

» Home » The Institute » Electronic Full Texts

Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft

[View Dublin Core Metadata
for this article](#) ■

**Krappmann, Lothar
Nicolaisen, Bernd
Oswald, Hans**

Dieser Antrag wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Dezember 1999 mit einer Laufzeit von zwei Jahren bewilligt.

Please note:

This paper is an unpublished manuscript. The copyright of this electronic version remains with the authors and the Max Planck Institute for Human Development.

[Contact Author](#)

Zusammenfassung

Durch Befragungen von 200 Kindern aus acht Grundschulklassen (zwei Schulen mit je zwei Klassen auf der 3. und der 5. Jahrgangsstufe) sollen Wahrnehmungen, Handlungsmuster und Einstellungen der Kinder zu sozialer Ungleichheit im Handlungs- und Beziehungsfeld der Schulklasse aufgedeckt werden. Es soll untersucht werden, inwieweit sich "klassische" Dimensionen sozialer Ungleichheit wie Macht, Verfügung über begehrte Güter und Ansehen auch in der Sozialwelt der Kinder finden und inwieweit der Umgang mit Ungleichheit und die soziale Stellung von Kindern in der Klasse mit der Sozialerfahrung der Kinder unter Gleichaltrigen und/oder mit ihrer sozialen Herkunft in Verbindung stehen. Die Untersuchung geht in der ersten Phase ethnographisch-deskriptiv vor und prüft in der zweiten Phase, ob Aushandlungs- und Kooperationsbereitschaften eines Kindes mit seiner Stellung im Ungleichheitssystem der Kinderwelt und seinen Reaktionen auf Ungleichheitserfahrungen zusammenhängen. Das Vorhaben orientiert sich theoretisch am interaktionistisch-konstruktivistischen Ansatz, nach dem Kompetenzen und Handlungsbereitschaften nicht nur "übernommen", sondern aufgrund eigener Erfahrungen ausgebildet werden.

I. Zur Thematik der Ungleichheit unter Kindern und ihrer Bearbeitung 1. Ungleichheit unter Kindern als Thema der Forschung

Erscheinungsweisen sozialer Ungleichheit in der Kinderwelt, Faktoren, die die Entstehung sozialer Ungleichheit unter Kindern beeinflussen, sowie Fragen, in welcher Weise erfahrene Ungleichheit zur Ausbildung von grundlegenden Konzepten und Handlungsmustern beiträgt, fanden in der Forschung bislang wenig Beachtung. Vor allem wenn Ungleichheit nicht allein als Ergebnis des Einflusses der Erwachsenenwelt betrachtet wird, sondern als ein Phänomen, das auch Ursprünge in der Kinderwelt hat, finden sich kaum Arbeiten. Immerhin liegt die ältere Untersuchung von Hollingshead (1975) vor, nach der sich im Klassenzimmer Gruppen bilden, die sich in ihrem Einfluß auf die Meinungsbildung unter den Schülerinnen und Schülern unterscheiden und zur Reproduktion von Ungleichheit dadurch beitragen, daß sie, wie insbesondere Coleman aufgriff, den weiteren Bildungsweg dieser Jugendlichen mitbestimmen. Für Coleman (1961) und Bronfenbrenner (1976) neigen Gruppen von Heranwachsenden, die sich dem Erwachsenen einfluß entziehen, zu bandenartigen Binnenstrukturen, in denen sich schwächere Mitglieder den Anführern, die einen Vaterersatz darstellen, unterwerfen. Adler und Adlers (1998) ethnographische Studie von Cliques in der Voradoleszenz zeigt, daß diese Cliques eine soziale Schichtung innerhalb der Jahrgangsstufen amerikanischer Schulen erzeugen, die das soziale Leben der acht- bis zwölfjährigen Jungen und Mädchen und ihre Identitätentwicklung massiv beeinflusst. Ethologische und soziobiologische Studien haben Rangordnungen in Kindergruppen untersucht, die sowohl ranghohen als auch rangniederen Kindern Vorteile bringen, weil sie Aushandlungen vorstrukturieren und auch nicht nur um egoistischer Ziele willen eingesetzt werden (Charlesworth & LaFreniere 1983; Hawley 1999; LaFreniere & Charlesworth 1987; Savin-Williams 1979; Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif 1961; Strayer & Trudel 1984). Beobachtet wurde, daß sich entwicklungsrelevante Freundschaften überwiegend unter ranggleichen Kindern bilden (Grammer 1988).

Durchweg sah man in Studien, in denen Ungleichheit des Einflusses oder der Ressourcenverteilung unter Kindern und Jugendlichen Aufmerksamkeit fand, den Ursprung der Ungleichheit nicht unter den Kindern selbst, sondern betrachtete sie als Auswirkung sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft. Kinder haben unter Kindern eine schwache soziale Position, weil die für sie sorgenden Erwachsenen, also vor allem ihre Eltern, in wirtschaftlicher Notlage leben (Bacher 1994, Walper 1995, Weick 1996). Zwar versuchen Eltern oft, Notlagen für ihre Kinder nicht spürbar zu machen, so wie sie sich im übrigen auch bemühen, ihre Kinder vor negativen Auswirkungen von Reichtum und Überfluß zu schützen. Dennoch werden Lebensbedingungen sowie Entwicklungs- und Lernchancen von Kindern zu einem guten Teil durch die sozio-ökonomische Stellung der Eltern mitbestimmt (Mansel 1993, Klocke 1996, Stecher & Dröge 1996, Bacher 1998, Dangschat 1998, Joos & Meyer 1998, Kirchhöfer 1998, Klocke & Hurrelmann 1998, Lauterbach & Lange 1998, Möhle 1998, Neubauer 1998, Zimmermann 1998).

Der Einfluß der Erwachsenenwelt auf die Entstehung von Ungleichheit unter Kindern soll zwar in die Untersuchung einbezogen werden; Schwerpunkt der Studie wird jedoch die bislang wenig erforschte Ungleichheit sein, die in der Interaktion der Kinder selber entsteht. Vorliegende Beobachtungen interagierender Kinder zeigen, daß Kinder sich danach unterscheiden, wie erfolgreich sie sich in Aushandlungsprozessen durchsetzen, und daß dieser Erfolg nicht allein von der Qualität sachbezogener Argumente bestimmt ist, sondern von Fähigkeiten und Mitteln, die den jeweiligen Kindern in unterschiedlichem Maße zur Verfügung stehen. In allen Schulklassen lassen sich Kinder identifizieren, die dauerhaft großen oder geringen Einfluß auf Verabredungen, Vereinbarungen und Verteilungsprozesse haben. Deutlich ist auch, daß Kinder derartige Ungleichverteilungen von Einfluß und Ressourcen zumeist nicht akzeptieren, in vielen Fällen dagegen vorgehen, in anderen die Verhältnisse unwillig ertragen oder sich aus von anderen dominierten Sozialbereichen zurückziehen. Es kommt allerdings auch vor, daß Kinder den Anspruch auf Gleichheit strategisch einsetzen. Sie verlangen Gleichheit, wenn dies ihrem Vorteil dient, lassen die Forderung jedoch fallen, wenn sie selber dominieren können (Kauke 1995, Krappmann & Oswald 1995, Breidenstein & Kelle 1998). Offenbar erwarten sie Gleichheit vor allem in Freundschaften, in denen sie wechselseitige Anerkennung und Reziprozität suchen (Buhrmester 1990, Parker & Asher 1993, Youniss 1994, Brendgen 1996).

In Schulklassen tritt Ungleichheit zum einen als Ungleichheit der Schulleistung auf, die vor allem

dann, wenn Kinder besonders gute oder besonders schlechte Leistungen zeigen, Folgen für die Stellung eines Kindes im Sozialleben der Schulklasse hat (Höhn 1967, Lambrich 1987, Petillon 1987). Zum anderen wurde Ungleichheit in Schulklassen als Beliebtheit bei anderen bzw. Ablehnung von sein als erwachsen gemessen (Hallinan 1981, Bukowski & Cillessen 1998, Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995, Petillon 1980, Rost & Czeschlik 1994, Schuster 1997). Aus diesen Untersuchungen kann man entnehmen, daß die soziale Akzeptanz eines Schülers oder einer Schülerin mit anderen Merkmalen zusammenhängt und ein Mittel ist, um Einfluß auf andere zu nehmen. Die in diesen Untersuchungen gebildeten Gruppen der Kinder mit gleichem "Peer-Status" (populäre, abgelehnte, kontroverse, vernachlässigte und durchschnittliche Kinder) sind jedoch im Regelfall keine sozialen Formationen im Klassenzimmer. Früher durchaus übliche Auswertungen soziometrischer Wahlen im Hinblick auf das soziale Klima oder die Sozialstruktur in der Schulklasse und die Stellung eines Kindes in ihr (Dollase 1976, Höhn & Seidel 1976) sind aus dem Blick der Forschung geraten.

2. Unser Zugang zur Ungleichheit in der Kinderwelt

Kinder können sich in vielerlei Hinsicht als ungleich betrachten. Sie sind beispielsweise ungleich in Hinblick auf ihr Alter, ihre Körpergröße, ihr Aussehen, ihre Vorlieben und Fähigkeiten, ihre Besitztümer und Verhaltensgewohnheiten. Manche dieser Unterschiede scheinen ihnen wichtiger zu sein als erwachsenen Menschen; andere sind ihnen vermutlich weniger bedeutsam als Erwachsenen. Einige dieser Unterschiede sind nur Bestandteile der mannigfaltigen Verschiedenheit, die Menschen auszeichnet, andere konstituieren soziale Ungleichheit oder sind deren Folge. Soziologen verstehen unter sozialer Ungleichheit die Differenzierung der Mitglieder einer sozialen Gruppe nach Merkmalen, "mit denen sich Vorstellungen von besser oder schlechter, höher- oder tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt usw. verbinden" (Peukert 1992). Somit ergibt sich aus der Differenzierung eine Hierarchisierung. Von besonderer Bedeutung sind Hierarchisierungen, die Zugänge zu den Möglichkeiten des "guten Lebens" regeln, wie die nach Einkommen, Bildung oder beruflicher Stellung. Grundsätzlich sind viele Arten der Differenzierung in modernen Gesellschaften möglich, und Menschen unterscheiden sich auch danach, welche Kriterien ihnen besonders wichtig sind.

Auch bei der Untersuchung der Kinderwelt kann man viele Kriterien unterscheiden, mit denen Kinder sich einander über- und unterordnen können. Auch von Kindern läßt sich ein Bezug zum "guten Leben" herstellen, wengleich sie diese Vorstellung sicherlich noch weniger umfassend und konsistent definieren können als Erwachsene. Da uns daran liegt, soziale Ungleichheit aus der Sicht von Kindern zu analysieren, wollen wir unsere Aufmerksamkeit insbesondere darauf richten, was Kinder unter sozialer Ungleichheit verstehen, wie sich diese in ihren sozialen Beziehungen widerspiegelt und wie die einzelnen Kinder damit umgehen.

Auch in der Sozialwelt der Kinder haben Kinder ungleiche Chancen, ihre Handlungsabsichten (Beschäftigungen, Spiele, Beziehungswünsche, normative Vorstellungen) gegenüber anderen durchzusetzen, also ihre (implizite) Vorstellung von gutem Leben in der Kinderwelt zu verwirklichen. Somit definieren wir für den Zweck unseres hier begründeten Forschungsvorhabens soziale Ungleichheit unter Kindern als die größere Chance einzelner Kinder oder Gruppen von Kindern, verglichen mit anderen Kindern, ihre Handlungsabsichten gegenüber anderen Kindern durchzusetzen. Dies mag nach einer eingeschränkten Definition aussehen, führt aber in ein weites Problemfeld. Es zeigt sich nämlich, daß die größere Chance von Kindern, ihre Handlungsabsichten durchzusetzen, davon abhängt, ob sie über Mittel verfügen, mit denen sie ihren Absichten Nachdruck verleihen können, etwa attraktive Spielzeuge, soziale Akzeptanz, körperliche Stärke oder persönliche Überzeugungskraft. Die Verschiedenheit der Beispiele soll darauf hinweisen, daß trotz der Einengung viele Aspekte des Kinderlebens in den Blick geraten müssen, um die Ungleichheit von Kindern in Aushandlungsprozessen zu erfassen, zumal nicht von vornherein klar ist, was Kinder begehren oder ablehnen und somit als Mittel zum Tausch, zum Eindruck-Machen, zum Überzeugen, zum Ausstechen oder Bedrohen benutzen können. Zu solchen begehrten Gütern haben Kinder unterschiedliche Zugangschancen.

Derartige Ungleichheiten können einzelne Aushandlungsprozesse bestimmen, möglicherweise aber auch dauerhafte Chancenungleichheiten in der Sozialwelt der Kinder konstituieren, weil einige Kinder immer wieder Aushandlungsprozesse für sich entscheiden können. Von einem System der Ungleichheit in der Kinderwelt wollen wir dann sprechen, wenn sich in der Kinderwelt eine Einflußhierarchie bildet, die sich darin zeigt, daß sich Kinder, die sich auf einem einflußreicheren Rang in dieser Hierarchie befinden, in vielen Fällen oder fast immer durchsetzen bzw. unterliegen. Es kann auch sein, daß diese Hierarchien selten klar zutage treten, weil sich Einflußungleiche meiden und andere Handlungspräferenzen ausbilden, in denen sie keine Unterlegenheit gegenüber Ranghöhen in anderen Handlungsbereichen fürchten müssen. Solche Über- und Unterordnungssysteme können sich von Schulklasse zu Schulklasse unterscheiden, vielleicht aber auch ähnliche Eigenarten über Klassen hinweg aufweisen. Sie können ferner für manche Kinder nur "hinter ihrem Rücken" wirksam sein, also ihnen nicht bewußt und von ihnen nicht auf einen Begriff gebracht. Andere Kinder nehmen diese Ungleichheitssysteme vermutlich wahr, nutzen sie strategisch oder unter ihnen, möglicherweise je nach Alter in verschiedener Weise. Auch die Dauerhaftigkeit und Stabilität der Ungleichheitserscheinungen in der Kinderwelt sollen Gegenstand unserer Untersuchung sein.

3. Sozialisationsforschung im Rahmen der Kinder- und Kindheitsforschung

Diese Untersuchung versteht sich als Teil der Kinder- und Kindheitsforschung, wie sie sich in den letzten Jahren entwickelt hat. Diese Forschung betont zum einen, daß Kindheit eine "strukturelle und gesellschaftliche Einheit" (Qvortrup 1993) darstellt, die ein - ebenso wichtiger wie gefährdeter - Bestandteil der Sozialstruktur der Gesellschaft ist, der mit anderen strukturellen Einheiten wie der Familie, dem Bildungswesen oder der Ökonomie in Verbindung steht und somit von gesellschaftlichen Normen und Institutionen mitgeformt wird. Kindheit ist zum anderen aber auch ein eigenständiger Bereich, den Kinder mit Hilfe eigener Aktivität, aufgrund ihrer besonderen Perspektive und ausgehend von den ihnen einsichtigen Interessen, Regeln und Bedeutungen ausgestalten. Daher hat auch Sozialisation einen doppelten Aspekt: Kinder sind einerseits auf die Unterstützung von Erwachsenen und der von ihnen geschaffenen Erziehungsinstitutionen angewiesen. Aber ebenso wichtig ist einzubeziehen, daß Kinder als aktiv Fragende und selbständig Experimentierende und Interpretierende an Prozessen der Sozialisation beteiligt sind. Die Interaktionen und Beziehungen ihrer Kinderwelt stellen einen eigenen Erfahrungsbereich dar, in dem Kinder das Vermittelte und das Selbsterfahrene verbinden und Wissen, Sinn und Kompetenzen "rekonstruieren". Dies kommt in Corsaros Konzept der "interpretativen Reproduktion" (Corsaro 1992, 1997) zum Ausdruck, das herausstellt, daß Kinder in die Erwachsenenwelt integriert werden, aber auch eigene Verhaltensmuster (cultural routines) ausbilden, in denen sie interpretierend arbeiten, was Erwachsene an sie herantragen.

Dieses Konzept von Kindheit und Sozialisation hat Forschungen hervorgebracht, die zeigen, daß sich in der Sozialwelt der Kinder eigene Regeln und Handlungsmuster ausbilden (Kränzl-Nagl 1998, 1998a, Czermak 1998, Bacher 1998a). Solche Untersuchungen widmen sich dem Sozialverhalten der Kinder, der Nutzung von Raum und Zeit, dem Verhältnis von Mädchen und Jungen, dem kindlichen Unsinn und Spaß, dem rauen Spiel und den Aggressionen in der Kinderwelt (Breidenstein & Kelle 1998, Kauke 1996, Krappmann & Oswald 1995, Nissen 1998, Oswald 1997, Zeiher 1996, Zeiher & Zeiher 1994). Zusammenfassungen des Einflusses, den Erfahrungen der Kinder in Interaktionen und Beziehungen mit Gleichaltrigen auf die Entwicklung von Orientierungen, Fähigkeiten und des Selbst ausüben, finden sich bei Hartup (1992), Krappmann (1994), Rubin, Bukowski und Parker (1998) und Youniss (1994).

Diese Forschungstradition erlaubt auch die Ungleichheitsproblematik doppelt zu verankern: Auf der

einen Seite sollen die Strukturen sozialer Ungleichheit betrachtet werden, die aus der Erwachsenenwelt in die Kinderwelt hineinwirken. Auf der anderen Seite sollen das von den Kindern selber hervorbrachten System sozialer Ungleichheit einbezogen und die von den Kindern in diesem Ungleichheitssystem gewonnenen Erfahrungen untersucht werden. Diese Erfahrungen mit ihren eigenen Problemen und Lösungsversuchen geben den Kindern den Interpretationshintergrund, auf dem Ungleichheit in kinderspezifische Sinn- und Handlungsmuster umgesetzt wird.

4. Von der Forschung zur Ungleichheit unter Erwachsenen zur Erforschung von Ungleichheit unter Kindern

In Theorie und empirischer Forschung haben Soziologen durchweg Erwachsene vor Augen, wenn sie gesellschaftliche Ungleichheit erforschen. Sie untersuchen deren Ungleichheit unter der Rücksicht, inwieweit Menschen in der Lage sind, ihre eigene Lebenssituation in guter Weise zu gestalten. Da Mittel für die Verwirklichung der erstrebenswerten Ziele knapp sind und viele diese Mittel für sich in Anspruch nehmen wollen, lassen sich Menschen danach unterscheiden, in welchem Maße sie imstande sind, sich Anteil an den Ressourcen für gutes Leben zu sichern.

Als relevante Dimensionen werden mit Berufung auf die Soziologie Max Webers oft genannt:

- Macht: Der Einfluß, den eine Person auf andere auszuüben vermag, damit sie sich ihren Wünschen entsprechend verhalten;
- Chancen am Markt, Einkommen, Besitz: Der Zugang zu Gütern, die für ein gutes Leben als wünschenswert betrachtet werden; und
- Ansehen, Prestige: Die Teilhabe an einem Sozialleben, welches in einer sozialen Gruppe als wertvoll erachtet wird (Weber 1976).

Diese Dimensionen eignen sich dazu, Mitglieder einer sozialen Gruppe bzw. Gesellschaft, die einander im Hinblick auf die Ungleichheiten des Einflusses, des Zugangs zu Gütern und des Ansehens ähnlich sind, als einander über- oder untergeordnet zu betrachten. Die Soziologie hat diese vertikale Dimensionierung des Systems sozialer Ungleichheit durch Überlegungen aufmerksamer gemacht. Hier werden Ungleichheiten in den Lebenssituationen, die durch die Zugehörigkeit zu Geschlecht, Region, ethnischen Gruppen, Generationen oder Religionen entstehen, betont und gleichzeitig auf den größeren Einfluß individueller Entscheidungen aufmerksam gemacht. Diese größere Entscheidungsfreiheit des Individuums und dessen folglich pluralere Muster der Lebensführung fielen mit einer vertikalen Schichtung der Gesellschaft nicht mehr zusammen (Berger & Hradil 1990, Berger & Vester 1998, Beck 1994, Dangschat 1996, Diewald 1994, Geißler 1996, Giddens 1995, Hoerning, Ahrens & Gerhard 1996, Hradil 1992, Mansel & Brinkhoff 1998, Müller, H.-P. 1989, Müller, W. 1997, Richter 1994, Schulze 1992).

Diese sozialen Strukturen, sowohl der sozialen Schichtung als auch anderer sozialer Differenzierungen werfen die Frage auf, wie sich soziale Ungleichheit reproduziert, also auf welchem Wege die nachwachsende Generation das System der Ungleichheit übernimmt (Klocke 1998). Diese Reproduktion wurde zunächst vor allem der Bildung und den wirtschaftlichen Möglichkeiten zugeschrieben, die Eltern ihren Kindern vermitteln; später sprach man von "sozialem und kulturellem Kapital" (Bourdieu 1983, Coleman 1987), das Eltern ihren Kindern in unterschiedlichem Ausmaße mitgeben, das aber auch außerhalb von Elternhaus und Schule erarbeitet wird, etwa im außerschulischen Freizeit- und Bildungsbereich, in dem Kinder und Jugendliche zusätzliche Qualifikationen erwerben können (Büchner 1989, Büchner & Krüger 1996).

Das beabsichtigte Projekt soll diese Fragestellung noch erweitern und untersuchen, ob auch die Sozialwelt der Kinder und Jugendlichen dazu beiträgt, Vorstellungen und Handlungsstrategien zu entwickeln, die die Heranwachsenden in ein System sozialer Ungleichheit einfügen. Dieses Vorhaben mag zunächst überraschend erscheinen, weil in der Kinderforschung die Sozialwelt der Kinder - unbeschadet der bereits erwähnten Ausnahmen - durchweg als ein Sozialbereich angesehen wird, in dem Interaktionen und Beziehungen an der Vorstellung der Gleichheit ausgerichtet werden. Einander als "peer" zu begegnen, bedeutet nach Hartup (1983), sich wechselseitige Ebenbürtigkeit zuzuerkennen. In einer bei Piaget (1973) angelegten Forschungstradition wurde immer wieder die strukturelle Differenz zwischen der symmetrisch-kooperativen Beziehung unter Kindern und der komplementären Erwachsenen-Kind-Beziehung herausgestellt und die produktive Funktion der egalitären Interaktion unter Kindern, wenn auch unter präzisierenden Einschränkungen und Überwindung einseitiger Idealisierungen, dargestellt (Azmitia 1996, Cole 1996, Damon 1996, Goodnow 1996, Graf, Carstensen, Weinert & Shweder 1996, Rogoff 1990, Younis 1994). Das Thema der Ungleichheit scheint auf diesem Hintergrund mit der Kinderwelt nicht zu verbinden zu sein. Tatsächlich hat die bisherige Forschung den Kindern die Ungleichheit gleichsam übergestülpt, d.h. sie nicht als eine in der Kinderwelt selbst angelegte Erfahrung und Vorstellung betrachtet. Ohne weitere Problematisierung hat die Forschung den Kindern denselben Ungleichheitsstatus zugeschrieben, der aufgrund soziologischer Kriterien ihren Eltern zuerkannt wird, indem sie unterstellt, daß Wohlstand, Bildung und Kultur der Erwachsenen auch für Kinder wertvolle Aspekte des Lebens sind. Ein "Unterschichtkind" (wir wollen auf die Problematik dieses Begriffs hier nicht eingehen) wird man, weil man ein Kind von "Unterschichteltern" ist, ebenso wie man ein "Mittelschichtkind" wird, weil man ein Kind von "Mittelschichteltern" ist. Auch wenn inzwischen gesehen wird, daß eine auf Kinder abgestimmte "Operationalisierung sozialer Ungleichheit" nötig ist (Klocke 1995), wird die soziale Lage der Kinder und Jugendlichen immer noch über Kriterien ermittelt, die an ihren Eltern gemessen werden.

Sicherlich haben - wie oben bereits ausgeführt - die materielle Lage der Eltern, ihre soziale Stellung und ihre kulturelle Einbindung auch Auswirkungen auf die Lebenssituation der Kinder. Dennoch ist die einfache Gleichsetzung der sozialen Lage von Eltern und Kindern zu befragen. Soziale Ungleichheit von Kindern soll in dieser Untersuchung nicht allein und nicht primär aus der Erwachsenenperspektive betrachtet werden, sondern in ihr soll einbezogen werden, daß Kinder ihre eigenen Vorstellungen dazu entwickeln, was gutes (Kinder-)Leben ist. Kinder unterscheiden sich daher auch danach, inwieweit sie an diesem gutem (Kinder-)Leben teilhaben. Zum Beispiel ist in unseren Untersuchungen aufgefallen, daß die verfügbaren Finanzmittel eines Kindes nicht immer dem Einkommen der Eltern entsprechen. Es gibt auch Fälle, in denen wohlausgestattete Kinder in der Sozialhierarchie der Schulklasse unten stehen, während Kinder aus sozio-ökonomisch schwachem Elternhaus Einfluß und Ansehen in der Schulklasse besitzen. Die Forschung hat sich mit diesen Diskrepanzen bisher nicht beschäftigt.

Darüber hinaus ist zu fragen, ob und in welcher Weise sich Kinder und Erwachsene hinsichtlich der Kriterien für gutes Leben und soziales Wohlbefinden unterscheiden. Obgleich Kinder sich bemühen, von gleich zu gleich miteinander zu verkehren, sprechen nicht zuletzt eigene Beobachtungen (Krappmann & Ittel 1996, Krappmann & Oswald 1995, Zornemann, Krappmann, Graber & Oswald 1999) dafür, daß Kinder in ihrer Sozialwelt auch Erfahrungen mit Ungleichheit machen, die nicht von der sozialen Stellung der Eltern beeinflusst ist. Im relativ unabhängigen Bereich des Kinderlebens entstehen eigene Vorstellungen darüber, was man haben und können sollte und was wertvoll ist. Diese Gegenstände, Sachverhalte und Verhaltenspotentiale, auf die sich Ungleichheit unter Kindern stützt, sind bislang nicht systematisch untersucht worden. Uns scheint von hohem empirischem und theoretischem Interesse zu prüfen, ob die Güter der Kinderwelt und der Zugang zu ihnen sich im Rahmen der Weberschen Ungleichheitsdimensionen begreifen läßt. Sicherlich müßten dafür diese Dimensionen in eine Version "übersetzt" werden, welche der Erfahrungswelt der Kinder gerecht wird. Offensichtlich geht es Kindern um Macht über andere, und sie setzen dabei oft physische Kraft, Drohung und Angst, Energie und Furchtlosigkeit und andere Mittel der Überlegenheit ein, zumal wenn sie von ihren Wünschen überwältigt werden, sie sich im Recht glauben oder Ungeduld und Frustration ihre Rücksichtnahmen mindern (Dimension "Macht"). Es gibt auch Güter, die Kindern wichtig, aber

knapp sind, etwa Spielzeug, Süßigkeiten, Attraktionen vieler Art, aber auch Räume und Gelegenheiten, so daß Kinder versuchen, sich Anteile und Nutzungsmöglichkeiten zu sichern (Dimension "Zugangschancen"). Auch finden Kinder in unterschiedlichem Maße Akzeptanz bei anderen Kindern. Unterschiedliche Akzeptanz von Kindern wurde mit soziometrischen Methoden vielfach untersucht. Ablehnung eines Kindes von seiten der Gleichaltrigen belastet seine Teilnahme am sozialen Kinderleben und ist ein Risiko für die langfristige Entwicklung eines Kindes (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams 1990, Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman 1995, Kupersmidt, Coie & Dodge 1990). Kinder bemühen sich daher um ihren Ruf, modische Ausstattung, Verbindung mit beliebten und Abgrenzung von abgelehnten Kindern und suchen nach Anerkennung in Freundschaften und Gruppen (Dimension "Ansehen").

Dabei scheinen sich über die Jahre der Kindheit hinweg Prozesse der Umbewertung zu vollziehen, durch die sich allmählich Übereinstimmung über das herausbildet, was lediglich als Differenz und was als Unterschied im Rang, was als "verdiente" und was als "unverdiente" Ungleichheit (Rawls 1979) anzusehen ist. Ebenso entsteht, jedenfalls in Teilgruppen, nach und nach ein Konsens darüber, was als legitimes Mittel, sich Zugang und Anteil zu sichern, sowie als eigene Weise, angenehm zu leben, zu betrachten ist, und was als unfair, regelwidrig und ungerecht. Somit ist zu erwarten, daß nicht nur Systeme sozialer Ungleichheit aufgedeckt, sondern auch unterschiedliche Formen der Lebensführung unter Kindern deutlich werden. Allerdings wird unter Kindern nicht nur ein System sozialer Ungleichheit seine kindgemäße Ausprägung erhalten, sondern sich auch individuelle und folglich plurale Lebensstile in kindspezifischer Form entfalten. Die Reaktionen der Kinder sowohl auf die vertikale als auch auf die horizontale Differenzierungsdimension muß Aufmerksamkeit finden (Gleichheits- versus Anerkennungskonflikte; Taylor 1993). Diese Reaktionen innerhalb der Sozialwelt der Kinder sollen daraufhin untersucht werden, wie sich Kinder mit sozialer Ungleichheit als Über- und Unterordnung auseinandersetzen und wie sie Differenzen ohne soziale Hierarchisierung in ihrer Sozialwelt verarbeiten.

5. Forschung zur sozial-kognitiven Entwicklung

Kinder bilden Konzepte, mit denen sie ihr soziales Wissen organisieren und die ihnen auch helfen, mit anderen gemeinsam die soziale Wirklichkeit zu verstehen ("organisierender" und "kommunikativer" Aspekt nach Damon 1982). Wir folgen der Auffassung, daß Kinder diese Konzepte nicht zufällig übernehmen, sondern sie in Auseinandersetzung mit konzeptuellen Angeboten und mit Erfahrungen beim Handeln auf der Grundlage bislang erworbener Konzepte ausarbeiten (Selman 1984). Diese Konzepte setzen mit Begriffsbildungen ein, in denen Kinder zunächst ein sich ihnen aufdrängendes, kognitiv bewältigbares Merkmal eines Sachverhalts aufgreifen. Nach und nach beziehen sie weitere Merkmale ein, so daß die Konzepte zunehmend differenzierter und zugleich in ihrer inneren Logik konsistenter werden, wie am Beispiel der Freundschaftsvorstellung von Kindern wiederholt gezeigt wurde (Keller & Wood 1989, Noack 1992, Selman 1981, Youniss 1994).

Auch an die Problematik von Gleichheit und Ungleichheit gehen Kinder nicht mit einer ausgereiften Vorstellung heran. Nicht änderbare, z. B. am Körper haftende individuelle Verschiedenheit, und beeinflussbare soziale Ungleichheit werden offenbar zunächst nicht getrennt. Die anfänglichen Vorstellungen erlauben noch nicht, sie mit weiteren Dimensionen, die zu dieser Problematik gehören, in eine Beziehung zu setzen, also im Falle von gerechten Verteilungen mit Fragen von Verdienst, im Falle von Einfluß auf Entscheidungen mit Fragen von Kenntnis und Erfahrung. Voraussetzungen und Konsequenzen eines Handelns zugunsten von Gleichheit oder Ungleichheit können nicht oder nur unzulänglich einbezogen werden. Das demonstrieren zum Beispiel rigide Sichtweisen von aufrechtzuerhaltender Gleichheit, die Kinder nach Forschungen zur Moralentwicklung auf einer bestimmten Stufe zeigen (Oser & Althoff 1992).

Während die sozial-kognitive Entwicklungsforschung umfassend den Perspektivenwechsel, die moralische Urteilsfähigkeit und Vorstellungen von Freundschaft untersucht hat (Edelstein & Hoppe-Gräff 1993, Keller & Wood 1989, Selman 1984, Silbereisen 1995), wurde bislang die Entwicklung von Vorstellungen sozialer Ungleichheit unter Kindern und Jugendlichen, also innerhalb der Sozialwelt der Kinder und Jugendlichen, nicht untersucht. Es liegt jedoch eine ganze Reihe von Arbeiten vor, die diesem Thema nahe stehen, sich allerdings auf Ungleichheitsphänomene in der Erwachsenenwelt beziehen. Diese Studien beschäftigen sich mit der Entwicklung ökonomischer Begriffe, indem sie Kinder oder Jugendliche nach ihrem Verständnis von Geld und Einkommen, Preis und Mehrwert fragen (Furby 1979, Furth 1982, Claar 1990). Sie gehen auch den Vorstellungen der Heranwachsenden von Arm und Reich sowie ihren Gedanken über gesellschaftliche Ungleichheit nach (Burgard, Cheyne & Jahoda 1989; Ramsey 1991, Chafel 1996, Emler & Dickinson 1985, Leahy 1981, 1983, 1990, Siegal 1981, Simmons & Rosenberg 1971, Tudor 1971, Wacker 1972). Die keineswegs eindeutigen Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen Konzeptentwicklung, Alter, kognitivem Entwicklungsstand und sozialer Lage der Probanden bzw. ihrer Eltern. Konzepte von sozialer Ungleichheit sind in hohem Maße durch die kognitiven Fähigkeiten bestimmt, weisen qualitative Unterschiede auf und haben Parallelen zur Entwicklung anderer Konzepte (Leahy 1990). Nach Furby (1979) und Siegal (1981) wird Kindern mit zunehmendem Alter klar, daß soziale Ungleichheit durch ungleiche Verteilung entsteht, aber zugleich steige auch der Anteil derjenigen, die diese Ungleichheit als fair bewerten.

Manche dieser Studien stehen in der Piagetschen strukturgenetischen Forschungstradition, in der angenommen wird, daß sich die Entwicklung derartiger Konzepte in Stufen vollzieht, die in sachlogischer Abfolge strukturelle Ganzheiten repräsentieren (Furth 1972, Keller & Wood 1989, Selman 1980). Für das hier beantragte Vorhaben ist es nicht erforderlich, sich an diese Annahme zu binden, denn es soll zunächst nur die Entwicklung der Vorstellungen von Kindern über Ungleichheit in der Kinderwelt nachgezeichnet werden. Es wird sich herausstellen, ob es bestimmte Zustände in dieser Entwicklung gibt, die eine geschlossene Denkvorstellung repräsentieren, und auch, ob diese Konzeptualisierung mit anderen sozio-kognitiven Ausdifferenzierungen eine innere Übereinstimmung aufweist. Daher ist es sinnvoll, auch die Entwicklung der Perspektivenübernahme bei den untersuchten Kindern zu prüfen. Ferner ist wünschenswert, eines der Instrumente einzusetzen, mit dem sich die Entwicklung der Vorstellungen der Kinder über die Ungleichheit in der Erwachsenenwelt verfolgen läßt.

6. Ungleichheit als Ergebnis ko-konstruktiver Interaktion unter Kindern

Im Hinblick auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme hat Selman (1980) verdeutlicht, daß die kognitive Entwicklung eine notwendige Voraussetzung für die sozio-kognitive Entwicklung sei, aber die Erfahrung mit anderen hinzukommen müsse, um Kinder dazu zu bringen, auf eine nachfolgende Stufe der Perspektivendifferenzierung überzuwechseln. Hervorgehoben wird, daß der Erwerb von Wissen an die Struktur der Beziehung gebunden sei, in der dieses Wissen übermittelt bzw. gemeinsam erarbeitet wird (Youniss 1980, 1994, Nicolaisen 1994). Die Möglichkeit von Nachfrage und Widerspruch, von Erproben und Revision entscheide darüber, ob Wissen verstehend durchdrungen wird und Lernende es sich zu eigen machen können oder ob es bloß äußerlich übernommen wird. Empirisch ist dieser Prozeß der Ko-Konstruktion von Wissen nicht geklärt, denn es gibt viele Belege, daß Kinder sowohl vom Wissen und der Erfahrung anderer profitieren, als sich auch gegen deren Besserwisseri sperrern können, und ebenfalls dafür, daß Kinder sich gemeinsam Wissen erarbeiten, aber dabei auch völlig fehlgehen können (Rogoff 1990, Tudge & Winterhoff 1993). Im Bereich des Erwerbs von sozialem Wissen und Verständnis gibt es Untersuchungen, die zeigen, daß entwickeltere Freundschaftskonzepte mit intensiverer Freundschaftserfahrung (Berkowitz & Keller 1994, Oswald & Krappmann 1995) und elaborierteres Verständnis für Probleme interpersoneller Moral mit perspektivenreicheren Diskurs- und Sozialerfahrungen einhergehen (Damon & Killen 1982, Berkowitz & Gibbs 1985, Berkowitz 1986, Kruger & Tomasello 1986, Keller & Edelstein 1990, Keller 1996).

Allerdings ist die Kausalität offenbar nicht als einseitig gerichtet anzunehmen. Hinsichtlich der Entwicklung von Konzepten über ökonomische Prozesse oder gesellschaftliche Ungleichheit liegen keine Studien vor, die diese Entwicklungen mit relevanten Erfahrungen der Kinder in einen Zusammenhang bringen, wenn wir von der gelegentlich untersuchten Schichtzugehörigkeit der Kinder absehen. Jedoch sind Konzepte von gesellschaftlicher Ungleichheit bei Kindern aus benachteiligten sozialen Lagen nicht weiter entwickelt als die von Kindern aus sozio-ökonomisch besser gesicherten Verhältnissen (Burgard, Cheyne & Jahoda 1989).

Auch für das Konzept sozialer Ungleichheit in der Kinderwelt nehmen wir an, daß den Kindern sowohl kognitive Kompetenz zur Verfügung stehen muß, um die Problematik differenziert bearbeiten zu können, daß die Kinder darüber hinaus jedoch auf Probleme in ihrer Sozialwelt stoßen, zu denen sie sich in irgendeiner Weise verhalten müssen. Sie müssen handlungspraktisch entscheiden, in welcher Weise sie sich an den Interaktionen beteiligen. Wir nehmen an, daß sie eine Vorstellung über Sachverhalte und Regeln, die diesen Interaktionskontext bestimmen, entwickeln, um sich in einer in ihrem Verständnis sinnvollen Weise zu beteiligen (oder zu verweigern). Nur in aufwendigen mikrointeraktionsanalytischen Studien könnte es unseres Erachtens gelingen, Hinweise für die Auslösung von Schritten zu einem veränderten Verständnis sozialer Vorgänge und Strukturen in der Art der Interaktionen zu finden, an denen bestimmte Kinder in typischen Rollen beteiligt sind (Nicolaisen, 1999). Derartige Studien sind uns nicht bekannt.

II. Unser Vorhaben

1. Eigene Vorarbeiten

Das neue Vorhaben stützt sich vor allem auf theoretische Ansätze, Analysen von Daten aus Beobachtungen und Befragungen und daran anschließende Überlegungen des Projekts "Alltag der Schulkinder", das Lothar Krappmann und Hans Oswald mit weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt haben (Zusammenfassender Bericht über Ergebnisse aus diesem Projekt: Krappmann & Oswald 1995; DFG-Sachbeihilfe Az.: Os 29/4-1), aber auch auf Hinweise aus den Projekten "Direkte und indirekte Einflüsse der Familie auf die Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren Kindheit" (DFG-Sachbeihilfe Az.: Os 29/5-1), "Sozialbeziehungen von Kindern im sozio-kulturellen Kontext Ost-Berlins" (DFG-Sachbeihilfe Az.: Os 29/7-1), die ebenfalls von Hans Oswald und Lothar Krappmann geleitet wurden.

In der Untersuchung "Alltag der Schulkinder" stand im Mittelpunkt, wie es Kinder schaffen, in relativ offenen Situationen ihre aus verschiedenen Absichten hervorgehenden Handlungen zu koordinieren. Sie bemühen sich zum einen, unterschiedliche Handlungsziele aufeinander abzustimmen, d.h. sie handeln aus (Oswald 1990, Krappmann & Oswald 1992, und Kap. 5 in Krappmann & Oswald 1995). Zum anderen aber gibt es auch vielfältige Versuche, Ziele gegen andere durchzusetzen: Streit, Übertölpeln, Gewaltausübung, Vorteilsnahme u.ä. (Krappmann 1994a). Deutlich wurde, daß diese Prozesse sowohl aktuelle Aspekte haben (Wie komme ich jetzt zu einem befriedigenden Ergebnis?) als auch eine Situationen übergreifende Dimension (Wie kann ich auf längere Frist meine Ziele erreichen?). In der Untersuchung der wechselseitigen Einschätzung von Freundschaftsbeziehungen im Projekt "Sozialbeziehungen von Kindern im sozio-kulturellen Kontext Ost-Berlins" wurde deutlich, wie eng Reziprozität in der Beziehungswahrnehmung und Stellung im sozialen Netzwerk der Schulklassen miteinander zusammenhängen (Little, Brendgen, Wanner & Krappmann 1999).

Zu den überdauernden Strukturen, die Kinder miteinander hervorbringen, gehören Beziehungen (Freundschaften) und Gruppierungen verschiedener Art (Krappmann & Oswald 1983; Oswald & Krappmann 1984; Oswald 1993), in denen Kinder hoffen, bei ihren Partnern Gehör zu finden und durch gegenseitiges Entgegenkommen wenigstens einen Teil ihrer Wünsche erfüllt zu bekommen. Zudem übernehmen bzw. entwickeln sie Regeln für Auseinandersetzungen, die anerkannt werden, weil sie in einsehbarer Weise Fairneß des Vorgehens oder Gerechtigkeit der Lösung versprechen (Krappmann 1993a). Ferner fügen sich Kinder in eine tradierte Kinderkultur ein oder modifizieren sie in ihren Gruppen. Diese Kinderkultur vermittelt ihnen einen gewissen Rahmen an Sinn und Moral des Kinderlebens, Präferenzen und Vorlieben für Tätigkeiten und Erklärungsmuster sowie Rituale der Bewältigung von Ängsten und Verletzungen (Krappmann 1993b).

Alle diese Arbeitsschwerpunkte haben an das Thema der Ungleichheit unter Kindern herangeführt, ohne es aber in das Zentrum zu stellen. Es wurde deutlich, daß Kinder in unterschiedlichem Maße in die Beziehungen der Kinderwelt integriert sind und daß Probleme des gleichen Anteils und der ausgeglichenen gegenseitigen Hilfe ein Thema ist, das die Dynamik innerhalb von Freundschaften und Gruppen massiv bestimmt, weil auch Freundinnen und Freunde auf Gleichbehandlung drängen und sich gegen wahrgenommene Ungleichbehandlung wehren (Krappmann & Ittel 1996; siehe auch Benkmann 1989). Ganz offensichtlich hängen der Verlauf und das Ergebnis von Aushandlungen nicht nur von den sozio-kognitiven Kompetenzen ab, mit denen Kinder für ihre Anliegen eintreten. Da die Energie und die Zeit für den idealen Aushandlungsprozeß oft fehlen, werden "Abkürzungsverfahren" zu einer Entscheidung eingeschlagen, deren Wirksamkeit von Ressourcen verschiedener Art abhängen, auf die Kinder zurückgreifen können, wie mögliche Gegenleistungen, Ersatz für zur Zeit nicht Erreichbares, Manipulationsmöglichkeiten, soziale Stellung in der Kinderwelt, Unterstützung durch Anhängerschaft usw. Derartige Ressourcen stehen Kindern nicht in gleicher Weise zur Verfügung (Krappmann & Kleineidam 1999). Zweifellos hat allerdings auch das "gute Argument", das jeder einsetzen kann, einen wichtigen Einfluß auf die Vorgänge unter Kindern.

Nach den bisherigen Beobachtungen übt das Klassenzimmer besonderen Einfluß auf die Ungleichheitsthematik aus, weil es Kinder zusammenfügt, die ohne den gemeinsamen Klassenbesuch nicht miteinander kooperieren würden, nun aber eine Regelung finden müssen, wenn ihre Handlungsziele sich widersprechen. Wie andere Forscher haben auch wir in den Klassenzimmern der Studie "Alltag der Schulkinder" Unterschiede im Einfluß der Kinder auf das Geschehen in der Klasse gesehen (Krappmann & Oswald 1983), allerdings auch Versuche, sich einem als unangemessen empfundenen Einfluß zu entziehen und im eigenen Freundeskreis "Inseln der Gleichheit" (Krappmann 1996) innerhalb einer Gesamtstruktur der Ungleichheit zu schaffen. Aber auch die "Inseln relativer Gleichheit" werden von ihnen zugehörigen Kindern bedroht, die über besondere Mittel verfügen, ihre Ziele durchzusetzen; ebenso wie die Ungleichheitsstruktur des Klassenzimmers immer wieder Gegenstrategien von Kindern hervorruft, die ihre Unterordnung bzw. ihren Ausschluß nicht hinnehmen (Krappmann & Oswald 1985). Diese Beobachtungen führten zu ersten Überlegungen, mit welchen Mitteln Kinder Hierarchien des Einflusses auf Entscheidungen und der Teilhabe an zu verteilenden Gütern etablieren und absichern (Krappmann 1999). Diese Überlegungen sollen in dem hier beantragten Projekt empirisch und theoretisch weiter verfolgt werden.

2. Ziele unserer Untersuchung

In dem beantragten Projekt soll untersucht werden:

- ob die Aushandlungsprozesse unter Kindern der mittleren Kindheit nach ihren eigenen Aussagen von Ungleichheiten unter Kindern beeinflusst werden, von welcher Art auftretende Ungleichheiten sind und wie sich Kinder in ihrem Handeln darauf einstellen (vgl. 3.2.1 Ethnographie der Ungleichheit in der sozialen Kinderwelt);
- wie sich Kinder individuell in der Wahrnehmung von Ungleichheit in den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln, Einfluß zu nehmen, und in ihrem Handeln unter dem Einfluß von Ungleichheit in der sozialen Kinderwelt unterscheiden (vgl. 3.2.2 Kinder im System der Ungleichheit in der Kinderwelt); es soll auch geprüft werden, ob es ein dauerhaftes System sozialer Ungleichheit unter Kindern gibt und welche Stellung die einzelnen Kinder in diesem System gegebenenfalls einnehmen;

- mit welchen vorausgehenden Faktoren die individuelle Wahrnehmung und das Handeln der Kinder in Situationen der Ungleichheit zusammenhängen (Alter, Geschlecht, sozio-kognitiver Entwicklungsstand, Schulleistung, soziales Selbstbild, soziale Herkunft, Merkmale des Familienlebens, vgl. 3.2.3 Eigenschaften von Kindern, ihr familialer Hintergrund und ihre Auseinandersetzung mit Ungleichheit in der Kinderwelt);
- mit welchen generellen Handlungsmustern Wahrnehmung und Handeln der Kinder in Situationen der Ungleichheit korreliert (Aushandlungsbereitschaft, Gewaltorientierung, vgl. 3.2.4 Folgen der Stellung im System der Ungleichheit und der Auseinandersetzung mit Ungleichheit).

Außerdem soll in allen vier Untersuchungsbereichen geprüft werden, ob die Wahrnehmung von Ungleichheit, die Stellung eines Kindes im Ungleichheitssystem der Kinderwelt und die Auseinandersetzung des Kindes mit Ungleichheit von den Beziehungen, in denen Kinder zueinander stehen, insbesondere von ihren Freundschaften, modifiziert werden. Schulklassen sind ein besonders geeignetes Feld zur Erforschung sozialer Ungleichheit unter Kindern, weil Kinder sich gemeinsamen Situationen und den anderen Mitgliedern der Schulklasse infolge der zwangsweise geteilten Räume und Zeiten nicht entziehen können. Mehr als in der Kinderwelt außerhalb von Institutionen bilden sich im Klassenleben dauerhafte Sozialhierarchien, die das Sich-Wohlfühlen, die Beteiligung am Klassenleben und auch die Lernchancen beeinflussen. Da die meisten Kinder in ihrer Schulklasse auch Freundinnen bzw. Freunde haben, kann sich zeigen, ob Kinder sich in ihre Freundschaften zurückziehen, um der Erfahrung von Ungleichheit zu entgehen, oder ob sie Freundschaften als eine Ressource nutzen, um sich Ungleichheiten zu widersetzen oder eine vorteilhafte Stellung zu verteidigen.

3. Arbeitsprogramm

3.1 Stichprobe

Der Zugang zu Kindern und ihren Eltern soll über Schulen erfolgen. Wir planen zunächst einen Querschnittvergleich, in den wir je 100 Kinder auf der 3. und 5. Jahrgangsstufe aus zwei Berliner Grundschulen aufnehmen. Die Schulen sollen in Bezirken mit ähnlichem sozio-ökonomischen Einzugsgebiet liegen. Wir wollen Schulen in Einzugsbereichen suchen, in denen es Familien sowohl aus der Mittelschicht als auch aus der Unterschicht (nach konventionellen und sicherlich zu debattierenden Kriterien) gibt.

Die Altersunterschiede ermöglichen, Veränderungen der Vorstellungen und Handlungsmuster der Kinder im Hinblick auf ihre soziale und sozial-kognitive Entwicklung zu untersuchen. Die unterschiedliche soziale Herkunft der Kinder erlaubt, den Einfluß des sozialen Status der Eltern und der Qualität der Wohnumgebung des Kindes auf diese Vorstellungen und Handlungsmuster zu prüfen. Aus der jeweiligen Jahrgangsstufe jeder der beiden Schulen sollen zwei, insgesamt also acht Schulklassen einbezogen werden. Die Kinder der Schulklassen sollen möglichst vollständig befragt werden. Wir erwarten, daß wir auf diesem Wege Daten von etwa 200 Kindern erhalten werden. Wir beabsichtigen, Klassen der dritten und fünften Jahrgangsstufe in die Untersuchung aufzunehmen, weil diese Kinder nach unseren früheren Erfahrungen alt genug sind, um mit ihnen Interviews und standardisierte Erhebungsverfahren durchführen zu können, und weil die älteren noch nicht auf den Übergang in die weiterführenden Schulen zustreben, denn dann beginnt ihnen der Klassenverband und ihre Stellung in ihm weniger wichtig zu werden (daher also keine Sechstkläßler).

Wir planen eine nächste Erhebungsphase, die noch nicht Gegenstand dieses Antrags ist. In ihr wollen wir zum einen die Veränderung der Vorstellungen und Handlungsmuster der vormaligen Drittkläßler nach zwei Jahren ermitteln, um individuelle Entwicklungen erkennen zu können. Zum anderen möchten wir auch möglichst viele der ehemaligen Fünftkläßler nach dem Übergang auf neue Schulen und dem damit verbundenen Klassenwechsel erneut im Hinblick auf ihre Gleichheitsvorstellungen und Handlungsmuster interviewen. Auf die mit diesem Schritt verbundenen Probleme gehen wir in diesem Antrag nicht ein.

Auch Daten von etwa 200 Schülerinnen und Schülern können keineswegs Repräsentativität beanspruchen, spiegeln aber dennoch verschiedene Lebenswelten und Entwicklungstufen wider. Der Datensatz ist umfangreich genug, um als Grundlage zur Hypothesenbildung zu dienen und um prästatistische Verfahren anzuwenden.

3.2 Instrumente und Variablen

3.2.1 Ethnographie der Ungleichheit in der sozialen Kinderwelt

Um Denk- und Handlungsmuster, die sich auf die Ungleichheit des Einflusses von Kindern auf Entscheidungen in Aushandlungssituationen und von ihnen einsetzbare Mittel beziehen, aufzudecken, werden wir den Kindern kurze Episoden mit Situationen ihrer Lebenswelt ("Vignetten") vorstellen, in denen ein Kind in einer Angelegenheit, die die Interessen anderer Beteiligten berührt, ein Ergebnis nach eigener Zielsetzung erreicht, ohne sich an Grundsätze des Interessenausgleichs und gleichberechtigter Vorgehensweisen zu halten. Ziel ist es, Beschreibungen der befragten Kinder zu erhalten, wie Kinder derartige Vorkommnisse wahrnehmen, einschätzen und auf sie reagieren. In den Vignetten wird Ungleichheit im Einfluß auf Aushandlungen in den Rahmen verschiedener Beziehungskonstellationen gestellt, um prüfen zu können, inwieweit die Art, in der Kinder sich mit der Ungleichheit des Einflusses auf Entscheidungen auseinandersetzen, von ihren Beziehungen zu anderen Kindern abhängt. Die Befragung wird die vorgelegten Episoden in den konkret den Kindern vorstellbaren Zusammenhang einer Schulklasse einbetten, in der Kinder üblicherweise sowohl Freundinnen und Freunde haben als auch mit Kindern zusammen sind, die ihnen fern stehen oder mit denen sie kaum kooperieren.

Durch Nachfragen sollen die Kinder dazu gebracht werden:

- die erwarteten Handlungsweisen der in den Episoden beteiligten Kinder zu beschreiben;
- die Handlungsweisen der Kinder mit der Art der Beziehung, in der sie zueinander stehen, in Verbindung zu bringen bzw. Meinungen dazu zu äußern, ob sich die Protagonisten anders verhalten hätten, wenn sie in einer engeren oder einer entfernteren oder ablehnenden Beziehung zueinander gestanden hätten;
- Auskunft über die Mittel zu geben, die Kinder einsetzen können, um für ihre Anliegen bei anderen Gehör zu finden;
- alternative Möglichkeiten für das Vorgehen der an den Episoden beteiligten Kinder vorzuschlagen;
- von eigenen Erfahrungen mit ähnlichen Vorkommnissen zu berichten;
- Varianten des eigenen Vorgehens im Hinblick auf unterschiedliche Beziehungen zu Aushandlungspartnern zu erläutern;
- zu erklären, was "man eigentlich tun müßte", um zu einer Entscheidung zu gelangen, die alle Beteiligten zufriedenstellen könnte;
- Vorstellungen über die zugrundeliegende Problematik zu entwickeln.

Die Antworten der Kinder sollen unter mehreren Perspektiven analysiert werden. In einem ersten Schritt der Auswertung steht im Vordergrund, aus dem Gesamt der Äußerungen herauszuarbeiten, ob es in der Sozialwelt von Kindern ein Problem der Ungleichheit gibt und wie Kinder dieses verstehen. Dieser Arbeitsschwerpunkt ist ethnographisch im Vorgehen, sucht nach Belegen und Gegenbeispielen für Muster des Handelns und Denkens der Kinder und zielt auf eine "dichte Beschreibung", die das vorliegende Material ausschöpft (Geertz 1983, Glaser & Strauss 1967, Strauss & Corbin 1996). Wir rechnen damit, daß Ungleichheit sich als ein wichtiges Element der Kinderwelt erweist und Kinder in

unterschiedlicher Weise darauf reagieren, teils weitgehend unberührt, teils Einflußmöglichkeiten strategisch nutzend und teils sich gegen Ungleichheitsstrukturen auflehnd. Derartige Typen sollen genau beschrieben werden.

Die Aussagen sollen zudem unter der Rücksicht ausgewertet werden, ob sich in den Angaben der Kinder über die Mittel, die Kindern zur Verfügung stehen, um sich mit eigenen Interessen gegen andere durchzusetzen, zentrale Dimensionen erkennen lassen. Insbesondere wollen wir der Frage nachgehen, ob eine sinnvolle Zuordnung zu den Dimensionen sozialer Ungleichheit, Macht, Zugang zu Gütern und Ansehen, möglich ist, die sich an Überlegungen Max Webers zu sozialer Ungleichheit anlehnen. Auch Bourdieus Unterscheidungen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals können möglicherweise helfen, Mittel der Einflußnahme zu bündeln. Wir sind aber auch für andere zusammenfassende Kategorisierungen offen, die vielleicht adäquater die Handlungsmöglichkeiten und Interpretationsmuster der Kinder widerspiegeln; denn möglicherweise korrespondieren in der Kindheit noch nicht alle Auffassungen über statusrelevante und -irrelevante Verschiedenheit mit denen der Erwachsenen.

Ferner soll untersucht werden, ob die befragten Kinder in diesen Episoden eine dauerhafte Struktur ungleichen Einflusses unter Kindern wahrnehmen, welche Bedeutung sie dieser wahrgenommenen Ungleichheit unter Kindern zuerkennen und wie Kinder mit der von ihnen wahrgenommenen Ungleichheit umgehen.

Die Antworten im Rahmen der Befragung zu den Ungleichheitsvignetten werden folglich daraufhin untersucht,

- ob das Kind generell in den Aushandlungsprozessen der Kinderwelt Ungleichheit im Einfluß der Beteiligten auf Entscheidungen wahrnimmt. Es wird darauf ankommen, Muster dieser Wahrnehmung nach Qualität und Intensität zu unterscheiden, um zu erfassen, ob diese Ungleichheit nach Auffassung der Kinder ein marginales Phänomen oder ein Grundelement der sozialen Kinderwelt ist (Wahrnehmung von Ungleichheit);
- ob es Dimensionen sozialer Ungleichheit in der Kinderwelt für relevant hält (siehe die Ausführungen zu den an Weber oder Bourdieu angelehnten Dimensionen). In diesem Punkt wollen wir die Aussagen der Kinder im Zusammenhang mit den Vignetten durch eine Fragebogen-Erhebung ergänzen, in der Kindern etwa 30 Items vorgegeben werden, in denen ungleicher Einfluß unter Kindern mit Eigenschaften, Ausstattungen und Können von Kindern in Verbindung gebracht wird. Die differenziert intensive Zustimmung der Kinder wird benutzt, um zu ermitteln, welche dieser Eigenschaften, Ausstattungen und Fähigkeiten die Durchsetzung von Handlungsabsichten besonders beeinflussen. Würden sich Webers Ungleichheitsdimensionen als relevant auch in der Kinderwelt erweisen, könnte es sich folglich um die Variablen "Macht", "Zugang zu Gütern" und "Ansehen" handeln. Vielleicht kommen unter Kindern Eigenschaften wie "Unterhaltsamkeit" oder "Aufsässigkeit" (gegen Erwachsenenautorität) hinzu. Möglicherweise sind für Mädchen andere Dimensionen relevant als für Jungen;
- ob die Kinder derartige Ungleichheiten für unsystematisch auftretende Vorkommnisse halten oder als Anzeichen auf eine (relativ) stabile Struktur ungleichen Einflusses auf soziale Prozesse in der Kinderwelt (Variable "System der Ungleichheit").

Wir halten es für denkbar, daß diese Variablen weiter aufgegliedert werden müssen, um zu unterscheiden, ob Ungleichheit mehr als individuelles oder als sozialstrukturelles Merkmal angesehen wird. In unserer Untersuchung steht Ungleichheit als sozialstrukturelles Merkmal im Vordergrund, wobei zu fragen ist, ob individuelle Verschiedenheit soziale Ungleichheit eher fördert oder hemmt. Auch ist zu bedenken, daß Kinder wohl erst ab einem bestimmten Alter zwischen Ungleichheiten differenzieren, die einerseits aufgrund der Verschiedenheit der Menschen, andererseits aufgrund sozialer Hierarchien oder einer Vielfalt von Lebensformen entstehen.

3.2.2 Kinder im System der Ungleichheit in der Kinderwelt

Die bisher vorgestellten Analysen galten der Ungleichheitsstruktur bzw. den Ungleichheitsstrukturen der Kinderwelt, wie Kinder sie sehen und in ihrem Handeln berücksichtigen. Ein nächster Analysenschwerpunkt ist den individuellen Reaktionen von Kindern auf die Ungleichheitsvorkommnisse und -strukturen in ihrer Schulklasse gewidmet. Wir stützen uns dabei zum Teil auf die nun dem einzelnen Kind zugerechneten Äußerungen zu den präsentierten Ungleichheitsvignetten, zum Teil auf die Antworten der Kinder auf Items der Fragebogen und bilden Variablen, die dann quantitative Analysen ermöglichen. Die Variablen kennzeichnen Handlungsweisen und Interpretationen des jeweiligen Kindes zur Ungleichheit in der von diesem Kind geteilten Kinderwelt. (Wir werden im übrigen auch darauf achten, ob es Anzeichen für zu berücksichtigende Unterschiede in der Ungleichheitsstruktur der jeweiligen Schulklasse gibt.) Es soll ermittelt werden,

- wie das Kind selber auf Vorkommnisse, in denen ungleiche Einflußverteilung Entscheidungen bestimmt, nach seinen Angaben reagiert, und zwar unterschieden nach Reaktionen auf Handlungen von Kindern, mit denen es freundschaftlich verbunden ist, und von anderen, die dem Kind fernstehen oder die es meidet (Variable "Eigene Reaktionen", A unter befreundeten Kindern, B unter nicht befreundeten Kindern);
- wie andere Kinder nach seiner Auffassung auf das Auftreten von Ungleichheit reagieren sollten, unterschieden nach Handlungen, die sie innerhalb einer Freundschaft für angemessen halten, und Handlungen, die einer nicht vorhandenen Freundschaft entsprechen (Variable "Normative Reaktionen", A unter befreundeten Kindern, B unter nicht befreundeten Kindern). Denkbar ist, daß sich aus dem Material Ansätze für ein Entwicklungsmodell der Reaktionen auf Ungleichheit ergeben;
- welchen Anspruch Kinder auf egalitäre Behandlung in Aushandlungssituationen unter Kindern erheben (Variable "Anspruch auf Gleichbehandlung", A von seiten befreundeter Kinder, B von seiten nicht befreundeter Kinder). Aus Zustimmung oder Ablehnung von Items, die Verhalten in Aushandlungssituationen charakterisieren, soll eine Skala des Gleichheitsanspruchs gebildet werden.

Schließlich wenden wir uns in diesem Arbeitsschwerpunkt der Frage zu, in welchem Ausmaße dem befragten Kind nach eigenen Angaben selber Mittel zur Beeinflussung anderer zur Verfügung stehen. Auf dieser Basis wird die Stellung des befragten Kindes im Ungleichheitssystem der Kinderwelt bestimmt.

Daher wird ermittelt,

- ob das Kind selber über Mittel verfügt, die ungleichen Einfluß auf andere in Entscheidungsprozessen eröffnen (Variable "Ressourcen"; eventuell untergliedert nach Teilaspekten wie "Macht", "Güterzugang", "Ansehen" (oder deren kindspezifischen Ausprägungen wie "Witz", "Schönheit", Kenntnis von Wörtern", falls solche Eigenschaften sich als relevant erweisen);
- welche Stellung dem Kind im Statussystem der Ungleichheit in der Kinderwelt im Hinblick auf eine zu konstruierende Skala sozialer Ungleichheit zuzuschreiben ist (Variable "Objektive Stellung" des Kindes in der Ungleichheitsstruktur der Kinderwelt). Die Einordnung basiert auf einem Index, der mit Hilfe der Antworten des Kindes auf die Frage nach den dem Kind zur Verfügung stehenden Mitteln (siehe Variable "Ressourcen") gebildet wird;
- welche Stellung sich das Kind selber gibt, wenn es sich in ein Modell der Ungleichheit einordnen soll (Variable "Subjektive Stellung" des Kindes in der Ungleichheitsstruktur der Kinderwelt). Als Vergleichsrahmen wird hier die Schulklasse vorgegeben. Es wird ferner der vergleichende Bezug zu den Freunden bzw. Freundinnen hergestellt (Variable "Subjektive Gleichheit im

Freundeskreis".

Objektive und subjektive Stellung des Kindes ebenso wie die subjektive Einordnung der Freundinnen und Freunde und deren objektive Stellung werden verglichen.

3.2.3 Eigenschaften von Kindern, ihr familialer Hintergrund und ihre Auseinandersetzung mit Ungleichheit in der Kinderwelt

Eine dritter Arbeitsschwerpunkt widmet sich den individuellen Merkmalen der Kinder, die möglicherweise mit ihren Wahrnehmungen von und Reaktionen auf unterschiedlichen Einfluß und mit der jeweiligen sozialen Stellung eines Kindes in der Kinderwelt im Zusammenhang stehen. Einige dieser Eigenschaften von Kindern betrachten wir als vorausgehende unabhängige Variablen wie das Alter oder die kognitive Entwicklung, deren Zusammenhang mit den Einstufungen des Kindes bei der Ungleichheitsvariablen wir kontrollieren müssen. Andere unabhängige Variablen beziehen sich auf Charakteristika der Kinder, wie etwa die Sozialerfahrung des Kindes und die sozio-ökonomische Stellung seiner Familie im System gesellschaftlicher Ungleichheit.

Zu der ersten Gruppe von unabhängigen Variablen zählen wir:

- das (relative) Alter und das Geschlecht der Kinder (beim Alter scheint uns das relative Alter in bezug auf das Durchschnittsalter in der Klasse bedeutsam zu sein, nicht jedoch das absolute Alter)
- den kognitiven Leistungsstand (gemittelt über die Fächer Muttersprache, Mathematik und Sachkunde);
- den Wortschatz der Kinder ("HAWIK-Wortschatztest");
- den sozio-kognitiven Entwicklungsstand, der als Stufe des Freundschaftskonzepts erhoben werden soll.

Diese Variablen werden eingesetzt, um auszuschließen, daß sich die feststellbaren Unterschiede in der Wahrnehmung und dem Umgang mit Ungleichheit in der Kinderwelt ausschließlich durch die mit dem Alter zunehmende Erfahrung der Kinder, durch geschlechtsspezifische Erfahrungen, den schulischen Bildungsstand oder durch die entwickeltere sozio-kognitive Kompetenz eines Kindes erklären läßt. Zu der zweiten Gruppe unabhängiger Variablen zählen wir Faktoren, deren Einfluß auf die Ausbildung von Ungleichheitsvorstellungen und ihnen entsprechende Handlungsmuster wir prüfen wollen. Wir sind uns darüber im klaren, daß wir in dem beantragten Projekt noch keine kausalen Erklärungen liefern, sondern nur Zusammenhänge postulieren können, die sich in einem weiteren Forschungsprojekt bestätigen oder nicht. Wir werden Zusammenhänge mit folgenden Faktoren prüfen, die das Sozialleben der Kinder, ihren familialen Hintergrund und ihren sozialen Erfahrungsraum umfassen:

- Integration der Kinder in Freundschaften und Gruppen. Hier können wir uns auf ein in früheren Studien mehrfach eingesetztes Interview stützen, durch das als Maß der sozialen Integration die Zahl der Freunde (-innen), der guten Freunde, der reziproken Freundschaften und andere skalierbare Aussagen benutzt werden können.
- Soziale Akzeptanz, die mit Hilfe des soziometrischen Tests in der Schulklasse ermittelt wird ("Peer-Status" im Sinne von Beliebtheit, Ablehnung, Vernachlässigung oder kontroverser Einschätzung durch die anderen Mitglieder der Schulklasse).
- Sozialkompetenz, die sich auf die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten bezieht, seine Beziehungen zu anderen zufriedenstellend zu gestalten. Wir verwenden dafür den von uns bereits früher benutzten Selbst-Fragebogen von S. Harter in der deutschen Adaptation von Wünsche & Schneewind (1989).
- Soziale Lage der Familie ("Sozio-ökonomischer Status der Eltern", den wir durch Daten über die berufliche Stellung und die Ausbildung der Eltern in konventioneller Weise ermitteln).
- Entscheidungsprozesse in der Familie. Hier liegt ein in früheren Untersuchungen bewährtes Instrument von Dornbusch et al. (1985) vor, das für viele alltägliche Entscheidungen in der Familie ermittelt, ob Vater, Mutter oder das Kind allein oder zusammen Entscheidungen fällen.
- Sozialer Kontext für Familien- und Kinderleben. Die "Qualität der Wohnunggebung" soll mit Hilfe des "neighborhood walk" eingeschätzt werden, eines Spaziergangs des Forschers mit Kindern aus den Schulklassen, bei dem unterhaltend und erklärend das Wohnumfeld erkundet wird (nach dem Vorbild von B. K. Bryant (1985).

3.2.4 Folgen der Stellung im System der Ungleichheit und der Auseinandersetzung mit Ungleichheit

Ein letzter Arbeitsschwerpunkt ergibt sich schließlich aus der Frage, in welchem Ausmaß Handlungsdispositionen der Kinder von ihrer Stellung in der Ungleichheitsstruktur der Kinderwelt und ihrer Auseinandersetzung mit Ungleichheitsvorkommnissen abhängen. In dieser Projektphase wollen wir lediglich zwei Handlungsdispositionen berücksichtigen:

- "Aushandlungsbereitschaft der Kinder";
- "Gewaltbereitschaft der Kinder".

Wir werden prüfen, ob die Ungleichheitserfahrung in der Kinderwelt für die Entwicklung von Handlungsmustern relevant ist, die das spätere Verhalten des Menschen als Interaktionspartner im privaten Bereich und als Mitbürger im öffentlich-politischen Raum beeinflussen.

3.2.5 Erwartete Zusammenhänge

Ethnographie der Ungleichheit in der sozialen Kinderwelt

Die "dichte Beschreibung" der Ungleichheitsphänomene in der Kinderwelt ist das erste Ziel. Für diesen Arbeitsschwerpunkt können wir Hypothesen nur in einem übertragenen Sinne formulieren. Wir erwarten,

- daß die Ungleichheit des Einflusses in Aushandlungsprozessen eine verbreitete Erfahrung der Kinder ist,
- daß Macht, Zugang zu Gütern und Ansehen auch in der Kinderwelt Ressourcen sind, mit denen Kinder ihre Interessen gegenüber anderen durchsetzen,
- daß Kinder sich gegenüber Freundinnen oder Freunden eher an Gleichheitsgrundsätzen orientieren (Mitsprache nicht verweigern, für Interessenausgleich sorgen, Verstöße entschuldigen oder rechtfertigen etc.) als in Interaktionen mit Kindern, mit denen sie nicht befreundet sind. Jedoch erwarten wir auch Konkurrenz und Sich-aneinander-Messen, Leistungsunterschiede und bereichernde Verschiedenheit, die möglicherweise gerade unter befreundeten Kindern dazu beitragen, komplexere Vorstellungen von Gleichheit und Ungleichheit und kompensatorische Handlungsstrategien zu entwickeln,
- daß die Kinderwelt von verschiedenen Rangordnungen geprägt ist, die Kinder in ihren Interaktionen berücksichtigen, daß es aber auch Beziehungszusammenhänge relativer Gleichheit gibt ("Inseln der Gleichheit"), in denen Kinder sich bemühen, Ungleichheiten nicht aufkommen zu lassen oder auszugleichen.

Diese Phänomene von Gleichheit und Ungleichheit werden sich vermutlich in verschiedener Weise ausprägen. Ob diese unterschiedliche Ausprägung auf systematische Einflüsse von Personen oder auf soziale Kontexte zurückzuführen ist, werden wir insbesondere in unserem dritten Arbeitsschwerpunkt (siehe 3.2.3) prüfen.

Wir vermuten eine Reihe von Zusammenhängen mit Variablen aus nachfolgenden Arbeitsschwerpunkten, etwa:

- Kinder erkennen größere Ungleichheit unter Kindern, wenn sie vergleichsweise viele Freunde bzw. Freundinnen haben.
- Kinder erkennen größere Ungleichheit, wenn ihr sozio-kognitiver Entwicklungsstand höher ist.
- Wir vermuten keinen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Ungleichheit unter Kindern und der sozio-ökonomischen Stellung der Eltern.
- Individuelle Reaktionen und Stellung im Sozialsystem der Schulklasse

Einen zweiten Arbeitsschwerpunkt bildet die Erforschung der Reaktionen des individuellen Kindes auf die von ihm wahrgenommene soziale Ungleichheit und seine Stellung im Sozialsystem der Schulklasse.

Wir erwarten Korrelationen zwischen den Vorstellungen und Reaktionsweisen der Kinder auf Ungleichheit sowie ihrer Stellung im Ungleichheitssystem der Kinder auf der einen Seite und ihrem (relativen) Alter, Geschlecht; sowie ihren Sozialerfahrungen mit anderen Kindern und ihrer sozial-kognitiven Kompetenz auf der anderen Seite. Auch von der Erfahrung des Kindes in der Familie, an Entscheidungen beteiligt zu werden, erwarten wir Zusammenhänge mit den Variablen der individuellen Ungleichheitswahrnehmung und -auseinandersetzung. Einen Zusammenhang erwarten wir außerdem zwischen der Sozialerfahrung der Kinder mit anderen Kindern und ihrer Einschätzung, daß der Freundeskreis von Gleichheit geprägt sein soll.

Folglich als Beispiele:

- Kinder nehmen objektiv und subjektiv eine höhere Stellung im Sozialsystem der Schulklasse ein, wenn sie persönlich über Ressourcen wie "Macht", "Güterzugang" oder "Ansehen" verfügen.
- Kinder haben ein entwickelteres Urteil über normative Reaktionen auf Ungleichbehandlung, wenn sie in der sozialen Kinderwelt akzeptierter sind als wenn sie weniger akzeptiert sind.

Eigenschaften von Kindern, ihr familialer Hintergrund und ihre Auseinandersetzung mit Ungleichheit in der Kinderwelt

Hinsichtlich des dritten Arbeitsschwerpunktes erwarten wir Zusammenhänge von Alter, sozio-kognitivem Entwicklungsstand, sozialem Selbstbild und familialen Erfahrungen mit Variablen, die Wahrnehmung und Reaktionen der Kinder auf Ungleichheit erfassen. Keinen Unterschied in der Ungleichheitswahrnehmung und -auseinandersetzung erwarten wir jedoch im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit und die Schulleistungen.

Dagegen ist nach unseren Vermutungen die objektive Stellung des Kindes im Ungleichheitssystem der Kinderwelt mit der Schulleistung verbunden, jedoch nicht mit Alter, Geschlecht und sozio-kognitivem Entwicklungsstand.

Folglich als Beispiele:

- Ein Kind nimmt nicht mehr Ungleichheit wahr, wenn es höhere kognitive Leistungen erbringt.
- Ein Kind hat eine höhere objektive und subjektive Stellung im Ungleichheitssystem der Kinderwelt, wenn es höhere kognitive Leistungen aufweist.

Ferner erwarten wir, daß die Stellung der Kinder im Ungleichheitssystem der Kinderwelt mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängt, allerdings nur mit der sozio-ökonomischen Stellung der Eltern und der Qualität der Wohngegend, nicht jedoch mit der Verhandlungserfahrung in der Familie. Diese Verhandlungserfahrung hängt allerdings mit der wahrgenommenen gleichen Stellung der Kinder des Freundeskreises zusammen.

Folglich als Beispiele:

- Kinder, die in einer anregungsreichen Wohnlage aufwachsen, haben eine höhere Stellung im Ungleichheitssystem der Kinderwelt und betonen mehr die Gleichheit unter Freundinnen und Freunden als Kinder, die in schlechten Wohnlagen aufwachsen.
- Kinder, die zu Hause an Verhandlungen beteiligt werden, streben nach Gleichheit im Freundeskreis.

Folgen der Stellung im System der Ungleichheit und der Auseinandersetzung mit Ungleichheit

Wir erwarten im Hinblick auf den vierten Arbeitsschwerpunkt, daß die Auseinandersetzung des Kindes mit Ungleichheit ebenso wie die Stellung des Kindes im Ungleichheitssystem der Kinderwelt in Zusammenhang stehen mit der Bereitschaft der Kinder, Dissens auszuhandeln oder sich auch gewaltsam durchzusetzen.

Folglich als Beispiele:

- Kinder, die auf Gleichbehandlung drängen, sind eher bereit, sich auf Aushandlungen einzulassen, als Kinder, die von sich aus keine Gleichbehandlung verlangen.
- Kinder, die eine niedrige Stellung im Sozialsystem der Klasse einnehmen, wenden eher Gewalt an als Kinder, die eine hohe Stellung einnehmen.

Literatur

Adler, P. A. & Adler, P. (1998). *Peer power. Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S. & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge: Cambridge University Press.

Azmitia, M. (1996). Peer interactive minds: Developmental, theoretical, and methodological issues. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-Span Perspectives on the social Foundation of Cognition* (pp. 133-162). Cambridge: Cambridge University Press.

Bacher, J. (1994). Sozialstrukturell benachteiligte Kinder. In L. Wilk & J. Bacher (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten* (S. 55-87). Opladen: Leske + Budrich.

Bacher, J. (1998). Einkommensarmut von Kindern und subjektives Wohlbefinden. Bestandsaufnahme und weiterführende Analyse. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 173-189). Opladen: Leske + Budrich.

Bacher, J. (1998a). Die Wohnumwelt von Kindern: Ausstattung, Nutzung, Bewertung und Wohlbefinden. In R. Kränzl-Nagl, B. Riepl & H. Wintersberger (Hrsg.), *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs* (S. 267-285). Frankfurt a.M. u.a.: Campus.

Beck, U. (1994). Jenseits von Stand und Klasse? In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 43-60). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Benkmann, R. (1989). Dominanz und Egalität. Zur Konstruktion unterschiedlicher sozialer Beziehungen durch Sanktion und Herabsetzung in drei Jungendyaden einer Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 45-64.

Berger, P. A. & Hradil, S. (Hrsg.). (1990). *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. (Soziale Welt, Sonderband 7). Göttingen: Schwartz.

- Berger, P. A. & Vester, M. (1998). Alte Ungleichheiten - Neue Spaltungen. In P. Berger & M. Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten - Neue Spaltungen* (S. 9-28). Opladen: Leske + Budrich.
- Berkowitz, M. W. (1986). Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 89-123). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C. (1985). The process of moral conflict resolution and moral development. In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth* (New Directions for Child Development, No. 29), 71-84.
- Berkowitz, M. W. & Keller, M. (1994). Transitional processes in social cognitive development: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 447-467.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2).
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Brendgen, R. (1996). *Peer rejection and friendship quality. A view from both friends' perspectives*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, 56).
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bryant, B. K. (1985). *The Neighborhood Walk: Sources of Support in Middle Childhood*. Chicago, IL: Society for Research in Child Development (Monographs of the Society for Research in Child Development, 210).
- Büchner, P. (1989). Individualisierte Kindheit "jenseits von Klasse und Schicht"? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In D. Geulen (Hrsg.), *Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte* (2. überarb. Aufl. 1994, S. 163-180). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996). Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 46 (B 11/96), 21-30.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Bukowski, W. M. & Cillessen, A. H. (Eds.). (1998). *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (New Directions for Child Development, No. 80).
- Burgard, P., Cheyne, W. M. & Jahoda, G. (1989). Children's representations of economic inequality: A replication. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 275-287.
- Chafel, J. A. (1996). Children's views of social inequality: A review of research and implications for teaching. *The Educational Forum*, 61, 46-57.
- Charlesworth, W. R. & LaFreniere, P. (1983). Dominance, friendship, and resource utilization in preschool children's groups. *Ethology and Sociobiology*, 4, 175-186.
- Claar, A. (1990). *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturgenetische Perspektive*. Berlin: Springer.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-714.
- Cole, M. (1996). Interacting minds in a life-span perspective: A cultural-historical approach to culture and cognitive development. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 59-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Czermak, P. (1998). Kinder unterwegs: Aufenthaltsmöglichkeiten und Mobilitätschancen von Kindern im öffentlichen Straßenraum. In R. Kränzl-Nagl, B. Riepl & H. Wintersberger (Hrsg.), *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs* (S. 287-304). Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Damon, W. (1982). Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 110-145). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damon, W. (1996). The lifelong transformation of moral goals through social influence. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 198-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 347-367.
- Dangschat, J. S. (1996). Raum als Dimension sozialer Ungleichheit und Ort als Bühne der Lebensstilisierung? - Zum Raumbezug sozialer Ungleichheiten und von Lebensstilen. In O. G. Schwenk (Hrsg.), *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft* (S. 99-135). Opladen: Leske + Budrich.
- Dangschat, J. S. (1998). Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen* (S. 112-135). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Diewald, M. (1994). Strukturierung sozialer Ungleichheiten und Lebensstil-Forschung. In R. Richter (Hrsg.), *Sinnbasteln. Beiträge zur Soziologie der Lebensstile* (S. 12-35). Wien: Boehlau.

- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Dornbusch, S. M., et. al. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Edelstein, W. & Hoppe-Graff, S. (Hrsg.). (1993). *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber.
- Emler, N. & Dickinson, J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Furby, L. (1979). Inequalities in personal possessions: Explanations for and judgements about unequal distribution. *Human Development*, 22, 180-202.
- Furth, H. G. (1972). *Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Furth, H. G. (1982). Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 188-215). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (1996). Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 319-338.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodnow, J. J. (1996). Collaborative rules: How are people supposed to work with one another. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 163-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graf, P., Carstensen, L. L., Weinert, F. E. & Shweder, R. A. (1996). Epilogue: reflections and future perspectives. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 413-440). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grammer, K. (1988). *Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hallinan, M. (1981). Recent advances in sociometry. In S. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 91-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Höhn, E. (1967). *Der schlechte Schüler*. München: Piper.
- Höhn, E. & Seidel, G. (1976). *Das Soziogramm. Die Erfassung von Gruppenstrukturen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoerning, K. H., Ahrens, D. & Gerhard, A. (1996). Die Autonomie des Lebensstils. Wege zu einer Neuorientierung der Lebensstilforschung. In O. G. Schwenk (Hrsg.), *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft* (S. 33-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. New York: Wiley.
- Hradil, S. (1992). Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In S. Hradil (Hrsg.), *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung "objektiver" Lebensbedingungen und "subjektiver" Lebensweisen* (S. 15-55). Opladen: Leske + Budrich.
- Joos, M. & Meyer, W. (1998). Die Entwicklung der relativen Einkommensarmut von Kindern in Deutschland 1990 bis 1995. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 19-33). Opladen: Leske + Budrich.
- Kauke, M. (1995). Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 51-62). Weinheim: Juventa.
- Kauke, M. (1996). Macht Kindheit heute noch Spaß? Beobachtungsstudien zum Humor unter Kindern im Schulalltag. *Gruppendynamik*, 27, 399-414.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Keller, M. & Edelstein, W. (1990). The emergence of morality in personal relationships. In T. Wren (Ed.), *The moral domain. Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences* (pp. 255-282). Cambridge, MA: MIT Press.
- Keller, M. & Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of interindividual differences in intraindividual change. *Developmental Psychology*, 25, 820-826.
- Kirchhöfer, D. (1998). Soziale Differenzwahrnehmungen ostdeutscher Kinder. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 54-66). Opladen: Leske + Budrich.
- Klocke, A. (1995). Der Einfluß sozialer Ungleichheit auf das Ernährungsverhalten im Kindes- und Jugendalter. In E. Barlösius, E. Feichtinger & B. M. Köhler (Hrsg.), *Ernährung in der Armut. Gesundheitliche, soziale und kulturelle Folgen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 185-203). Berlin: Edition Sigma.
- Klocke, A. (1996). Aufwachsen in Armut. Auswirkungen und Bewältigungsformen der Armut im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 390-409.

- Klocke, A. (1998). Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationsfolge. In P. A. Berger & M. Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten - Neue Spaltungen* (S. 211-230). Opladen: Leske + Budrich.
- Klocke, A. & Hurrelmann, K. (1998). Einleitung: Kinder und Jugendliche in Armut. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen* (S. 7-24). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kränzl-Nagl, R. (1998). Einleitung. In R. Kränzl-Nagl, B. Riepl & H. Wintersberger (Hrsg.), *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs* (S. 9-18) Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Kränzl-Nagl, R. (1998a). Freizeit im Kinderleben. In R. Kränzl-Nagl, B. Riepl & H. Wintersberger (Hrsg.), *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs* (S. 249-265). Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Krappmann, L. (1993). Die Entwicklung vielfältiger Beziehungen unter Kindern. In A. E. Auhagen & M. v. Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 37-58). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (1993a, August). *Incentives for moral development in children's peer negotiations*. Paper presented at the Symposium "Effective and Responsible Teaching Developmental Issues and Classroom Discourse", 5th European Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aixen-Provence.
- Krappmann, L. (1993b). Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 365-376). Neuwied: Luchterhand.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie - Pädagogische Psychologie: Bd. 1. Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495-524). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (1994a). Mißlingende Aushandlungen - Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, 102-117.
- Krappmann, L. (1996, Oktober). *Soziale Ungleichheit im interaktionistischen Sozialisationskonzept*. Vortrag in der Ad-hoc-Gruppe "Sozialstrukturelle Sozialisationsforschung: Zur Wiederbelebung eines zentralen soziologischen Forschungsfeldes" beim Deutschen Soziologentag, Dresden.
- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (S. 228-239). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. & Ittel, A. (1996, August). *Relational equality in interactions of ten-year olds-Observations in natural settings*. Paper presented at the Symposium "Morality, Individuality, and Society" at the XIVth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Québec City, Canada.
- Krappmann, L. & Kleineidam, V. (1999). Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts - Beobachtungen der Interaktionen zehnjähriger Kinder. In L. Krappmann & H. R. Leu (Hrsg.), *Das Subjekt zwischen Autonomie und Verbundenheit* (S. 241-265). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1983). Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In F. Neidhardt (Hrsg.), *Gruppensoziologie: Perspektiven und Materialien* (S. 420-450). Opladen: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25).
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1985). Lektionen des Lernens im Schullandheim. *Neue Sammlung*, 25, 83-95.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1992). Auf der Suche nach den Bedingungen entwicklungsfördernder Ko-Konstruktion in der Interaktion gleichaltriger Kinder. In *Sozialer Konstruktivismus* (S. 87-102). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation, 40/ES).
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (1986). Transaction discussions with peers and adults. *Developmental Psychology*, 22, 681-685.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- LaFreniere, P. & Charlesworth, W. R. (1987). Effects of friendship and dominance status on preschooler's resource utilization in a cooperative-competitive situation. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 345-358.
- Lambrich, H.-J. (1987). *Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lauterbach, W. & Lange, A. (1998). Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 106-128). Opladen: Leske + Budrich.
- Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality: I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 52, 523-532.
- Leahy, R. L. (1983). The development of the conception of economic inequality: II. Explanations, justifications, and concepts of social mobility and change. *Developmental Psychology*, 19 (1), 111-125.
- Leahy, R. L. (1990). The development of concepts of economic and social inequality. *New Directions for Child Development*, 46, 107-120.
- Little, T. D., Brendgen, M., Wanner, B. & Krappmann, L. (1999). Children's reciprocal perceptions of friendship quality in the sociocultural contexts of East and West Berlin. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 63-89.
- Mansel, J. (1993). Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Soziale Lage, Arbeitsbedingungen und Erziehungsverhalten der Eltern im Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Kindes. *Zeitschrift für*

Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13, 36-60.

Mansel, J. & Brinkhoff, K.-P. (1998). Armut und soziale Ungleichheit im Jugendalter. In J. Mansel & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen* (S. 7-16). Weinheim u.a.: Juventa.

Möhle, M. (1998). Die Aufkündigung des Generationenvertrags? Armut von Kindern und Jugendlichen in langfristiger Perspektive. In J. Mansel & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen* (S. 97-108). Weinheim u.a.: Juventa.

Müller, H.-P. (1989). Lebensstile. Ein neues Paradigma der Differenzierungs- und Ungleichheitsforschung? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41, 53-71.

Müller, W. (1997). Ungleichheitsstrukturen im vereinten Deutschland. In W. Müller (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik* (S. 13-42). Opladen: Leske + Budrich.

Neubauer, G. (1998). Armut macht krank - Reichtum erhält gesund? In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 190-199). Opladen: Leske + Budrich.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relationships: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Nicolaisen, B. (1994). *Die Konstruktion der sozialen Welt. Piagets Interaktionsmodell und die Entwicklung kognitiver und sozialer Strukturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nicolaisen, B. (1999). Zwischen Konstruktion und Interaktion. Zur Rekonstruktion der Genese sozialer Handlungsfähigkeit. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (S. 101-117). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisations-theoretische Zusammenhänge geschlechtspezifischer Rauman eignung*. Weinheim: Juventa.

Noack, P. (1992). Freunde, Bekannte, Peers: Die Familie und Beziehungen zu "Gleichen". In M. Hofer, E. Klein-Allermann & P. Noack (Hrsg.), *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 82-104). Göttingen: Hogrefe.

Oser, F. & Althoff, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Oswald, H. (1990). Sanktionsprozesse unter Kindern. In H. Oswald (Hrsg.), *Macht und Recht. Festschrift für Heinrich Popitz* (S. 289-311). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Oswald, H. (1993). Gruppenformationen von Kindern. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 353-364). Neuwied: Luchterhand.

Oswald, H. (1997). Zur sozialisationstheoretischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen. In E. Renner, S. Riemann, I. K. Schneider & T. Trautmann (Hrsg.), *Spiele des Kindes* (S. 154-167). Weinheim: Beltz.

Oswald, H. & Krappmann, L. (1984). Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 271-286.

Oswald, H. & Krappmann, L. (1995). Social life of children in a former bipartite city. In P. Noack, M. Hofer & J. Youniss (Eds.), *Psychological responses to social change* (pp. 163-185). Berlin: de Gruyter.

Parker, J. G. & Asher, S. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.

Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.

Petillon, H. (1987). *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Peukert, R. (1992). Sozialer Status. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (3. Aufl., S. 331-333). Opladen: Leske + Budrich.

Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Qvortrup, J. (1993). Die soziale Definition von Kindheit. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 109-124). Neuwied: Luchterhand.

Ramsey, P. G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 152, 71-82.

Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Richter, R. (1994). Der Lebensstil. Dimensionen der Analyse. In R. Richter (Hrsg.), *Sinnbasteln. Beiträge zur Soziologie der Lebensstile* (S. 48-65). Wien: Boehlau.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rost, D. H. & Czeschlik, T. (1994). Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? Eine soziometrische Studie an 6500 Grundschulkindern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 170-176.

Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. ed., pp. 619-700). New York: Wiley.

Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescence. *Child Development*, 50, 142-151.

Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus.

Schuster, B. (1997). Außenseiter in der Schule: Prävalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 251-264.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Selman, R. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 242-272). Cambridge: Cambridge University Press.

Selman, R. (1984). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz* (S. 113-166). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. E. & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma Book Exchange.

Siegel, M. (1981). Children's perceptions of adult economic needs. *Child Development*, 52, 379-382.

Silbereisen, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 823-861). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Simmons, R. G. & Rosenberg, M. (1971). Functions of children's perceptions of the stratification system. *American Sociological Review*, 36, 235-249.

Stecher, L. & Dröge (1996). Bildungskapital und Bildungsvererbung in der Familie. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene* (S. 331-348). Opladen: Leske + Budrich.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Strayer, F. F. & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5, 279-295.

Taylor, C. (1993). Die Politik der Anerkennung. In A. Gutmann (Hrsg.), *Multikulturalismus und die "Politik der Anerkennung"* (S. 13-78). Frankfurt a.M.: Fischer.

Tudor, J. F. (1971) The development of class awareness in children. *Social Forces*, 49, 470-476.

Tudge, J. & Winterhoff, P. (1993). Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback. *Social Development*, 2, 242-259.

Wacker, A. (1972). Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit. *Soziale Welt*, 23, 188-207.

Walper, S. (1995). Kinder und Jugendliche in Armut. In K.-J. Biebac & H. Milz (Hrsg.), *Neue Armut* (S. 181-219). Frankfurt a.M.: Campus.

Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. revid. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Weick, S. (1996). Zunehmende Kinderarmut in Deutschland? *Informationsdienst Soziale Indikatoren (ISI)*, 15, 1-3.

Wünsche, P. & Schneewind, K. A. (1989). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschätzungen bei Kindern (FSK-K). *Diagnostica*, 35, 217-235.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Zeiger, H. J. (1996). Konkretes Leben, Raum-Zeit und Gesellschaft. Ein handlungsorientierter Ansatz zur Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven* (S. 157-173). Weinheim: Juventa.

Zeiger, H. J. & Zeiger, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.

Zimmermann, G. E. (1998). Formen von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen* (S. 51-71). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Zornemann, P., Krappmann, L., Grabow, B. & Oswald, H. (1999, April). *Helping, friendship, and children's balance of give and take*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Albuquerque/NM, USA.

Contact Author

Lothar Krappmann

Center for Adaptive Behavior and Cognition
Max Planck Institute for Human Development
Lentzeallee 94
14195 Berlin
Germany
[Krappmann\(at\)mpib-berlin.mpg.de](mailto:Krappmann(at)mpib-berlin.mpg.de)

This is an electronic
archival version of an
unpublished
manuscript.

» [Home](#) » [The Institute](#) » [Electronic Full Texts](#)



Update 12/2001

» [webmaster-library\(at\)mpib-berlin.mpg.de](mailto:webmaster-library(at)mpib-berlin.mpg.de)
» [©Copyright](#)