Mitunter wird deutlich, daß das Kind eigentlich nicht in der Lage ist, seine Beziehungen zu differenzieren, bzw. keine klare Vorstellung davon hat, welche Kinder seine besseren Freunde sind. In einem solchen Fall kommt es zur Nennung einer längeren Reihe bester Freunde, die dann nur unter 1 eingeordnet werden.

Grundsätzlich gilt also, daß die Distanz zwischen besten Freunden und einfachen Freunden deutlich sein muß, damit die als besten genannten nach 2 eingestuft werden können. Dabei ist zu beachten, daß zwar die vom Kind als beste(n) eingestufte(n) Beziehungen am höchsten bewertet werden, aber nicht in jedem Fall nach der höchsten Stufe eingeschätzt werden.

Nennt ein Kind mehr als drei beste Freunde und etliche weitere Kinder als Freunde, so mögen zwar diese besten Freunde bessere Freunde sein als die anderen, es ist jedoch fraglich, ob für jeden noch zutreffen kann, daß es sich um eine intensive Beziehung handelt. Es muß dann im Einzelfall überprüft werden, ob aufgrund von weiteren Differenzierungen nur für einige der besten Freunde 2 kodiert werden kann oder ob für alle nur 1 kodiert wird.

Wenn z.B. ein Junge einen besten Freund und eine beste Freundin nennt und den Rest der Kinder als Freunde bezeichnet, so wird die Beziehung zu dem Mädchen nur dann nach 2 eingeschätzt, wenn deutlich wurde, daß er beide Beziehungen annähernd gleich einschätzt und nicht einerseits von der besten Beziehung unter den Jungen und andererseits von der besten unter den genannten Mädchen redet. (Hier wird unterstellt, daß die gleichgeschlechtliche Beziehung gewöhnlich bedeutender ist als die gegengeschlechtliche, ansonsten müßte man beide Kennzeichnungen erhalten oder beide abwerten. In der Regel wurde das Problem jedoch vom Interviewer geklärt.)

Wenn andererseits deutlich wird, daß ein Kind nur sehr vorsichtig mit der Freundesbezeichnung umgeht, kann auch eine Bezeichnung wie Schulfreund u.ä. als hinreichend für eine Kodierung nach 1 angesehen werden.

Grundsätzlich sollen alle Kinder, die nicht auf die Frage nach Spielkameraden, Freunden und besten Freunden im ersten Abschnitt des Interviews, sondern erst im Nachhinein erwähnt und als Freunde benannt werden, in die Beziehungshierarchie aufgenommen werden, in der Regel als "einfache Freunde". Dies gilt auch, wenn diese Kinder als besonders gute Freunde bezeichnet werden.

Die folgenden Beispiele sollen zur Verdeutlichung des Vorgehens dienen. Die Hervorhebungen in den Interviewausschnitten entstammen nicht den Transkripten, sie sollen den Blick auf die für diese Dimension bedeutendsten Hinweise lenken.

MAK

I: Wenn du jetzt die ganzen Kinder, die hier genannt sind, an-
guckst, ist jemand davon dein Freund?

K: Ja, mein Freund, der MASCH, der ROP, **eigentlich die ganzen.**

I: Die ganzen. Und wer sind deine besonders guten Freunde?

K: Der ROP, der MASCH und der ANS.

I: Der ROP, der MASCH und der ANS. Und von denen, ist da jemand
davon dein bester Freund?

K: Ja, aber da gibt's nur zwei, der ROP und der MASCH.

I: Sind beides deine besten Freunde?

K: Ja.

(MAK, S. 7)

Bislang erwähnte Kinder, für die Karten angelegt wurden und auf die sich die Frage bezieht: ANS, CAT, JECK, MASCH, NIG, ROP und E (ext. Junge).

Anm.: Ohne die Kinder nochmals namentlich zu erwähnen, werden alle Kinder, für die Karten angelegt wurden, als Freunde bezeichnet. Die Verwendung des Wortes "eigentlich" deutet zwar an, daß vielleicht doch nicht alle Kinder als Freunde angesehen werden, aber da das Kind auch im weiteren Verlauf des Interviews nicht deutlich macht, welches der Kinder vielleicht kein richtiger Freund ist, wird für alle zumindest 1 kodiert.

MASCH und ROP werden eindeutig als beste Freunde hervorgehoben, für sie wird entsprechend 2 kodiert. Das Kind zählt ANS zwar zu seinen besonders guten Freunden, ihm wird aber eine Position zwischen den beiden besten und den einfachen Freunden zugewiesen. Im Regelfall sollten maximal drei beste Freunde kodiert werden, da hier aber schon zwei beste Freunde deutlich abgehoben sind, wird die Nennung von MASCH als einer der drei besonders guten Freunde abgeschwächt. Für ANS wird also nur 1 kodiert.

ROP

I: Gut. Hier haben wir jetzt ganz viele Kinderbilder, der MAHE, ANS, JECK, noch ein MAK, noch ein MASU, CAT, NIG, ISA und SVESA, ist jemand davon dein Freund?

K: Ja, alle.

I: Alle sind deine Freunde?

K: Ja, alle.

I: Wenn alle deine Freunde sind, ist jemand dann dein besonders guter Freund?

K: Ja, der JECK und der MASCH.

I: Der JECK und der MASCH. Hast du einen besten Freund oder Freundin?

K: Ja, JECK.

I: Das ist der JECK.

K: Das ist der allerallerbeste Freund.

I: Allerallerbeste Freund.

(ROP, S. 7)

Anm.: Für alle genannten Kinder wird bestätigt, daß sie Freunde sind, entsprechend wird 1 kodiert. Da neben dem deutlich als allerbesten Freund hervorgehobenen JECK nur noch ein besonders guter Freund, MASCH, genannt wird, kann für ihn ebenfalls 2 kodiert werden. In einem solchen Fall können Kontextinformationen ausschlaggebend für die Einstufung sein, im konkreten Beispiel sprachen sie für eine Einstufung beider Kinder nach 2.

JECK

I: Ja, jetzt noch mal, wenn wir auf all diese Bilder schauen ... sind das deine Freunde? Oder sind das nur Kinder, mit denen du spielst?

K: Ja, Freunde. Das sind richtige Freunde.

I: Alles richtige Freunde?

K: Ja.

I: Hast du auch unter diesen besonders gute Freunde?

K: Ja, da habe ich ihn, also ...

I: Das ist wieder der ROP.

K: T.

I: Weißt du, wenn wir nur ihn sagen, versteht man das später nicht.

K: ROP, T., H. und R. Die mag ich am liebsten, also von allen hier.

I: Und MASCH, NIG, CAT, das sind auch Freunde ...

K: Ja, aber nicht so doller ...

I: Aber die anderen sind noch bessere Freunde?

K: Ja.

I: Denkst du, daß es für dich auch einen besten Freund gibt?

K: Ja. Also den besten ... da habe ich drei, die drei, also eigentlich vier. Das sind meine besten Freunde.

I: Du würdest die auch alle beste Freunde ... und das Eigentliche ist, also erstmal meinstest du ohne die R., die drei ... aber wenn du darüber nachdenkst, findest du, daß eigentlich auch die R. ... wirklich mit ..

K: Ja, die gehört auch fest dazu.

.....

I: Also R. und H. sind ... die Freunde in W.

K: Aus W. Und die habe ich aus Berlin, in Berlin habe ich die kennengelernt.

I: T. und ROP.

K: Also man könnte so sagen, die beiden mag ich in Berlin am liebsten und die in W.

(JECK, S. 13/14)

Anm.: Alle Kinder, für die Karten angelegt wurden, werden nochmals erwähnt. Wenn mehr als drei beste oder besonders gute Freunde genannt werden, wird im Regelfall auch für diese Kinder nur 1 kodiert. Hier wird jedoch deutlich, daß es sich um Kinder aus zwei völlig getrennten Lebensbereichen handelt. Die beiden Kinder aus W. werden vom Kind immer gleichberechtigt neben den besten Berliner Freunden genannt. Auch für das Mädchen, R., wird keine Abstufung gemacht. In diesem Fall wird für alle vier Kinder 2 kodiert.

Bei einem ähnlichem Fall wäre u.a. zu beachten, ob die Benennung als beste Freunde erst durch eine entsprechende Fragestellung hervorgerufen wird (z.B. "Und hast du dort auch besonders gute Freunde?").

SYGA

I: Ja. Nun nehmen wir mal alle die, schauen wir da noch mal drauf. Würdest du die alle als Freundinnen nennen? Oder den Jungen Freund?

K: Nicht alle.

I: Wer ist Freundin? Also Me. ganz sicher, nicht?

K: Ach, wollen sie raten?

I: Nein, ich frage dich. Ist die B. eine Freundin?

K: Nicht mehr. Nicht so ...

I: Legen wir sie mal mehr ein bißchen auf die Seite. Die K.?

K: Ja.

I: Die beiden Jungen lassen wir erst noch mal zur Seite. Die N.?

K: Nein.

I: S.?

K: Nein.

I: V.?

K: Nein.

I: Auch nicht. Die P.?

K: Nö, ist ja Bekannte. Aber gehört auch dazu. Hierzu.

I: Also eher Freundin. ... Die Jungen?

K: Keiner.

I: Keiner ein richtiger Freund. Und unter diesen dreien, gibt es da vielleicht eine beste Freundin?

K: Die.

I: Ja, so hast du es eigentlich auch gesagt, das hätt' ich auch gedacht, daß Me. die beste Freundin ist.

(SYGA, S. 10)

(J. und F. sind die Jungen, für die Karten angelegt wurden.)

I: ..., kennst du jemand, der einmal deine Freundin war, aber es jetzt nicht mehr ist?

K: Na, die B. ... na, die ist schon noch meine Freundin.

(SYGA, S. 24)

Anm.: N., S., V. und die Jungen, J. und F., sind keine Freunde, für sie wird 0 kodiert. K. ist eine Freundin, und auch P. wird zu den Freundinnen gezählt, für beide wird 1 kodiert. Für Me. als beste Freundin wird 2 kodiert.

Die auf S. 10 gemachten Äußerungen über B. sprechen für eine Kodierung nach 0, auch die Freundesbezeichnung auf S. 24 ist nicht sehr deutlich. Da SYGA nur sehr wenige Kinder als Freunde bezeichnet, kann vermutet werden, daß sie sehr vorsichtig mit dem Freundesbegriff umgeht, dies könnte zu einer stärkeren Bewertung der Aussage auf S. 24 führen. Die Vermutung hält jedoch in SYGAs Fall einer Überprüfung nicht stand. Für eine Freundesbezeichnung von B. mit 1 sprechen allerdings andere Informationen. Im Interview wird deutlich, daß die Eltern SYGA seit kurzem den Kontakt mit B. verboten haben, unklar bleibt, ob sie trotzdem noch mit ihr spielt. Da die Beziehung - wenn überhaupt - erst seit kurzem beendet wurde, für die Einstufung aber der Beobachtungszeitraum berücksichtigt werden soll, spricht dies letztlich für eine Einstufung nach 1.

7. Einschätzung der Beziehung aus der Sicht eines Kindes (Skala "Freund")

Die Skalen der vier Dimensionen können einzeln oder in beliebigen Kombinationen verarbeitet werden. Im Folgenden stellen wir einen Vorschlag für die Kombination aller vier Dimensionen vor, mit der wir bisher gearbeitet haben. Das Ziel besteht darin, die Beziehung aus der Sicht eines Kindes als intensiv (I), schwach (S) oder als nicht vorhanden (K) einzuordnen. Statt dieser Skala könnte durchaus auch eine Skala mit mehr Ausprägungen gebildet werden, und die Grenzen zwischen den einzelnen Ausprägungen könnten anders gezogen werden. Am Ende dieses Textes ist eine Tabelle abgedruckt, in der alle mögli-

chen Kombinationen der Einordnung auf den vier Dimensionen dargestellt sind und die Grenzziehung ersichtlich ist. Viele dieser Kombinationen kommen faktisch nicht vor.

K - Keine Beziehung

Das andere Kind wurde nicht erwähnt.

Das andere Kind wurde nicht als Freund bezeichnet und die Bewertung der Dimension Häufigkeit läßt ebenfalls nicht auf eine Beziehung schließen (d.h. Freundesnennung und Häufigkeit der Interaktionen wurden jeweils mit 0 kodiert).

Das andere Kind wurde nicht als Freund bezeichnet, und aufgrund der Bewertung der anderen Dimensionen ist nicht auf eine Beziehung zu schließen. Dies trifft in den Fällen zu, in denen die Häufigkeit zwar mit 1 kodiert wurde, aber von den Dimensionen Art und Wertschätzung nur eine mit maximal 1 kodiert und die andere mit 0 oder 9 kodiert wurde. Außerdem in den Fällen, in denen die Häufigkeit der gemeinsamen Interaktionen zwar mit 2 kodiert wurde, aber für Art und Wertschätzung jeweils 0 oder 9.

Das andere Kind wurde zwar als Freund bezeichnet, aber für Art und Wertschätzung jeweils 0 oder 9 kodiert - nicht, wenn für beide 9 kodiert wurde.

S - schwache Beziehung

Das andere Kind wurde nicht als Freund bezeichnet, aber Häufigkeit wurde mit 1 kodiert, und für die Dimensionen Art und Wertschätzung wurde jeweils ebenfalls 1 kodiert oder für mindestens eine von ihnen 2.

Das andere Kind wurde als Freund bezeichnet, die Häufigkeit wurde ebenfalls mit 1 kodiert, und für Art der Interaktionen und Wertschätzung wurde jeweils 9 oder maximal für die eine Dimension eine 2 und für die andere eine 0 kodiert.

Das andere Kind wurde als Freund bezeichnet, die Häufigkeit wurde mit 2 kodiert, aber die Beziehung kann dennoch nicht als intensiv eingestuft werden, weil die Häufigkeit zwar mit 2 kodiert wurde, aber die Art der Interaktionen oder die Wertschätzung nur mit 0 oder weil für beide Dimensionen 9 kodiert wurden.

Das andere Kind wurde als besonders guter oder bester Freund bezeichnet (Freundesnennung = 2), aber die Bewertung der anderen Dimensionen schließt aus, daß es sich um eine intensive Beziehung handelt. Dies trifft in sämtlichen Fällen zu, wenn Häufigkeit mit 0 kodiert wurde. Außerdem in jenen Fällen, in denen die Häufigkeit zwar mit 1 oder 2 kodiert wurde, aber die Art der Interaktionen oder die Wertschätzung nur mit 0 oder wenn für beide Dimensionen 9 kodiert wurden.

I - intensive Beziehung

Das andere Kind wird als Freund bezeichnet, und die Häufigkeit der gemeinsamen Interaktionen wurde zwar nur mit 1 kodiert, aber die Art der Interaktionen und/oder die Wertschätzung wurden mit 2 kodiert, und für keine dieser Dimensionen wurde 0 kodiert.

Das andere Kind wird als besonders guter oder bester Freund bezeichnet, und die Häufigkeit der gemeinsamen Interaktionen wurde mit 1 oder 2 kodiert, das andere Kind wurde als Freund bezeichnet (Freundesnennung = 1), und die Häufigkeit wurde mit 2 kodiert und außerdem weder für Art noch Wertschätzung = 0 und für mindestens eine dieser Dimensionen mindestens 1 kodiert.

8. Einschätzung der Beziehung aus der Sicht beider Kinder (Skala "Freundschaft")

Die beiden Skalen "Freund", die die Sicht der Kinder A und B wiedergeben, können abschließend zu einer Skala "Freundschaft" zusammengefaßt werden. Auch hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten für die Zahl der Ausprägungen und für die Grenzziehungen. Die folgende Zusammenfassung wurde bisher verwendet.

Zusammenfassende Beurteilung aufgrund der Bewertungen für beide Partner:

1. Intensive freundschaftliche Beziehung

Eine Beziehung wird als intensiv angesehen, wenn sowohl die Bewertung der Aussagen von A über B als auch die von B über A für eine intensive Beziehung sprechen.

2. Schwache freundschaftliche Beziehung

Eine Beziehung wird als schwach angesehen, wenn die Bewertungen der Aussagen beider Partner für eine schwache sprechen, wenn die die Bewertung der Aussagen eines Partners für eine intensive, die des anderen aber nur für eine schwache oder für keine Beziehung sprechen.

3. Keine freundschaftliche Beziehung

Es wird davon ausgegangen, daß keine freundschaftliche Beziehung besteht, wenn die Bewertung der Aussagen beider Partner dafür sprechen, daß keine freundschaftliche Beziehung vorliegt, wenn die Bewertung der Aussagen des einen

Partners für eine schwache freundschaftliche Beziehung, die des anderen nicht für eine solche Beziehung sprechen.

Tabelle: Skala Freund

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
K	0000	K 1000	K 0001	S 0002	K 2000	S 1001	S 1002	S 2001	S 2002
K	0900	K 1900	K 0901	S 0902	K 2900	S 1901	S 1902	S 2901	S 2902
K	0090	K 1090	K 0091	S 0092	K 2090	S 1091	S 1092	S 2091	S 2092
K	0990	K 1990	K 0991	S 0992	K 2990	S 1991	S 1992	S 2991	S 2992
K	0100	K 1100	K 0101	S 0102	S 2100	S 1101	S 1102	S 2101	S 2102
K	0190	K 1190	K 0191	S 0192	S 2190	S 1191	I 1192	I 2191	I 2192
K	0010	K 1010	S 0011	S 0012	S 2010	S 1011	S 1012	S 2011	S 2012
K	0910	K 1910	S 0911	S 0912	S 2910	S 1911	I 1912	I 2911	I 2912
K	0110	S 1110	S 0111	S 0112	S 2110	S 1111	I 1112	I 2111	I 2112
	0200 ¹	S 1200	0201 ¹	0202 ¹	S 2200	S 1201	S 1202	S 2201	S 2202
	0290 ¹	S 1290	0291 ¹	0292 ¹	S 2290	I 1291	I 1292	I 2291	I 2292
	0210 ¹	S 1210	0211 ¹	0212 ¹	S 2210	I 1211	I 1212	I 2211	I 2212
K	0020 ³	S 1020	S 0021	S 0022 ²	S 2020	S 1021	S 1022	S 2021	S 2022
K	0920 ³	S 1920	S 0921	S 0922 ²	S 2920	I 1921	I 1922	I 2921	I 2922
K	0120 ³	S 1120	S 0121	S 0122 ²	S 2120	I 1121	I 1122	I 2121	I 2122
	0220 ¹	S 1220	0221 ¹	0222 ¹	S 2220	I 1221	I 1222	I 2221	I 2222

- 1) Diese Kombinationen sind durch das Codemanual ausgeschlossen.
- 2) Diese Fälle dürfen bei gut geführten Interviews nicht vorkommen.
- 3) Wenn nichts über Häufigkeit und Freundschaft gesagt ist, wird hohe Wertschätzung als Schwärmerei bezeichnet, insofern dürften diese Fälle kaum vorkommen.

Veröffentlichungen der Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände

- 1 Christof Conrad
Schulsysteme im quantitativen Vergleich – Hamburg und Westberlin.
Statistische Indikatoren für Demokratisierung und Modernisierung im Schulwesen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972. DM 10,—
- 2 Christiane Bierbaum
Die schwedische Schuldemokratie.
Ein Modell für die Schulreform in der Bundesrepublik? Ein Bericht über Hintergründe, Verlauf und Ergebnisse der Demokratisierung der Schule in Schweden.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975. DM 10,—
- 3 Frank Braun, Detlef Glowka, Klaus-Dieter Mende, Peter Müller, Helga Thomas und Jürgen Zimmer
Schulreform und Gesellschaft.
Vergleichende Studie über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern. Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975. DM 10,—
- 4 Heinrich Meulemann
Wortbedeutungsverständnis und Wortbedeutungsexplikation.
Eine empirische Analyse zweier Aspekte des Sprachverhaltens und ihrer sozialen Determinanten im Rahmen der Theorie der linguistischen Codes.
Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 33,—
- 5 Helga Gripp
Zur Struktur ehelicher Interaktion.
Determinanten der Genese pathologischer Kommunikationsformen in der Ehe und ihre Behandlung in der Therapie.
Eine Fallanalyse.
Zweite Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 22,—
- 6 Helmut Köhler
Daten zur Situation der Hauptschule in Berlin (West).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 6,—
- 7 Yvonne Schütze
Innerfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche.
Eine exemplarische Analyse der Kommunikations- und Rollenstruktur zweier Familien.
Zweite, korrigierte Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 27,—
- 8 Helmut Köhler
Quellen der Bildungsstatistik.
Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,—
- 9 Ulrich W. Bamberg
Leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale gelernter Maschinenschlosser.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 10,—
- 10 Peter Siewert und Helmut Köhler
Grundschulfinanzierung und Grundschulpolitik.
Aufgaben und Lastenverteilung im Primärbereich.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,—
- 11 Barbara Hegelheimer
Berufsqualifikation und Berufschancen von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 14,—
- 12 Wolfgang Lempert
Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit.
Ein Bericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 11,—
- 13 Helmut Köhler
Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975.
Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 10,—
- 14 Wolfgang Lempert, Ernst Hoff und Lothar Lappe
Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit.
Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung.
Zweite Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 29,—
- 15 Marianne Müller-Brettel
Die Diskussion der Arbeitslehre 1964–1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979. DM 8,—
- 16 Klaus Stanjek
Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 13,—
- 17 Claudia von Grote
Die Bedeutung der soziolinguistischen Codes für die kommunikativen Fähigkeiten eines Sprechers.
Eine empirische Analyse der objektiven Kommunikationseffizienz schichtenspezifischer Sprechweisen in variierenden situativen Kontexten.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 28,—
- 18 Ulf Homann
Die Diskussion der Schulpflichtverlängerung in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 10,—
- 19 Helmut Köhler und Luitgard Trommer
Quellen der Bildungsstatistik auf Länder- und Gemeindeebene.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 12,—
- 20 Wilke Thomssen
Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen.
Gruppendiskussionen mit Befragten der Maschinenschlosserstudie über ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 20,—
- 21 Karl Anders
Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 19,—
- 22 Siegfried Reuss
Die Verwirklichung der Vernunft.
Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 52,—

- | | | | |
|--|----------------|--|----------------|
| <p>23 Jürgen Peter Hess
Empirische Sozialforschung und automatisierte Datenverarbeitung.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982.</p> | <p>DM 17,—</p> | <p>29 Ulrich Trommer
Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965–1983. Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987.</p> | <p>DM 32,—</p> |
| <p>24 Ernst Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert
Methoden zur Untersuchung der Sozialisation junger Facharbeiter.
Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1983.</p> | <p>DM 48,—</p> | <p>30 Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)
Applications of Event History Analysis in Life Course Research.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987.</p> | <p>DM 48,—</p> |
| <p>25 Wolfgang Hoebig
Bedürftigkeit – Entfremdung der Bedürfnisse im Kapitalismus.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984.</p> | <p>DM 37,—</p> | <p>31 Ellen A. Skinner, Michael Chapman, Paul B. Baltes
The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview. A New Measure of Perceived Control in Children (School Domain).
Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugungen bei Kindern (Bereich Schule).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988.</p> | <p>DM 9,—</p> |
| <p>26 Gundel Schümer
Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.</p> | <p>DM 19,—</p> | <p>32 Friedrich Edding (Hrsg.)
Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.
Tagungsbericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988.</p> | <p>DM 11,—</p> |
| <p>27 Hans-Uwe Hohner
Kontrollbewußtsein und berufliche Restriktivität. Entwicklung und empirische Erprobung eines integrativen Modells.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.</p> | <p>DM 49,—</p> | <p>33 Hans Oswald und Lothar Krappmann
unter Mitarbeit von Christa Fricke
Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern.
Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988</p> | <p>DM 16,—</p> |
| <p>28 Ingeborg Tölke
Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1986.</p> | <p>DM 17,—</p> | | |

Nicht über den Buchhandel erhältliche

Schriftenreihen aus dem

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

– Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation bzw. Schule und Unterricht.

– Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung.

Veröffentlichungen der Reihe STUDIEN UND BERICHTe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Im Buchhandel erhältliche Bände (über den Verlag Klett-Cotta zu beziehen)

- 38 Sigurjón Björnsson and Wolfgang Edelstein
in collaboration with Kurt Kreppner
Explorations in Social Inequality.
Stratification Dynamics in Social and Individual
Development in Iceland.
172 S. Erschienen 1977.
ISBN 3-12- 98242 0-0
- 39 Reinhard Franzke
Berufsausbildung und Arbeitsmarkt.
Funktionen und Probleme des „dualen Systems“.
211 S. Erschienen 1978.
ISBN 3-12- 98243 0-8
- 40 Beate Kraus
Qualifikation und technischer Fortschritt.
Eine Untersuchung über Entwicklungen in der industriellen
Produktion.
143 S. Erschienen 1979.
ISBN 3-12- 98244 0-5
- 41 Jürgen Baumert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf
Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die
Berliner Gesamtschulen.
Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen
Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern.
167 S. Erschienen 1980.
ISBN 3-12- 98245 0-2
- 42 Manfred Auwärter
Sprachgebrauch in Abhängigkeit von Merkmalen der Sprecher
und der Sprechsituation.
Eine soziolinguistische Untersuchung.
365 S. Erschienen 1982.
ISBN 3-12- 98246 0-X
- 43 Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen: Eine
empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe
der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608- 98247-7
- 44 Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608- 98248-5
- 45 Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts
in der Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608- 98249-3
- 46 Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608- 98251-5

Vergriffene Bände (Restexemplare teilweise noch im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältlich)

- 1 Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren
1950–1962.
108 S. Erschienen 1965.
- 2 Fritz Joachim Weiß
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den
Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965.
- 3 Lothar Krappmann
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen
Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966.
- 4 Klaus Herzog
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau.
Ministry of Education, London.
Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965.
- 5 Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966.
- 6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von
2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in
Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
228 S. Erschienen 1966.
- 7 Wolfgang Lempert
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der
Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in
Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966.
- 8 Rosemarie Nave-Herz
Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordamerika – eine
Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966.
- 9A Klaus Hüfner
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Zweite erweiterte Auflage, 179 S.
Erschienen 1968.
- 9B Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der
Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969.
- 10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbau-
problems.
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
307 S. Erschienen 1968.
- 11 Werner Kalb
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
246 S. Erschienen 1968.
- 12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der
Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
319 S. Erschienen 1968.
- 13 Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA
mit Ausblicken auf Schweden und England.
227 S. Erschienen 1968.

- 14 Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966. 139 S. Erschienen 1968.
- 15 Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern. 146 S. Erschienen 1969.
- 16 Franz Scherer
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik. 193 S. Erschienen 1969.
- 17 Klaus Hüfner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung. 201 S. Erschienen 1969.
- 18 Ulrich Oevermann
Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. 327 S. Erschienen 1970 (übernommen in die edition suhrkamp als Nr. 519).
- 19 Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage. Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung. 162 S. Erschienen 1969.
- 20 Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände). 616 S. insgesamt. Erschienen 1970.
- 21 Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung. Bibliographische Materialien mit einer Einführung. 167 S. Erschienen 1971.
- 22 Peter Müller
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände). 550 S. insgesamt. Erschienen 1971.
- 23 Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. 210 S. Erschienen 1971.
- 24 Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II). Deutschunterricht. 261 S. Erschienen 1972.
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie. 184 S. Erschienen 1972.
- 26 Annegret Harnischfeger
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht. Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit. 268 S. Erschienen 1972.
- 27 Enno Schmitz
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. 127 S. Erschienen 1973.
- 28 Doris Elbers
Curriculumreformen in den USA. Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte. 205 S. Erschienen 1973.
- 29 Peter Matthias
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten. 205 S. Erschienen 1973.
- 30 Jens Naumann
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD. Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien. 179 S. Erschienen 1974.
- 31 Gisela Klann
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs. 304 S. Erschienen 1975.
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. 184 S. Erschienen 1975.
- 33 Helmut Köhler
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen. 270 S. Erschienen 1975.
- 34A Hartmut-W. Frech
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. 298 S. Erschienen 1976.
- 34B Roland Reichwein
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern. 352 S. Erschienen 1976.
- 34C Karl-Heinz Hebel
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation. 211 S. Erschienen 1976.
- 35 Hans-Ludwig Freese
Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums. 141 S. Erschienen 1976.
- 36 Peter Siewert
Kostenrechnung für Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Fragen und Ansätze. 105 S. Erschienen 1976.
- 37 Claus Oppelt
Ingenieure im Beruf. Eine empirische Analyse zertifikatsspezifischer Unterschiede im beruflichen Einsatz technischer Arbeitskräfte. 223 S. Erschienen 1976.

Neuere Bücher aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*

I. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer
Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.
361 S. Erschienen 1986.

Achim Leschinsky und Peter M. Roeder
Schule im historischen Prozeß – Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
545 S. Erschienen 1976 (vergriffen; erhältlich ist noch die Ullstein-Taschenbuch-Ausgabe Nr. 39055, erschienen 1983).

Knut Nevermann
Der Schulleiter.
Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.
314 S. Erschienen 1982.

Gerd Sattler
Englischunterricht im FEAGA-Modell.
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.
355 S. Erschienen 1981.

Diether Hopf
Mathematikunterricht.
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.
251 S. Erschienen 1980.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter
Schulaufsicht und Schule.
Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.
428 S. Erschienen 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Erschienen 1980.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
Bd. I: Beurteilung von Schülertexten.
254 S. Erschienen 1979.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
Bd. III: Synergetischer Textunterricht.
170 S. Erschienen 1979.

Klaus Hüfner und Jens Naumann
Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland.
Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967).
307 S. Erschienen 1977.

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.
231 S. Erschienen 1971 (Konzepte der Humanwissenschaften, 6. Auflage 1982).

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachübergreifender Curriculumsziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974.

II. Campus Verlag, Frankfurt/New York

Michael Bochow, Hans Joas
Wissenschaft und Karriere.
Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 S. Erschienen 1987.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und Karl Ulrich Mayer
Ereignisanalyse.
Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
290 S. Erschienen 1986.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt
Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.
Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.
344 S. Erschienen 1985.

Hans-Peter Blossfeld
Bildungsexpansion und Berufschancen.
Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.
191 S. Erschienen 1985.

III. Andere Verlage

Bernhard Schmitz
Zeitreihenanalyse in der Psychologie.
Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeßdiagnostik.
304 S. Deutscher Studien Verlag, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1987.

Hans-Uwe Hohner
Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln
201 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)
The psychology of control and aging.
415 pp. N. J. Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-span development and behavior.
334 pp. Vol. 7. N. J. Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1986

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraiss und Reinhard Nuthmann
Karrieren außer der Reihe.
Bildungswege und Berufserfolg von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Bund-Verlag GmbH, Köln 1986.

Jürgen Staupe
Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.
Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht.
419 S. Duncker & Humblot, Berlin 1986.

Ernst-H. Hoff
Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.
Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.
229 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1986.

John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)
Individual development and social change: Explanatory analysis.
380 pp. Academic Press, New York 1985.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert (Hrsg.)
Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.
288 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1985.

Michael Jenne
Music, Communication, Ideology.
185 pp. Birch Tree Group Ltd., Princeton, N. J., 1984.

* Einschließlich der noch im Buchhandel erhältlichen Bände der „Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung“.

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler.
312 S. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage.
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1984.

Max Planck Institute for Human Development and Education
Between Elite and Mass Education.
Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. State University of New York Press, Albany 1983.

Margit Osterloh
Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.
369 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1983.

Frühere Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, zuvor: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung.

Von diesen im Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, erschienenen – und inzwischen vergriffenen – Büchern sind teilweise noch Restexemplare im Institut erhältlich.

Günter Palm
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen
und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis
1962.
183 S. Erschienen 1966.

Torsten Husén und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968.

James B. Conant
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968.

Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968.

Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und
Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969.

Ulrich K. Preuß
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am
Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organi-
sationen.
229 S. Erschienen 1969.

Ingo Richter
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969.

Helge Lenné
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der
Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969.

Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
161 S. Erschienen 1969.

Philip H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970.

Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970.

Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970.

Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970.

Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970.

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und
Wolfgang Dietrich Winterhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im
Beschäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u. a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u. a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.
595 S. Erschienen 1975.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
362 S. Erschienen 1971.

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971.

Wolfgang Karcher
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
240 S. Erschienen 1971.

Marianne von Rundstedt
Studienförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971.

Helga Zeiher
Gymnasiallehrer und Reformen.
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht.
279 S. Erschienen 1973.

Ingo Richter
Bildungsverfassungsrecht.
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.
365 S. Erschienen 1973.

Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. I).
521 S. Erschienen 1974.

Detlef Oesterreich
Autoritarismus und Autonomie.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II).
248 S. Erschienen 1974.

Jürgen Raschert
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche.
217 S. Erschienen 1974.

Ulrich Teichler
Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. I).
385 S. Erschienen 1975.

Ulrich Teichler
Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft.
Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. II).
483 S. Erschienen 1976.

Michael Jenne
Musik – Kommunikation – Ideologie.
Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik.
202 S. Erschienen 1977.

Fritz Sang
Elternreaktionen und Schulleistung.
Bedingungen und Konsequenzen Leistung erklärender Attributionen.
158 S. Erschienen 1977.

Peter Damerow
Die Reform des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I.
Eine Fallstudie zum Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf den Prozeß der Curriculumreform.
Bd. I: Reformziele, Reform der Lehrpläne.
368 S. Erschienen 1977.

Hartmut-W. Frech und Roland Reichwein
Der vergessene Teil der Lehrerbildung.
Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer.
326 S. Erschienen 1977.

Enno Schmitz
Leistung und Loyalität.
Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen.
278 S. Erschienen 1978.

Jürgen Baumert und Jürgen Raschert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf, Jens Naumann und Helga Thomas
Vom Experiment zur Regelschule.
Schulplanung, Curriculumentwicklung der Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule.
276 S. Erschienen 1978.

Im Institut erhältlich sind noch Restexemplare der Taschenbuch-Ausgabe des „1. Bildungsberichts“:

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Erschienen 1980 (Rowohlt Taschenbuch Nr. 7337 und Nr. 7338, vergriffen).