

D 90/1246+2

Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung  
Entwicklungspsychologie  
1 Berlin 33, Lentzeallee 94

① 90/1246+2

# Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Lothar Krappmann

Hans Oswald

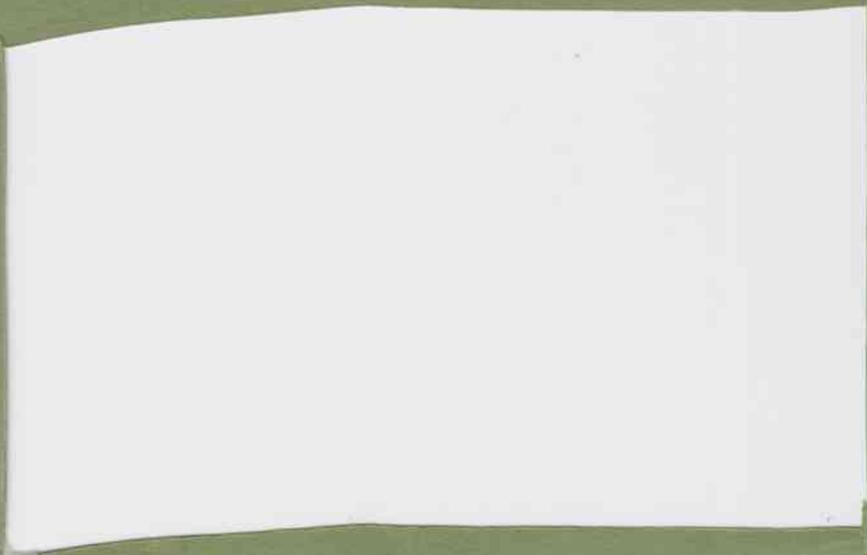
Studies in peer socialization

Nr. 22/ES

Mai 1990



Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation  
Contributions from the Center for Development and Socialization



\*10010308\*

Lothar Krappmann

Hans Oswald

Studies in peer socialization

Nr. 22/ES

Mai 1990

Herausgegeben vom  
Forschungsbereich "Entwicklung und Sozialisation"  
Center for "Development and Socialization"

Max Planck-Institut für Bildungsforschung  
Max Planck Institute for Human Development and Education  
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.

Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren.

All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permission of the authors.

Exemplare können angefordert werden beim Institut.  
Copies may be ordered from the Institute.

© 1990 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

**Inhaltsverzeichnis**

**Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen**

Lothar Krappmann

Zusammenfassung	II
Abstract	III
Text	1 - 37

Erscheint in: Handbuch der Sozialisationsforschung,  
Hrsg. K. Hurrelmann, D. Ulich. Psychologie  
Verlags Union, München (im Druck)

**Problems of helping among ten-year old children - Results of a qualitative study in natural settings**

Lothar Krappmann & Hans Oswald

Zusammenfassung	IV
Abstract	V
Text	38 - 58

Erscheint in: Altruism in social systems, Eds. L. Montada, H.W. Bierhoff.  
Hogrefe, Toronto (im Druck)

## Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen

Lothar Krappmann

### Zusammenfassung

Aus der Sicht verschiedener Theorien wird dargestellt, in welcher Weise die sozialen Erfahrungen, die Kinder in Interaktionen und Beziehungen mit Gleichaltrigen sammeln, sich auf die Ausbildung ihrer Kompetenzen auswirken. Den Sozialerfahrungen unter Gleichaltrigen wird vor allem in der Mittleren Kindheit (im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren) besondere Bedeutung für die Entwicklung zugeschrieben, weil die Kinder sich in diesem Alter von der Familie abzulösen beginnen. Sie widersetzen sich Dominanzbestrebungen anderer Kinder und bemühen sich zunehmend um reziproke Beziehungen. Sie stehen vor der Aufgabe, Sichtweisen und Handlungen unter relativ Gleichen zu koordinieren, um kooperieren zu können. Durch die Auseinandersetzungen um Deutungen, Regeln und Handlungspläne, die in der alltäglichen Kinderinteraktion ebenso wie in den traditionellen Kinderspielen herausgefordert werden, werden Kompetenzen erweitert, differenziert und transformiert. Untersuchungen der sozialer Akzeptanz und Ablehnung, der dyadischen Beziehungen und Gruppenstrukturen unter Gleichaltrigen sowie der Kinderfreundschaften belegen, daß Kinder relativ stabile und zunehmend vielfältige Beziehungsgeflechte unterhalten, die Bedingungen für befriedigende Kooperation setzen. Die Ergebnisse zahlreicher Studien unterstützen die These, daß diese Sozialerfahrungen unter Gleichaltrigen, insbesondere unter Freunden, sich förderlich nicht nur auf die soziale Entwicklung auswirken, sondern auch auf die kognitive und die moralische Entwicklung und auf die Ausbildung des Selbst.

Abstract

Various theoretical positions are outlined that emphasize the socializing effects of peer interactions and relationships on children's development. Especially in middle childhood (at the ages of 6 to 12), children's peer experiences are viewed as a particularly important factor in development, because children begin to interact more independently of their families, refusing domination by other children and establishing reciprocal relationships. As more or less equals they must coordinate perspectives and actions in order to achieve cooperation. As a consequence of negotiating meanings, rules and plans as demanded in children's everyday interactions as well as in children's traditional play and game, children expand, differentiate, and transform their competencies. Studies of social acceptance and rejection, of dyadic relationships and the structure of peer groups as well as of children's friendships demonstrate that children establish relatively stable and increasingly differentiated networks of relationships which define conditions of satisfying cooperation. A large body of research supports the assumption that social experience with peers and especially among friends promotes not only social, but also cognitive and moral development as well as the development of children's selves.



## Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen

Lothar Krappmann

### 1 Die soziale Kinderwelt

Die Sozialwelt der gleichaltrigen Kinder hat als Thema der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Auf dem Wege zum Erwachsenwerden brauchen Kinder offenbar nicht nur Erwachsene, Eltern, Lehrer und andere Erzieher, sondern auch gleichaltrige Kinder als Interaktionspartner, die nicht den Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung haben wie Erwachsene. Piaget (1972 a, 89) hat darauf hingewiesen, daß Kinder dazu neigen, aus Liebe, Anerkennung oder auch Furcht den Forderungen der Erwachsenen zu folgen, noch bevor sie eigene Einsichten gewonnen und ihre Ansprüche mit denen der anderen ausgehandelt haben. Der gleichaltrige Spielpartner verlange dem Kind jedoch ab, sich seiner Perspektive in ihrer Verschiedenheit von der des Gegenübers bewußt zu werden und Kooperation auf Wechselseitigkeit zu gründen. Furth weist darauf hin, daß das Kind auch im ernsthaften Umgang mit den Eltern gleichsam Kindsein "spiele", während es beim Streit im Spiel mit dem Freund oder der Freundin viel stärker der sozialen Realität ausgesetzt sei: "Hier sind zwei Kinder wirklich damit beschäftigt, ihr Sozialleben aufzubauen und sich zu sozialisierten Wesen zu entwickeln" (Furth, 1982, 190).

Nach Youniss (1980) besteht die besondere Herausforderung der Interaktion unter Kindern darin, daß sie zueinander ein Verhältnis der Gleichheit und Wechselseitigkeit aufbauen. Daher ließen sie sich in ihrer Kooperation nicht von einer Autorität bestimmen, sondern würden gemeinsam nach einer ihnen sinnvollen Einigung suchen. Dem scheint die alltägliche Beobachtung zu widersprechen, die zeigt, daß Kinder immer wieder versuchen, andere zu bevormunden, zu übervorteilen oder mit Gewalt zu zwingen. Die ethologisch orientierte Kinderforschung vertritt die These, daß derartige Kämpfe um Einfluß zu stabilen Ranghierarchien mit Über- und Unterordnungen führen, die beitragen, das Verhalten in Kindergruppen erfolgreich zu koordinieren (Charlesworth & LaFreniere, 1983). Schulkinder kennen solche Rangordnungen in ihrer Klasse und stufen ihre Klassenkameraden weitgehend übereinstimmend in eine Rangreihe ein, wobei jüngere Kinder sich vor allem an physischer Dominanz orientieren, während ältere eine Vielzahl von Dimensionen wie sportliche und schulische Leistungen, Sozialverhalten und Führungsqualitäten benutzen (Sluckin & Smith, 1977; Savin-Williams, 1979).

Dennoch lehnen sich Kinder, wie Untersuchungen verschiedener Art belegen, gegen die Ansprüche anderer, über sie zu verfügen, mit zunehmendem Alter auf und finden sich mit Bevormundung und mangelnder Beteiligung an Entscheidungen nicht ab. Während Jüngere noch Kindern mit physischer Stärke, sozialem Einfluß oder anderen bewunderten Attributen Respekt bezeugen, entwickeln sie bereits in der mittleren Kindheit eine Auffassung von Autorität, die deren Anerkennung an spezifische Fähigkeiten für situative Erfordernisse bindet und verlangt, daß die temporär zugestandene Vollmacht gruppendienlich ausgeübt wird (Damon, 1984 a). Der Einfluß des Ranges in einer Kindergruppe auf das Verhalten tritt bereits bei Vorschülern zurück, wenn die Kinder in engeren Beziehungen zueinander stehen (LaFreniere & Charlesworth, 1987). Möglicherweise verdrängen reziproke Freundschaften Beziehungen der Über- und Unterordnung, wenn Kinder zu erkennen vermögen, daß ihre Mitwirkung in der Kinderwelt auf wechselseitige Unterstützung angewiesen ist (Grammer, 1988). Benkmann (1989) beschreibt die erst mit der Aufkündigung der Beziehung endenden Bemühungen, in Dyaden Elfjähriger Prinzipien der Gleichheit und Reziprozität gegen ungerechtfertigte Dominanzansprüche durchzusetzen. Gleichheit ist somit nicht die Realität der Kindergruppe, aber ein regulatives Prinzip. Es wird zwar ständig verletzt, aber es ist wirksam und ist zu beachten, um die den Kinderinteraktionen inhärente Problemstruktur angemessen zu begreifen.

Auch die Bevorzugung des gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Kindes als Freundin oder Freund scheint bereits darauf hinzuweisen, daß die Kinder einen sozialen Bereich aufbauen, in dem nicht schon äußere Merkmale asymmetrische Beziehungen begründen (French, 1984). In Studien Youniss' (1980) beschreiben Kinder ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen als deutlich unterschieden; diese Beziehungen werden auch mit unterschiedlichen Mitteln aufrechterhalten. Während das Verhältnis zu den Erwachsenen vor allem durch konformes Verhalten, zugestandene Belohnungen und Verständnis seitens des Erwachsenen ausgestaltet wird, geht es unter Kindern um gemeinsames Spiel, um Teilen und gegenseitige Unterstützung und Verständnis. Als komplementär bezeichnet Youniss das Grundmuster der Beziehung von Kindern zu Erwachsenen, als symmetrisch reziprok und kooperativ das der Gleichaltrigenbeziehungen. Diese Differenzen im Verhalten gegenüber Erwachsenen und Kindern zeigen sich auch in einer Studie, in der Vorschulkinder befragt wurden, weshalb sie der Bitte oder Forderung eines Erwachsenen bzw. eines Kindes entsprochen haben (Eisenberg u.a., 1985).

Die vom Erwachsenen-Kind-Verhältnis abweichende Beziehungsstruktur unter den Gleichaltrigen sowie die zunehmende Eigenständigkeit des Soziallebens der Kinder haben der Sozialwelt der Kinder einen festen Platz in allen Sozialisationsmodellen gesichert. Diese Sozialwelt der Kinder bringt ein neues Moment in den Aufbau einer autonomen, sozial hand-

lungsfähigen Persönlichkeitsstruktur, denn der sozialisatorische Beitrag der Kinderinteraktion kann sich nicht auf Erfahrung, Vorbild und Belehrung stützen, sondern in der Kinderwelt konfrontieren sich relativ Gleiche mit ihren Erwartungen und Absichten und stehen vor der Aufgabe, ihre Sichtweisen und Vorhaben wechselseitig zu koordinieren. Die Kinder greifen dabei sicherlich auf bereits erworbene Verhaltensstrategien, insbesondere auf familiäre Muster zurück, die sich allerdings zum Teil nicht in die Kinderinteraktionen übertragen lassen (Sullivan, 1983). In ihren Bemühungen um eine gemeinsame Handlungslinie erfahren die Kinder, welche Vorgehensweisen, Behauptungen, Beweise, Regeln in diesem Prozeß der Situationsdefinition und Handlungskoordination taugen. Nicht der Interaktionspartner verlangt einen Entwicklungsschritt ab, sondern die durch das besondere Verhältnis der Gleichaltrigen zueinander strukturierte soziale Situation schafft eine Anforderung, die von den Beteiligten nur durch eine Erweiterung, Ausdifferenzierung oder den Übergang auf eine folgende Stufe ihres sozialen, kognitiven oder emotionalen Vermögens bewältigt werden kann. Die Kompetenzen interpersonaler Verständigung und sozialer Kooperation, so die grundlegende Annahme, werden folglich nicht übernommen, sondern "emergieren" in der natürlichen Interaktion dieser Kinder. Würden Erwachsene in diese Prozesse der Handlungskoordination eingreifen, würde dieser sozialisatorische Prozeß der "Ko-Konstruktion" gestört, selbst wenn Erwachsene hilfreich eine "richtige" Lösung anböten (Youniss, 1982).

Während die Familie als Ort der Sozialisation immer wieder untersucht wurde, mangelt es auffällig an Studien, die die Sozialwelt der Kinder beschreiben. Glassner (1976) nennt diese eigene Welt, in der die Gleichaltrigen miteinander interagieren, "kid society". Es handelt sich um eine Sozialwelt, in der besondere Ausprägungen von Werten und Anstandsregeln, von Weltansichten und Verhaltensmustern gelten und weitergegeben werden. Diese Regeln, Rituale, Ehrenkodizes, Entscheidungsprozeduren, Tabus oder "Kinderglauben" (Stone & Church, 1984) genauer zu beschreiben, ist noch weitgehend unerledigt. Studien zu Teilbereichen (z. B. Spieltraditionen: Opie & Opie, 1970; Jungen-Mädchen-Jagden: Finnan, 1982; "Routinen": Corsaro, 1986; "schmutzige Spiele": Fine, 1986) zeigen, wie wichtig es wäre, diese soziokulturellen Kindertraditionen aufzudecken, weil durch sie die Entwicklungsprobleme gerahmt werden, an denen die Kinder der jeweiligen Altersgruppen arbeiten. Die in dieser Weise strukturierte Sozialwelt der Kinder ist eine auf ihre bislang erworbenen Fähigkeiten abgestimmte Umwelt, deren Interaktionsprobleme eine wohldosierte Herausforderung an die Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten darstellen. Higgins und Parsons (1983) haben vorgeschlagen, diese kulturell geregelte Form sozialen Lebens unter Kindern als Subkultur zu bezeichnen; diese Subkultur sei die soziale Gestalt dessen, was Psychologen als Entwicklungsstufe betrachten.

Die soziale Kinderwelt als eigenständiger Ort der Sozialisation ist offenbar gefährdet (Zinnecker, 1979). Sie wird einerseits von einer expansiven Erwachsenenwelt erdrückt. Studien, die den kommerziellen Einfluß auf die Kinderwelt, die Auslieferung der Kinder ans Fernsehen oder die Verplanung der kindlichen Zeit untersuchen (Harms & Preissing, 1988; Rabe-Kleberg & Zeiher, 1986; Thiemann, 1988), lassen zweifeln, ob die Kindersubkultur noch in der Lage ist, ihre typischen Anforderungen zu entfalten und konstruktive Lösungen anzubieten. Auch in den erzieherischen Einrichtungen, in denen die Kinder mehr und mehr Zeit verbringen, stehen die Kinder unter der Betreuung der Erwachsenen, die gute Gründe zu haben meinen, wenn sie gegen die allzu laute Entfaltung der sozialisatorischen Gleichaltrigeninteraktion intervenieren (Krappmann, 1984). Anderen Untersuchungen ist zu entnehmen, daß es den Kindern dennoch oft gelingt, auch gegen Einschränkungen in den Lücken, Pausen und Nebenplätzen der Institutionen ihre Kinderwelt zu entfalten (Adler & Adler, 1988; Krappmann & Oswald, 1985; Medrich et al., 1982), sicherlich zum Teil auch mit entwicklungshinderlichen Belastungen, weil die Kinder in subversive Verhaltensweisen gedrängt werden, um sich gegen übermächtige Institutionen einen Rest von eigenständiger Kinderwelt zu sichern. Es gibt nur wenige Studien, die den sozialisatorischen Konsequenzen einer desolaten Sozialwelt der Kinder dieser Jahrgänge nachgehen (Friedrich u.a., 1989). Eindeutig ist jedoch nachgewiesen, daß Kinder, die von den Gleichaltrigen aus den Interaktionen ausgeschlossen werden, in ihrer weiteren Entwicklung sehr belastet sind (Parker & Asher, 1987).

Wenn die Entwicklungsanstöße der Sozialwelt der Kinder damit verknüpft sind, daß die Kinder ihre Beziehungen und Interaktionen zunehmend eigenständig auszuhandeln haben, dann müssen die Kinder bereits auf einer Stufe ihrer Entwicklung angelangt sein, auf der sie der ständigen begleitenden Fürsorge und Kontrolle der Eltern und anderer Erwachsener nicht mehr bedürfen. In unserer Kultur stellt der Schuleintritt eine gewisse Zäsur dar; die stellvertretenden Leistungen der Eltern für ihre Kinder gehen von nun an sehr zurück. Sie bleiben dennoch als Ratgeber, Tröster und auch bei der Eröffnung von Gelegenheiten für das Sozialleben der Kinder weiterhin von Bedeutung, und zwar gerade dann, wenn sie Unterstützung und Anerkennung der Selbständigkeit ihrer Kinder altersangemessen austarieren (Parke et al., 1989; Krappmann, 1989). Wahrscheinlich ist eine sichere Eltern-Kind-Bindung in der frühen Kindheit dafür eine wichtige Voraussetzung (Sroufe & Fleeson, 1988).

Daher ordnen die "klassischen" Sozialisationstheorien die Phase der Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen zwischen der familial bestimmten Kindheit vor der Schulzeit und der Adoleszenz ein, also in einer Altersspanne (sechs bis zwölf Jahre), die oft als mittlere Kindheit angesprochen wird. Damit wird nicht geleugnet, daß die Gleichaltrigen auch in anderen Phasen der Sozialisation den Kindern und Jugendlichen wichtige Interaktionspartner

sein können; sie bestimmen nur nicht das fokale Entwicklungsthema. So suchen ganz offensichtlich Kinder schon in den ersten Lebensjahren die Nähe anderer Kinder, beginnen aufeinander einzugehen und verhalten sich keineswegs überwiegend aggressiv oder zurückgezogen (vgl. Rauh, 1984). Dennoch werden die Interaktionen jüngerer Kinder durch günstige Bedingungen, Materialien, Spielangebote sowie durch Vorklärungen über Rollen und Beziehungen sehr erleichtert. Daher schließen sie sich gern älteren Kindern an (Strätz & Schmidt, 1982), vermutlich weil ihnen schwierige Koordinationsaufgaben von den Älteren abgenommen werden. Jüngere Kinder sind in asymmetrischen Konstellationen eher als in egalitären in der Lage, sich "prosozial" zu verhalten (Yarrow & Waxler, 1976). Weit mehr als ältere übertragen jüngere Kinder noch Verhaltensmuster aus der familialen Interaktion in die Interaktion mit Kindern und lösen sich erst allmählich von diesen unter den Gleichaltrigen weniger angemessenen Vorgehensweisen (van Seyen, 1989). Die Gleichaltrigenbeziehungen der jüngeren Kinder stehen also noch im Schatten der familialen Entwicklungsprozesse; das Kind meint noch die Situation gleichberechtigter, selbstverantworteter Aushandlung und ruft nach Möglichkeit nach den erwachsenen Schützer herbei.

Nach der mittleren Kindheit hingegen sollte diese Entwicklungsaufgabe gelöst sein, obwohl auch in der Adoleszenz die Beziehungen zu den Gleichaltrigen von hoher Bedeutung bleiben, denn die Gleichaltrigen fördern sich in den eigenen Lebensentwürfen und suchen in der Gruppe affektive Unterstützung gegen Institutionen, von denen sie bürokratisch behandelt werden (Kreutz, 1976). Dennoch kann kein Zweifel bestehen, daß es nicht die Gleichaltrigen sind, die in diesen Lebensjahren einander die entscheidenden Entwicklungsanstöße geben, sondern die vorrangige Aufgabe entsteht aus den gesellschaftlichen Forderungen, sich für sozial definierte Rollen zu entscheiden, Einstellungen und Verhaltensmuster zu übernehmen und verlangte Leistungen zu erbringen.

Allerdings bezieht sich ein großer Teil der entwicklungspsychologischen Forschungen zum Einfluß der Interaktionen unter Gleichaltrigen nicht auf ein Modell von Sozialisation, das den Auseinandersetzungen unter den Gleichaltrigen einen privilegierten Platz auf einer besonderen Stufe der Entwicklung zuweist. In ihrem Mittelpunkt stehen vor allem die jüngeren Kinder unterhalb des Alters, in dem sich die relativ eigenständige Kinderwelt entfaltet. Die Wichtigkeit des Themas ist für viele Forscher schon dadurch gesichert, daß die Gleichaltrigengruppe, wie Hartup (1983, 103) feststellt, nur von der Familie als sozialisatorischem Kontext noch übertroffen wird. Die Gleichaltrigen bieten einander in der Familie nicht in gleicher Weise zugängliche Sozialerfahrungen, von denen erwartet wird, daß sie vor allem der Entwicklung von Gegenseitigkeit und Kooperation sowie der Aggressionskontrolle zugutekommen. Die Wirksamkeit dieser Erfahrungen wird vor allem nach dem Konzept des

"sozialen Lernens" erklärt: Kompetentere Gleichaltrige dienen den Kindern als Modelle (Grusec & Abramowitch, 1982); Kinder bekräftigen sich gegenseitig in ihrem Verhalten (Charlesworth & Hartup, 1967). Die Vorstellung der "Ko-Konstruktion" ist vielen dieser Studien ebenso fern wie die Annahme, daß Kinder sich durch eine sach-strukturierte Folge von Aufgaben durcharbeiten müssen.

Die Gleichaltrigenwelt einerseits als einen ständig die Entwicklung begleitenden "anderen Kontext" anzusehen und ihr andererseits eine besondere, unersetzbare Aufgabe in einer bestimmten Phase des Entwicklungsprozesses zuzuschreiben, muß nicht widerspruchsvoll sein. Eriksons Sozialisationsmodell (1966) hat den Weg gewiesen, beiden Perspektiven Raum zu geben. So wie er das Identitätsthema stets im Entwicklungsprozeß präsent sieht, läßt sich unschwer auch den Gleichaltrigen eine sich wandelnde Rolle zuweisen: Sie sind immer als Interaktionspartner neben dem Kind, aber nicht immer in gleicher Weise relevant, möglicherweise tatsächlich in jüngeren Lebensjahren eher als zusätzliche Modelle zur Erweiterung des Verhaltensrepertoires und erst später als Partner konstruktiver Aushandlungen, in denen sich äußerlich bereits vollziehbare Handlungen in Kompetenzen verwandeln.

## **2 Die soziale Kinderwelt im Rahmen verschiedener Sozialisationsmodelle**

Die einflußreichen Modelle von Entwicklung und Sozialisation haben sich in ihrer Entstehungsgeschichte aneinander abgearbeitet und zeigen daher manche Konvergenz, setzen aber auch jeweils ihre eigenen Akzente, die das Verständnis für die soziopsychischen Prozesse in der mittleren Kindheit erweitern.

*Das psychoanalytische Entwicklungsmodell:* Ihm verdanken fast alle Vorstellungen eines sinnvoll angelegten Prozesses der Genese der kompetenten, autonomen Person Anregungen. Entgegen falschen Deutungen ihres Begriffs der Latenzperiode unterstreicht es, daß sich in der mittleren Kindheit wichtige Entwicklungsschritte vollziehen. Die Kinder dieses Alters lernen im gemeinsamen Spiel desexualisierte Objektbeziehungen aufzubauen, die Sublimierungen ermöglichen und wichtige Strategien der Problembewältigung zu erwerben erlauben (S. Freud, 1972). Vor allem wenn die Persönlichkeitsentwicklung nicht nur an die Reorganisation der libidinösen Triebstruktur geknüpft, sondern auch veränderten psychosozialen Modalitäten beim Eintritt in neue Lebensbereiche zugeschrieben wird, erhält die Zuwendung des Kindes zu den Gleichaltrigen nach der ödipalen Krise großes Gewicht. So hat E. H. Erikson diese Phase in sein Modell lebenslanger Entwicklung gleichgewichtig wie andere aufgenommen. Er charakterisiert die innere Programmatik, mit der das Kind sich in dieser Zeit aktiv ei-

ner erweiterten Umwelt zuwendet, als "Werksinn", stellt aber auch die soziale Seite dieser Tätigkeiten heraus, denn das Kind "ist voller Eifer und fähig, Dinge gemeinsam zu tun, sich mit anderen Kindern zusammenschließen". Auch die Gleichheit als Thema der Kinderwelt gerät in den Blick Eriksons, denn das gemeinsame Werk ermögliche eine Identifizierung, "die auf dem Geist der Gleichwertigkeit beruht, den man erlebt, wenn man Dinge gemeinsam tut" (1965, 252). Er stellt auch fest, daß das Kind nun andere Kinder nicht mehr "als Dinge" behandeln könne, die es benutzt, sondern es werde gemeinsam experimentiert und geplant (1966, 102). Dennoch bestimmt nicht die Sozialwelt der Kinder die zentrale Aufgabe dieser Phase, sondern die "systematische Belehrung", um den Kindern das "technologische Ethos einer Kultur" zu vermitteln (1965, 253 ff.). Während Erikson in den vorangegangenen Phasen der Entwicklung den Fortschritt stets der Lösung einer inneren Krise in der Beziehung zu relevanten Bezugspersonen zugerechnet hat, haben in seiner Sicht offenbar die Gleichaltrigen als Beziehungspartner des Kindes nicht genug Bedeutung, um das Kind zu einer Umstrukturierung seiner Handlungspotentiale zu nötigen. Da vertraut Erikson schon mehr auf Technik und Kultur als Stimulans einer erweiterten Orientierung über den familialen Rahmen hinaus; die anderen Kinder sind gleichrangig im Hinblick auf die Realisierung eines Werks, nicht als Voraussetzung gelingenden Interessenausgleichs in der Interaktion.

***Sullivans interpersonale Entwicklungstheorie:*** Harry S. Sullivan, ein Neo-Psychoanalytiker, betrachtet die Auseinandersetzungen unter den gleichaltrigen Kindern im "jugendlichen Entwicklungsstadium" (etwa von sechs Jahren bis zur Präadoleszenz) als eigentlichen Antrieb weiterer Entwicklung. Die "jugendliche Gesellschaft", wie Sullivan die Gruppierungen der Kinder nennt, kennt sowohl die Konkurrenz, die aus dem Vergleich und dem Aneinander-Messen entsteht, als auch den erforderlichen Kompromiß. Im oft recht groben Umgang miteinander verlangen sich die Kinder gegenseitig ab, individuelle Fähigkeiten, Grenzen und Verpflichtungen zu berücksichtigen, und fördern so Verhaltensweisen, in denen Ansprüche des Selbst und der anderen in ein durchsetzbares Verhältnis gebracht werden. In diesem Entwicklungsstadium könnten sogar Eigenheiten der familialen Erziehung ausgeglichen werden. Durch die Erfahrungen mit den Gleichaltrigen könne das Kind, der Jugendliche ein neues Verhältnis zu seinen Eltern wie auch zu anderen vorher idealisierten Vorbildern finden, wenn der Heranwachsende durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Autoritäten lerne, "einfach Menschen in ihnen zu sehen" (1983, 261).

***G. H. Meads interaktionistisches Sozialisationsmodell:*** George H. Mead gründet die Entwicklung des Selbst und seiner sozialen Handlungsfähigkeit auf die Übernahme der Sicht des anderen ("role-taking"), die durch die gemeinsame Orientierung an "sozialen Objekten" ermöglicht wird. Das zentrale sozialisatorische Objekt ist das Spiel der Kinder, zunächst in der

Form des play, in dem das Kind auf konkrete Gegenüber reagiert, dann in der Form des game, das verlangt, sich in ein Regelsystem einzufügen. Die Gruppe der Spielenden ist somit der soziale Ort sozialisatorischer Erfahrung, die die Kompetenz, Handlungen zu koordinieren, über zwei Stadien des Spielens vorantreibt. Am Baseballspiel demonstriert Mead, daß ein Regelsystem nur dann Kooperation erfolgreich anleiten wird, wenn Gleiche einander nicht einschränken, virtuell die Rolle eines jeden anderen einzunehmen. Umgekehrt werden sich die Spieler auch nur unter dieser egalitären Bedingung einem Regelsystem unterwerfen, denn nur unter der Bedingung prinzipieller Gleichberechtigung ist gesichert, daß ihre Erwartungen und Absichten in die Aushandlung eingehen (Mead, 1973; vgl. Krappmann, 1985).

**Piagets sozialer Konstitutionalismus:** Der kindliche Egozentrismus, die mangelhafte Unterscheidung des Kindes zwischen Subjekt und Objekt, schwindet nach Piaget "durch eine Veränderung der Perspektive in dem Sinne, daß das Subjekt seinen ursprünglichen Gesichtspunkt zwar nicht aufgibt, ihn aber in die Gesamtheit aller möglichen anderen einordnet" (Piaget, 1972 a, 88). Diese anderen Gesichtspunkte drängen die Spielkameraden mehr als die Erwachsenen auf; erst in der Kooperation mit einem Interaktionspartner, von dem das Kind nicht abhängig ist und den es weder fürchtet noch verehrt, typischerweise in der Auseinandersetzung mit dem gleichaltrigen Spielgefährten, wird das Kind mit der Aufgabe konfrontiert, das gemeinsame Spiel, Interaktion im allgemeinen auf eine Koordination der Handlungspläne zu gründen. In diesen Aushandlungen entstehen die Kompetenzen, die eigene Perspektive als eine subjektive wahrzunehmen und verschiedenartige Erwartungen abzustimmen. Piaget hat nachgewiesen, daß die Entwicklung gegenseitigen Verstehens, die Bemühungen, Aussagen als richtig und wahr zu erweisen, das Verständnis für Regeln sowie das moralische Urteil in die Auseinandersetzungen unter gleichaltrigen Kindern eingelagert sind (Piaget, 1972 a; 1972 b; 1973). Dennoch ist umstritten, ob Piaget jemals einen rein sozialen Konstitutionalismus vertreten hat. Eindeutig hat er sich ebenso gegen einen soziologischen wie gegen einen psychologischen Reduktionismus gewehrt und die Alternative, "ob es die innere operative Entwicklung des Individuums ist, die es dazu befähigt, mit den anderen zusammenzuarbeiten, oder ob es die äußerliche und dann verinnerlichte Zusammenarbeit ist, die es zwingt, seine Handlungen zu operativen Systemen zu gruppieren" (1970, 184), als zu einfach abgelehnt.

**Parsons' Modell der Entstehung der Handlungsfähigkeit:** Jede Phase der Sozialisation verlangt vom Heranwachsenden, einen Schritt in der weiteren Differenzierung der Handlungsobjekte zu vollziehen, die dem sozialisierten Subjekt zur Verfügung stehen müssen, um am sozialen Leben teilnehmen zu können. In der Latenzzeit geht es um die Unterscheidung von partikularistischen und universalistischen Aspekten von Objekten. Der Heranwachsende erwirbt diese Unterscheidung durch seine Integration in die "latency child's society", die aus

der Herkunftsfamilie, der Schule und der "peer group" besteht. In ihrem Zusammenwirken verdeutlichen diese drei Sozialbereiche dem Kind, daß die in der Familie entstandenen Kategorisierungen für Alter und Geschlecht "partikular" sind, während die Schule durch ihre Jahrgangsklassen das Alter und die "peer group" durch ihre Geschlechtshomogenität das Geschlecht als "universelle" Kategorien zu begreifen verlange (Parsons, 1955). Parsons unterstreicht zunächst auch die eigenständige Bedeutung der peer group, in der Beziehungs- und Interaktionsmuster nicht festgelegt sind wie in der Familie. Während in der Familie Kontrolle und Unterstützung an Rollen gebunden sind, unterstützen und kontrollieren sich in der peer group alle gegenseitig. Das setzt voraus, daß die peers sich einer für alle in gleicher Weise gültigen Regel unterwerfen. In einer späteren Darstellung (Parsons, 1968) wird die peer group weitgehend mit der Schulklasse gleichgesetzt. Sie hat vor allem die Funktion, durch Solidarität Spannungen zu mildern, die durch den unterschiedlichen Schulerfolg der Klassenmitglieder entstehen. Die besondere Herausforderung egalitärer, sich an einer gemeinsamen Regel ausrichtenden Interaktion für die Kompetenzentwicklung ist nicht mehr erkennbar.

***Youniss' Piaget-Sullivan-These:*** Auch Youniss (1980) betont, daß das Selbst des Kindes sich nicht allein in der Beziehung zu Erwachsenen ausbildet, sondern Kinder gleichfalls auf die strukturell andersartigen Beziehungen zu Gleichaltrigen angewiesen sind. Nach Sullivan und Piaget habe die "unilateral komplementäre" Beziehung des Kindes zu seinen Eltern nämlich zwei Schwächen: sie vermittele eine unaufgedeckte partikularistische Realitätssicht, so deutlicher Sullivan, und sie führe nur zu einem scheinbaren Verständnis, so klarer Piaget. Die Gleichaltrigen präsentieren dagegen vielfältige Realitätssichten, die durch die "Ko-Konstruktion" einer umfassenderen Perspektive als partikulare Sichtweisen begriffen werden können. Die Ko-Konstruktion wurzelt in der symmetrischen Reziprozität, die in Kinderbeziehungen hergestellt wird und von einer imitativ symmetrischen in eine kooperative Form übergeht, in der die Beteiligten ihre verschiedenen Verhaltensweisen koordinieren. Sullivan ergänze diese Piagetsche Konzeption durch den Hinweis, daß vor allem befreundete Kinder die Mühe dieser Aushandlungsprozesse auf sich nehmen. In der Interaktion von Freunden entsteht nach Youniss ein Selbst, das sich nicht allein in erwachsene Vorgaben einfüge, sondern neue Herausforderungen entwicklungsoffen mit anderen ko-konstruktiv zu bewältigen vermöge.

***Die Entwicklung des Selbst nach Kegan:*** Kegan (1986) begreift in Anlehnung an Piaget und Erikson die Entwicklung des Selbst als einen vom Selbst aktiv betriebenen Prozeß, dessen Stadien darin bestehen, jeweils Beziehungen neuer Qualität zwischen dem Selbst und andern aufzubauen und dabei sich selbst und die anderen im Rahmen geteilter Bedeutungen zu verstehen. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen sind im Stadium des "souveränen Selbst" und des "zwischenmenschlichen Selbst" besonders wichtig. Die Gleichaltrigengruppe bietet dem Kind

neuartige Rollen an, die es einnehmen kann, weil es die vorher mangelnde Kontrolle von Wahrnehmungen und Impulsen überwunden hat. Dadurch werden Kinder einander Entwicklungsgenossen: Nicht mehr allein ihnen überlegene Erwachsene stellen Entwicklungsaufgaben, sondern sie konfrontieren sich gegenseitig mit entwicklungsrelevanten Herausforderungen. Das "souveräne" Kind ist zwar Mitglied sozialer Kinderbeziehungen, aber sie sind zunächst noch mehr der Ort, an dem es sich durchzusetzen versucht und gegebenenfalls pragmatische Kompromisse eingeht, nicht aber der Bereich egalitärer Aushandlung. Die überzogenen Souveränitätsansprüche führen aber auch in die Konflikte mit anderen, die diese Stufe zu überwinden helfen. Die nicht durchsetzbaren Ansprüche trennen entweder von den anderen oder sie lassen erkennen, daß Bedürfnisse verschieden sind und Absichten und Regeln ausgehandelt werden müssen. Diese neue Ausrichtung auf die anderen charakterisiert das Stadium des "zwischenmenschlichen" Selbst, in dem das Selbst nicht mehr den Schutz von Autoritäten benötigt, sondern sich auf die Kooperation in wechselseitige persönliche Beziehungen mit Gleichaltrigen verläßt.

Jede der referierten Theorien stützt sich auf Forschungen unterschiedlicher Art, aber wenige der zahlreichen Untersuchungen zum Einfluß der Gleichaltrigen auf die Entwicklung binden sich fest an einen der Ansätze. Wenn doch ein gewisser Bedarf nach einer Begründung für die spezifische Leistung der Gleichaltrigengruppe für die Entwicklung gesehen wird, knüpfen die Arbeiten zumeist locker an Sullivan oder Piaget an. Dennoch lassen sich die weitgestreuten Untersuchungen unter der Rücksicht betrachten, ob sie dafür sprechen, daß die Integration des Kindes in die Gleichaltrigenbeziehungen einen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung eines kompetenten Subjekts leistet. Zum einen muß unter dieser Blickrichtung interessieren, wie die Kinder ihr Verhältnis zu den Gleichaltrigen gestalten. Welche Beziehungen und Gruppierungen charakterisieren die Sozialwelt in der mittleren Kindheit? Zum anderen ist zu untersuchen, welche Interaktionen das soziale Leben der Kinder füllen und ob die Interaktionen durch die Art der Beziehungen unter den Kindern geprägt werden. Hier müßte sich zeigen, ob die Integration eines Kindes in die Beziehungen der Gleichaltrigen besondere Erfahrungen bereitstellt, die die Ausbildung von Kompetenzen fördern.

### **3 Die Sozialstruktur der Kinderwelt**

Entwicklungsimpulse werden Kinder einander vor allem dann geben können, wenn ihre Interaktionen in einen Rahmen eingelagert sind, der ihnen Bedeutung gibt und erlaubt, auf Geschehenes wieder zurückzukommen, um daran weiterzuarbeiten. Beziehungen stellen solche sinnstiftenden Elemente dar. Die gemeinsamen Erfahrungen und Vorstellungen erleichtern

nicht nur, Verhalten zu koordinieren, sondern auch bisherige Verhaltensmuster zu verändern, denn Beziehungspartner können auf diese Gemeinsamkeiten und auf ihre Anteilnahme für einander zurückgreifen, wenn sie neue Absichten und Vorschläge aushandeln und andere Lösungen erproben (Hinde & Stevenson-Hinde, 1987). Viele Lernvorgänge und Entwicklungsprozesse brauchen auch Zeit, die in Beziehungen zur Verfügung steht, weil Kinder miteinander wiederholt Interaktionen durchspielen können (Bukowski & Hoza, 1989).

Die Beziehungen, die diese Rahmung von Interaktionen leisten, sind in der Kinderwelt von sehr unterschiedlicher Art. Sie können zudem unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden, die sich nicht ausschließen, wenngleich sie unterschiedlich angemessen sein können, bestimmte Phänomene zu erklären. Solche Aspekte sind die "Akzeptanz" eines Kindes unter den Gleichaltrigen, die Peer-Beziehungen und Gruppen, die Freundschaft sowie die Vorstellungen, die Kinder mit einer engen Beziehung verbinden ("Freundschaftskonzept"). Auch Kinder selber unterscheiden offensichtlich Beziehungen nach ihrer Qualität. Nach Furman und Robbins (1985) suchen Kinder einige Formen der Unterstützung bei engen Freunden (Zuneigung, Vertrauen, Verlässlichkeit), andere im weiteren Kreis der Gleichaltrigen (insbesondere Teilhabe), während Hilfe, Fürsorge, Kameradschaft und Anerkennung beiden Bereichen sozialer Erfahrungen angehören.

**Akzeptanz:** Das Verhältnis der Kinder zueinander wurde und wird überwiegend mittels soziometrischer Messungen bestimmt (zu den verschiedenen Techniken: Hallinan, 1981). Nicht Beziehungen, sondern die Beliebtheit oder Akzeptanz im Vergleich mit anderen wird ermittelt. Je nach positiven und negativen Wahlen wird ein Kind den Kategorien "populär" (auch "beliebt"), "kontrovers", "abgelehnt" oder "vernachlässigt" zugeordnet. Positive soziometrische Wahlen, zumal gegenseitige, werden oft als Freundschaften gedeutet (z.B. Asher & Hymel, 1981). Nach Bukowski und Hoza (1989) spiegeln aber auch diese Wahlen im Rahmen des soziometrischen Verfahrens nur die Beliebtheit wider.

Die soziometrischen Kategorisierungen gehen mit typischen Verhaltensweisen einher. Ausführlich wurde untersucht, wie sich abgelehnte, vernachlässigte und kontroverse Kinder verhalten (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; French & Waas 1985). Es wird immer deutlicher, daß diese Kategorisierungen grob sind und weiter aufzugliedern sind (nichtaggressive Abgelehnte: French, 1988; einflußreiche Kontroverse: Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Die Unterscheidungen erfassen auch die psychosoziale Lage der Kinder nur unzulänglich (Boivin & Bégin, 1989; Cantrell & Prinz, 1985). Kinder, Lehrer und Beobachter stimmen in ihren Einschätzungen des Verhaltens zum Teil nicht überein (Coie & Dodge, 1988). Nur wenige Studien fragen, wie Kinder mit abgelehnten oder populären Kindern umgehen; nach Masters

und Furman (1981) und Vaughn und Waters (1981) finden populäre etwas mehr Aufmerksamkeit, abgelehnte werden häufiger sanktioniert. Vor allem die Unterschiede im Verhalten abgelehnter und vernachlässigter Kinder machen darauf aufmerksam, daß nicht nur die Beliebtheit in die Messung einfließt, sondern auch die Sichtbarkeit des Kindes: Abgelehnte Kinder sind unbeliebt und fallen auf, vernachlässigte sind zwar nicht beliebt, aber werden übersehen. Asher und Dodge (1986) haben daher eine Erweiterung der Erhebungsmethode vorgeschlagen, durch die beide Dimensionen erfaßt werden.

Nicht alle Kinder gehören der soziometrischen Klassifikation, der sie zugeordnet wurden, stabil an (Newcomb & Bukowski, 1984). Auch bilden Kinder mit ähnlichen Wahlprofilen keineswegs eine Gruppe in der sozialen Realität der Kinderwelt. In Schulklassen wird häufig beobachtet, daß die als "beliebt" eingestuften Kinder viel miteinander interagieren, zurückgewiesene Kinder dagegen weniger Partner haben, unter ihnen mehr ungleichaltrige und ebenfalls abgelehnte Kinder (Ladd, 1983). Bis auf die vernachlässigten Kinder haben alle Kinder intensive Erfahrungen mit Gleichaltrigen, aber selbst die vernachlässigten scheinen mit ihrer Lage nicht grundsätzlich unzufrieden (Cantrell & Prinz, 1985). Das soziale Schicksal der Kinder unter den Gleichaltrigen wird mit den soziometrischen Maßen offenbar nur äußerlich berührt.

**Peer-Beziehungen und Gruppen:** Für den Begriff "peer" fehlt eine angemessene Übersetzung, denn gemeint ist nicht nur der gleichaltrige Gefährte, sondern Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander (Hartup, 1983). Ein Peer ist der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist. Verlangt wird eine gewisse "Soziabilität", also die Disposition, Handlungspläne miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen. Somit ist nicht jeder Gleichaltrige ein Peer, sondern nur diejenigen, von denen ein Kind erwartet, daß sie diesen Kriterien entsprechen. Im allgemeinen wird als weiteres Kriterium die Gleichgeschlechtlichkeit hinzugefügt. Tatsächlich schließen sich Jungen weitgehend mit Jungen und Mädchen mit Mädchen zuzsammen, oft Jungen in verzweigteren, Mädchen in intensiveren Beziehungen (Waldrop & Halverson, 1975), allerdings nicht ohne doch immer wieder die Grenzen zwischen den geschlechtshomogenen Gruppierungen zu überschreiten (Thorne, 1986; Oswald et al, 1986).

Der Peer ist der Qualität der Beziehung nach vom Freund zu unterscheiden, denn Freundschaft wird als eine Beziehung verstanden, die sich auf die Person richtet. Dennoch nennen Kinder bis in die mittlere Kindheit hinein oft auch Spielkameraden Freunde. Der Verlust eines Peers wird manchmal ebenso betrauert wie der eines persönlichen Freundes, weil tatsäch-

lich nicht alle Kinder in gleicher Weise als "soziabile" Peers geschätzt werden. Es kommt hinzu, daß das Zustandekommen einer Peer-Beziehung auch von äußerlicher Attraktivität eines Kindes (Asher, Oden & Gottman, 1977) und von der Ähnlichkeit in sozial signifikanten Attributen (Hartup, 1983) beeinflußt wird. Daher ist oft für einen verlorenen Peer nicht leicht Ersatz zu finden.

Diese Peers schließen sich, wie soziometrische Studien nachweisen, zu Gruppen zusammen. Da die Methode nur in geschlossenen Gruppen anwendbar ist, werden die Gruppierungen fast nur in Schulklassen identifiziert und die Mitgliedschaft mit Schulvariablen in Zusammenhang gebracht (Hallinan & Smith, 1989; Petillion, 1980). Studien, die das Sozialleben von Gruppierungen in der mittleren Kindheit beobachten, sind selten. Die wenigen Studien beziehen sich auf präadoleszente Kinder in Situationen, die Beobachtern zugänglich sind wie Ferienlager (zwölfjährige Jungen bei Sherif u.a., 1961), Schulen (elfjährige Kinder bei Davies, 1982; zwölfjährige Mädchen bei Meyenn, 1980; zehnjährige Kinder bei Krappmann & Oswald, 1983) oder Vereine (zwölfjährige Jungen bei Fine, 1987). Diese geschlechtshomogenen Zusammenschlüsse entfalten intensives Sozialleben. Die Kinder betreiben Tätigkeiten und sprechen über Themen, die ihnen vergnüglich und wichtig sind und die Erwachsene nicht ernstnehmen, meiden oder sogar untersagen (Streiche, Humor, Hänseleien, Austausch über tabuierte Themen); sie entwickeln auch gruppenspezifische Werte und Verhaltensregeln (Hallinan, 1980).

Der auffällige Mangel an derartigen Gruppenstudien mag daran liegen, daß aufwendige Beobachtungsverfahren notwendig sind. Es gibt allerdings auch die Meinung, daß sich Gruppen erst in der Jugendzeit bilden (Machwirth, 1980). Oswald und Krappmann (1984) vermuten, daß feste Zusammenschlüsse in der mittleren Kindheit leichter zerbrechen als lockere, weil eine hierarchische Gruppenstruktur den Gleichheitsvorstellungen unter Kindern widerspricht und die Dynamik der Beziehungen innerhalb der Gruppe nicht auffangen kann. Fragen kann man auch, ob die relativ offenen, zahlreiche Kinder umfassenden Gruppierungen vielleicht untergegangen sind, weil die Kinder wenig Platz für derartiges Gruppenleben finden. Diesem Problem kommt eine Gesellungsform der Zehnjährigen entgegen, die Krappmann und Oswald (1983) Geflecht nennen; die Mitglieder eines Geflechts bilden wechselnde dyadische oder triadische Beziehungen nur untereinander aus, treten aber nicht gemeinsam auf, einzelne Mitglieder lehnen sich sogar zeitweilig ab, bleiben einander aber dennoch wichtige Bezugspersonen. Der weitere soziale Zusammenhang dieser Kinder beansprucht also keinen Raum.

Einige Jugendforscher (Coleman, 1961; Bronfenbrenner, 1972) betrachten die Gleichaltrigen-Gruppen mit Skepsis. Für sie stehen Gruppen Gleichaltriger im Zusammenhang mit elterlicher

Vernachlässigung (Condry & Siman, 1974). Da Jugendliche in "gang"-artigen Gruppen häufig ein gegen die Normen der Erwachsenenwelt gerichtetes Sozialverhalten zeigen, wurde geprüft, ob peers generell eher einen negativen, Freunde dagegen einen förderlichen Einfluß auf die Entwicklung der Kinder, insbesondere auf ihren Schulerfolg ausüben. Diese Vermutung läßt sich nicht stützen, denn meist wirkt der Einfluß von peers und Freunden in dieselbe positive oder negative Richtung, wobei Freunde, die, jedenfalls bei älteren Heranwachsenden, strenger ausgewählt werden, einflußreicher sind als peers (Cohen, 1983; Berndt, 1989 a).

**Freundschaft:** Im Verlaufe der mittleren Kindheit unterscheiden Kinder zunehmend Beziehungen nach ihrer Qualität und heben Freundschaften von bloßen Bekanntschaften ab (Furman & Bierman, 1984). Unter Freundschaften verstehen sie auf Vertrauen gegründete Beziehungen mit gegenseitiger Unterstützung. Ein Peer kann sicherlich zum Freund werden, aber offensichtlich halten die Kinder auch weiterhin Beziehungen aufrecht, die dem Peer-Beziehungstyp entsprechen.

Die Bestimmung von dyadischen Beziehungen als Freundschaften wird gewöhnlich auf gegenseitige Freundschaftsnennungen gestützt, verlangt jedoch ein Vorgehen, das auf die Qualität dieser Beziehung reagiert, worauf vor allem Th. Berndt (1982; 1984) hingewiesen hat. Bukowski und Hoza (1989) schlagen dafür vor, zunächst die Gegenseitigkeit der Freundschaftswahl zu prüfen, die Zahl der gegenseitigen Freundschaften des Kindes zu ermitteln und die Qualität des Verhaltens innerhalb dieser Freundschaften zu untersuchen, insbesondere unter der Rücksicht der Art der gegenseitigen Unterstützung.

Befragte Kinder geben an, daß Freunde sich mehr helfen, einander emotional stützen und vertrauen und sich aufeinander mehr verlassen als lockere Bekannte (Berndt & Perry, 1986) und daß Freunde besonderen Wert auf gute Kooperation legen (Bigelow, 1977; Furman & Bierman, 1983). Diese Untersuchungen beziehen sich auf Vorstellungen der Kinder; ihr Verhalten weicht davon oft ab (Berndt, 1981 a). Das unter Freunden beobachtete Verhalten ist nicht leicht zu interpretieren. Konkurrenz scheint unter befreundeten Jungen stärker ausgeprägt zu sein als unter Nichtfreunden (Berndt, 1981 b); Konfliktregelungen sind nicht konsistent vom Freundschaftsstatus abhängig (Hartup u. a., 1988); die Beendigung eines Konflikts ist unter zehnjährigen Freunden weniger voraussagbar als unter Nichtfreunden (Oswald & Krappmann, 1988). Diese Ergebnisse können darauf hinweisen, daß Interaktionssituationen unter Freunden offener und abwechslungsreicher sind als unter nichtbefreundeten Kindern, die ihre Interaktionen mehr nach üblichen Regeln ablaufen lassen. Freunde können auch über die eine beobachtete Interaktionsepisode hinaus weiter an dem Thema arbeiten. Diese beson-

deren Interaktionsbedingungen unter Freunden finden zunehmend Aufmerksamkeit (Hartup, 1989).

**Freundschaftskonzept:** Kinder bilden Vorstellungen über das Wesen einer Freundschaft, in die sie nach und nach weitere Komponenten aufnehmen und die sie weiter differenzieren und integrieren. Somit wird das Spektrum der Erwartungen, die Kinder an eine Freundschaft richten, zunehmend reichhaltiger (Bigelow, 1977). Eine zentrale Dimension ist das Bedürfnis nach Vertrauen unter Freunden, das von der Kindheit zur frühen Adoleszenz deutlich ansteigt; auch wächst das Bemühen, aufeinander einzugehen (Berndt, 1982).

Eine Reihe von Forschern unterscheiden Stadien der Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen. Erwartungen an Freundschaft, die Bigelow (1977) in Schüleraufsätzen fand, ordnet er drei Stadien zu, einem "Aufwand-Ertragsstadium" (Sieben- bis Achtjährige), einem "normativen Stadium" (Zehn- bis Elfjährige) und einem "Empathie-Stadium" (Elf- bis Dreizehnjährige). Kurzen Kindergeschichten über Beginn und Aufrechterhaltung von Freundschaft entnimmt Youniss zwei charakterisierende Linien der Entwicklung des Freundschaftskonzepts im Alter von sechs bis siebzehn Jahren. Während für die jüngeren Kinder Freundschaft vor allem sich darin äußert, vergnügt zu spielen und zu teilen, tritt für die anderen die emotionale Unterstützung des anderen in seiner persönlichen Situation in den Vordergrund. Nach und nach überführen die Kinder ihre praktische Gemeinsamkeit in eine reziprok ausgehandelte Interaktion (Youniss & Volpe, 1978; Smollar & Youniss, 1982). Die Entwicklung zunehmend angemessenerer Koordination nicht übereinstimmender Perspektiven des Selbst und der anderen leitet Selmans (1981) Stufenmodell der Entwicklung des Freundschaftskonzepts. Selmans Modell basiert auf "klinischen" Interviews mit Kindern und Jugendlichen über zentrale Themen und problematische Situationen unter Freunden (Beginn von Freundschaft, Motive, Nähe, Vertrauen, Eifersucht, Konfliktlösungen). Er unterscheidet folgende Stufen, die Heranwachsende durchlaufen: (0) kurzlebige Spielgefährtschaft, (1) einseitige Unterstützung, (2) "Schönwetter"-Kooperation, (3) vertrauensvolle, geteilte Beziehung, (4) autonome gegenseitige Abhängigkeit. Neun- bis zwölfjährige Kinder stellen sich Freundschaften überwiegend noch auf Stufe 2 vor, die ein großer Anteil der Neunjährigen noch nicht erreicht und erst ein kleiner Teil der Zwölfjährigen bereits hinter sich gelassen hat (Hoppe-Graff & Keller, 1988).

Die Ausdifferenzierung der Freundschaftsvorstellungen mit voranschreitendem Alter wurde immer wieder beobachtet, so daß die Annahme einer Entwicklung dieser Vorstellungen nicht umstritten ist. Allerdings wird nicht allgemein akzeptiert, daß Stadien deutlich unterscheidbar sind (Berndt, 1981 a). Die Daten einer Longitudinalstudie, die der Entwicklung des Freundschaftskonzepts bei Sieben- bis Fünfzehnjährigen nachgeht, zeigen, daß einzelne

Aspekte des Freundschaftskonzepts sich nicht gleichförmig entwickeln, sondern eigene Entwicklungsdynamiken entfalten (Hoppe-Graff & Keller, 1988; Keller & Wood, 1989). Auf diese Weise "verwischt" sich der Stufencharakter der Entwicklung. Möglicherweise weisen die differentiellen Entwicklungen auf unterschiedliche Sozialerfahrungen hin. Eine Untersuchung, die eine detaillierte Studie der Konzeptentwicklung mit einer präzisen Erhebung der realen Sozialerfahrung derselben Kinder verbindet, liegt bisher noch nicht vor.

**Genese von Beziehungen unterschiedlicher Qualität:** Die Beobachtung, daß Kinder selber Beziehungen unterschiedlicher Qualität unterscheiden, hat in der Forschung wenig Berücksichtigung gefunden. Alle Maße scheinen zu unterstellen, daß es eine Beziehungsdimension gibt, die von einem bloßen Sich-Kennen zu intensiver Freundschaft reicht. Da Peer-Beziehungen in den vorliegenden Entwicklungsmodellen den Beschreibungen der frühen Stufen ähneln, entsteht der Eindruck, sie seien Vorläufer gereifterer Freundschaften und verschwinden, wenn die Kinder diese konzipieren und realisieren können. Tatsächlich dehnen Kinder Erwartungen, Regeln oder Verpflichtungen, die zu einer qualifizierten Freundschaft gehören, nicht generell auf alle gleichaltrige Interaktionspartner aus (Youniss, 1982; Furman & Bierman, 1984).

Peer-Beziehungen sollten daher nicht mit einer zu überwindenden Vorstufe auf dem Weg zu einer qualifizierten Freundschaft gleichgesetzt werden. Sie repräsentieren einen Beziehungstyp eigener Dignität, der sich ebenfalls entwickelt, und zwar hin zu den kollegialen, genossenschaftlichen oder interessenorientierten Beziehungen Erwachsener. Sie repräsentieren ein eigenes Muster dauerhafter Kooperation von Menschen, das keineswegs als defiziente Freundschaft anzusehen ist, sondern als eigenständige Beziehungsform mit Regeln und Moral. So wie die basalen Stufen der Freundschaftsentwicklung noch kaum erkennen lassen, welche Vorstellung und Praxis das sozialisierte Subjekt mit einer Freundschaft verbindet, enthalten auch die kindlichen Peer-Beziehungen nur einen vorläufigen Entwurf der sich weiter entwickelnden Partnerschaft.

In einem zu erweiternden Modell der Sozialentwicklung läge es daher nahe anzunehmen, daß nach einer gemeinsamen "Unterstufe" der Entwicklung aller Formen von Sozialbeziehungen die Entwicklung der Freundschaft in Konzept und Praxis sich von der ebenfalls weiterlaufenden Entwicklung der Partnerschaft trennt. Auch dieses Konzept der Partnerschaft benötigt weitere Transformationen, bis es dem Erwachsenen zur Verfügung steht, um einen beträchtlichen Teil seiner Sozialbeziehungen daran zu orientieren. Es wäre zu untersuchen, welche weiteren Beziehungsformen, etwa die der Liebesbeziehung, ausdifferenziert werden. Auch diese weiteren Beziehungsformen entwickeln sich vermutlich über einige Phasen hinweg ge-

meinsam mit der Partnerschafts- und Freundschaftsvorstellung und gehen später eigene Wege. Vielleicht kann man aber auch schon frühe Vorformen im Sozialleben der Kinder und Jugendlichen entdecken.

#### 4 Entwicklungsanstöße in der sozialen Kinderwelt

Viele Untersuchungen der Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern beschreiben, unter welchen Bedingungen Kinder bestimmte Verhaltensweisen zeigen, ohne zu prüfen, ob die Kinder dieses Verhalten in der Interaktion mit Kindern erworben haben oder ob sie derartige Verhaltensweisen bereits mitgebracht haben. Daher kommt die Antwort auf die Frage nach den Entwicklungsanstößen im Sozialleben der Kinder oft über eine Darstellung der Besonderheiten der Kinderinteraktionen nicht hinaus. In vielen Fällen wäre wichtig abzugrenzen, wie weit der familiäre Einfluß reicht, denn zumindest bei den jüngeren Kindern ist er noch deutlich (Rubin & Sloman, 1984; Parke et al., 1989). In anderen Fällen ist plausibel, daß die relevanten Erfahrungen kaum anderswo als in der Kinderwelt geboten werden und das Verhalten der Kinder nur hier wurzeln kann. Diese Passung könnte evidenter werden, wenn nicht nur die Interaktionen, sondern auch die Beziehungen zwischen den interagierenden Kindern berücksichtigt würden. Wenn das Verhältnis der Kinder zueinander ermittelt wird, dann zumeist soziometrisch und selten hinsichtlich der Qualität der Beziehungen, obwohl die Wirksamkeit der Sozialerfahrung unter Kindern nicht allein der Interaktion, sondern der durch Beziehungen gerahmten Interaktion zugeschrieben werden muß (Berndt, 1989 b). Der folgende Überblick über Studien, die sich dem Ertrag der Gleichaltrigeninteraktion in verschiedenen Entwicklungsbereichen widmen, zieht daher, wenn möglich, Untersuchungen heran, in denen die Art der Beziehungen der Kinder geprüft wurde.

*Sozialentwicklung:* Als ein wichtiges Korrelat gelingender Interaktion wird die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel betrachtet, denn eine gemeinsame Handlungslinie kann nur entwickelt werden, wenn divergierende Erwartungen und Absichten wahrgenommen werden können (Selman, 1984). Von anderen akzeptierte Kinder zeigen größere Fähigkeiten, sich in die Lage des anderen zu versetzen (LeMare & Rubin, 1987; Kurdek & Krile, 1982). Kinder, die ein hohes Maß interpersonellen Verstehens zeigen, gelten bei Gleichaltrigen und Lehrern als kooperativ (Pellegrini, 1985). Nach einer Studie, die ihr Freundschaftsmaß an Sullivan anlehnte, zeichnen sich Kinder mit einem Busenfreund ("chum") durch affektiven Perspektivenwechsel auf hohem Niveau aus, während sich kein signifikanter Zusammenhang mit der Popularität herausstellte (McGuire & Weisz, 1982). Unklar bleibt, ob die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in den Interaktionen der Kinder entsteht oder ob sie in diese Interaktionen

mitgebracht wird. Nach Shantz (1983) ist sie nicht nur ein Produkt der kognitiven Entwicklung, aber sehr wahrscheinlich vor dem Eintritt in die Gleichaltrigenwelt bereits durch Sozialerfahrungen in der Familie beeinflusst (vgl. Maccoby & Martin, 1983, 52 f.). Die Art der sozialen Perspektivenkoordination, wie Selman (1984) sie für Kinder ab der zweiten Entwicklungsstufe festgestellt hat, stützt die Annahme, daß die Erfahrung mit Gleichen, die einander nicht zwingen können, die Ausbildung der reziproken Stadien dieser Fähigkeit begünstigt. Die Ausbildung eines entwickelten Freundschaftskonzepts ist jedoch mit einer problemlosen Integration in Gleichaltrigenbeziehungen nicht gleichzusetzen, denn nach Richard et al. (1988) stehen zurückgewiesene und vernachlässigte Kinder in der Ausbildung ihres Freundschaftskonzeptes populären Kindern nicht nach.

Auch die Fähigkeit der Kinder, aufeinander einzugehen und zu kooperieren, erscheint einerseits als Voraussetzung ihrer Aufnahme in die Gleichaltrigenbeziehungen, andererseits jedoch auch als ein Resultat der Erfahrungen mit Gleichaltrigen. So sagen Kinder, sie würden andere unterstützen, um sie als Freunde zu gewinnen (Selman, 1984; Youniss, 1980). Für die Stärkung der Kooperation durch enge Beziehungen unter den interagierenden Kindern gibt es ebenfalls einige Belege. In einer Untersuchung der dyadischen Interaktion von Vorschülern bis zum Alter von sieben Jahren verhalten sich befreundete Kinder im Spiel komplementärer als Nichtfreunde, und ihr Verhalten zueinander wird immer reichhaltiger, je länger sie befreundet bleiben (Howes, 1983). Unter jüngeren Schulkindern interagieren Freunde intensiver, einander zugewandter, mehr auf Gleichheit bedacht und beschäftigen sich gründlicher mit der ihnen gestellten Konstruktionsaufgabe als Nichtfreunde (Newcomb, Brady & Hartup, 1979). Unter Sechstkläßlern schneiden enge Freunde auf zwei Maßen für altruistisches Verhalten besser ab als einander nicht nahestehende Kinder (Mannarino, 1976).

Vor einem zu einfachen Bild des Umgangs von Freunden miteinander warnen andere Ergebnisse. Jungen aus dem zweiten und vierten Schuljahr geben an, sie würden Freunden nicht mehr helfen als bloßen Bekannten und helfen in einer Laborsituation Freunden sogar weniger als Bekannten (Berndt, 1981 b). Dem entsprechen Ergebnisse von Sharabany und Hertz-Lazarowitz (1981), nach deren Untersuchung sich Kinder gegenüber Nichtfreunden in einem Laborexperiment altruistischer verhalten als gegenüber Freunden. Aus Untersuchungen von Krappmann und Oswald (1988) geht hervor, daß Freunde sich zwar häufiger problemlos helfen als nichtbefreundete Kinder, jedoch auch unter Freunden die Hilfe oft mit Herabsetzungen, Besserwisserei und unsachlichen Kommentaren verbunden wird. Da nach anderen Studien Berndts (1985) Freunde gegenseitige Unterstützung grundsätzlich für wichtig und Konkurrenz für freundschaftsgefährdend halten, scheint es so, als ob ein gutes Verhältnis zueinander Freunde nicht daran hindert, sich aneinander zu messen. Vielleicht ermöglicht auch

das dauerhaftere Verhältnis zeitweilige Ungleichgewichte in Interaktionen zu ertragen; Kompensationen können auch in Bereichen erfolgen, die in der gegenwärtigen Situation nicht sichtbar werden.

Auch beim Streit ist das Bild komplexer, als die Freunde gelegentlich voreilig zugeschriebene Freundlichkeit unterstellt. Im Vorschulalter stritten Freunde nach einer Untersuchung Hartups et al. (1988) nicht seltener, nicht kürzer und nicht über andere Themen als Kinder ohne Beziehung zueinander. Nach Shantz und Shantz (1985) stritten beliebte Erst- und Zweitkläßler zwar seltener, aber waren öfter als unbeliebte Kinder an Konflikten beteiligt, in denen es um den Einfluß auf andere ging. Mißt man Beliebtheit und Ablehnung getrennt, dann korreliert die Ablehnung mit Konflikten und aggressiven Akten, die Beliebtheit jedoch nicht (Shantz, 1986). Streit gehört für Kinder folglich durchaus zur Freundschaft und ist nicht nur ein disruptives Element. Nach Selman (1984) vertreten Kinder auf einer höheren Stufe des Beziehungsverständnisses die Auffassung, daß die Überwindung eines Streits eine enge Beziehung stärken kann. Bereits unter Kindern einer ersten Klasse hat Maynard (1985) beobachtet, daß Streitereien dem Aufbau engerer sozialer Beziehungen dienen. Einander zunächst fremde drei- bis neunjährige Kinder, die sich über Uneinigkeit in einem "Klima der Zustimmung" verständigten, befreundeten sich mit höherer Wahrscheinlichkeit als Kinder, die in einem "Klima der Unstimmigkeit" ihren Streit beilegten (Gottman, 1986). Dennoch äußern Kinder bis zur sechsten Klassenstufe, daß die konfliktfreie Interaktion mehr die Freundschaft als die Bekanntschaft charakterisiere. Allerdings unterscheidet dieses Merkmal die Freundschaft weniger deutlich von der Bekanntschaft als andere (z.B. Unterstützung oder Vertrauen). Achtkläßler betrachten dagegen Bekanntschaften konfliktfreier als Freundschaften (Berndt & Perry, 1986).

Hinsichtlich der Art der Austragung und der Lösung des Konflikts zeichnen sich einige Unterschiede ab. Die eben erwähnte Studie Hartups et al. (1988) über Konflikte unter Vorschulkindern zeigt, daß Freunde mehr verhandeln und häufiger Lösungen erreichen, durch die Gleichheit unter den Kontrahenten hergestellt wird. Bei Auseinandersetzungen unter Kindern dritter und vierter Klassen über eine richtige Lösung für einen hypothetischen Konflikt ändern viele Kinder unter dem Einfluß des Gegenübers ihre Meinung, aber häufiger als Nichtfreunde erarbeiten sich Freunde gemeinsam eine "reifere" Auffassung (Nelson & Aboud, 1985). Nach Oswald und Krappmann (1988) wenden zehnjährige Jungen in Konflikten seltener Strategien an, die die Interessen des Gegenübers mißachten, verletzen ihn seltener physisch und psychisch und kommen häufiger zu einer einvernehmlichen Lösung als Nichtfreunde; die Zusammenhänge sind allerdings schwach. Auffälliger ist, daß der Ablauf des Konflikts unter Freunden weniger vorhersehbar ist als unter Nichtfreunden, bei denen der er-

ste Schritt der Streitenden weitgehend den Ausgang festlegt. Gerade unter Freunden können freundlich begonnene Aushandlungen mit strittigem Abbruch und regelverletzende Anfänge eines Dissenses in freundlicher Übereinstimmung enden. Daß Konflikte überwiegend nicht in schwerwiegende aggressive Akte umschlagen, wird nach Cairns und Cairns (1986) durch Strategien erreicht, die unter anderem in Freundschaften erworben werden, weil Freundschaften einen Rahmen von Loyalität und Vertrauen stiften, innerhalb dessen man mit auf Einigung zielenden Mitteln der Aushandlung Erfahrungen sammeln kann. Dem entspricht der Befund von Gurucharri et al. (1984), daß eine geringe Fähigkeit, den anderen zu verstehen, bei sechs- bis zwölfjährigen Jungen mit der Tendenz einhergeht, erlebte Konflikte mit Gewalt oder Rückzug, nicht aber argumentierend zu beenden.

Auch aus dem oft untersuchten Verhalten von Kindern, die von anderen Kindern nicht akzeptiert werden, kann man zurückzuschließen versuchen, wie Kinder sich verhalten, die in die Gleichaltrigenbeziehungen gut integriert sind. Demnach fügen sich gut integrierte Kinder in Interaktionen ein, ohne sie zu unterbrechen, und unterstützen andere; sie ergreifen Initiativen, schlagen Vorhaben und Regeln vor und sorgen mit für ihre Einhaltung; sie streiten auch für eigene Vorschläge und Interessen, und zwar gelegentlich durchaus heftig, aber nur dann, wenn ein Grund einsichtig ist (Kurdek & Lillie, 1985; Cantrell & Prinz, 1985). Wieder ist nicht klar, ob diese Verhaltensweisen als Vorbedingungen einer guten Integration anzusehen sind oder als Ergebnis der Interaktionserfahrungen. Einflüsse werden nicht nur in beide Richtungen wirken, sondern die überwiegende Richtung des Einflusses ist bei verschiedenen Typen der Beteiligung an der Sozialwelt der Gleichaltrigen auch unterschiedlich. Coie und Kupersmith (1983) haben verfolgt, wie Kinder in einer neuen Gruppe ihren soziometrischen Status wiedererlangen. Vormalig bereits abgelehnte Kinder scheinen in neue Gruppen Verhaltensweisen mitzubringen, die zu ihrem erneuten Ausschluß führen. So bleiben ihnen neuartige Erfahrungen, die ihre Verhaltensmuster verändern könnten, vorenthalten; möglicherweise steigern sie sogar ihr störendes, belästigendes Verhalten, um doch in die Interaktionen einzudringen. Dagegen können die vernachlässigten Kinder in neuen sozialen Konstellationen Verhaltensweisen entwickeln, die ihnen eine vielseitigere Teilnahme an Interaktionen sichern und neuartige Erfahrungen erschließen.

Auch Interventionsstudien, die Kindern helfen, in die Sozialwelt der Kinder aufgenommen zu werden, sprechen dafür, daß Kinder soziale Fähigkeiten (wie die korrekte Interpretation von Absichten: Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984) und Strategien des Eintritts (wie geeignete Vorgehensweisen bei der sozialen Annäherung: Dodge, Coie & Brakke, 1982) benötigen, die man mit ihnen üben kann. Die auf diesem Wege verbesserte Stellung in der Gleichaltrigenwelt wirkt sich dann jedoch auch auf weitere Fähigkeiten aus, die nicht eingeübt worden wa-

ren (Bierman & Furman, 1984; Coie & Krehbiel, 1984; LaGreca & Santagrossi, 1980; Überblick bei Furman & Gavin, 1989). Von vornherein gut integrierte Kinder bringen wahrscheinlich schon günstige Voraussetzungen mit und profitieren dann auch noch von der intensiven Sozialerfahrung mit Gleichaltrigen im Hinblick auf ihre weitere Entwicklung.

**Kognitive Entwicklung:** Die Erfahrungen der Kinder in der Interaktion mit Gleichaltrigen haben auch Folgen für ihre kognitive Entwicklung. Doise (1978) führt dies darauf zurück, daß Kinder durch die Stellungnahme oder das Tun anderer auf die Begrenztheit ihrer Problemsicht hingewiesen werden und der aus dem Widerspruch entstehende Konflikt eine Weiterarbeit an der Problemlösung stimuliert. In einer Serie von Experimenten, in denen Kinder an Piagetschen Konservierungsaufgaben arbeiteten, wurden Kinder einem derartigen sozio-kognitiven Konflikt ausgesetzt, indem ihnen entweder ein Erwachsener oder ein anderes Kind widersprach, sie entweder mit einer korrekten Lösung oder mit einer falschen Lösung konfrontiert wurden, ihnen entweder eine ihrer Sache sichere Person oder ein ebenfalls noch Suchender gegenübertrat. Es stellte sich heraus, daß Kinder dann eher einen dauerhaften kognitiven Fortschritt erreichen, wenn sie nicht nur eine richtige Lösung übernehmen, sondern diese gemeinsam erarbeiten.

Diese gemeinsame Erarbeitung wird im Rahmen einer asymmetrischen Beziehung zum widersprechenden Gegenüber erschwert. Daher ist bei einer Reihe von Problemen ein Kind ein wirksamerer Partner in einer kognitionsfördernden Zusammenarbeit als ein Erwachsener, dem das Kind zu folgen neigt (Doise & Mugny, 1984). Durch weitere Studien wurde erhärtet, daß das andere Kind, mit dem zusammen an der Lösung gearbeitet wird, nicht unbedingt über die richtige Lösung verfügen und diese erklären können muß. Für eine produktive Auseinandersetzung ist wichtig, daß der Widerspruch zwischen den Ansichten der Kinder deutlich wird (so Erst- und Zweitkläßler vor einem Konservierungsproblem: Ames & Murray, 1982) bzw. daß Inkonsistenzen bei der Anwendung nicht übereinstimmender Strategien wahrgenommen werden (Acht- bis Neunjährige in einem Turmbau-Spiel: Glachan & Light, 1982), daß die selbstsicher vorgetragene Lösungsvorschläge "destabilisiert" werden (Sechsjährige bei einem Kategorisierungsproblem: Blaye, 1987). Für jüngere Kinder scheint es noch schwierig zu sein, Alternativen zu diskutieren. So lernen in diesem Fall Anfänger mehr in der Zusammenarbeit mit einem erfahrenen Kind als in der Kooperation mit einem anderen Anfänger (Nachbau eines Lego-Modells bei Fünfjährigen: M. Azmitia, 1988). Allerdings stimulierte diese Aufgabe weniger einen kognitiven Konflikt, sondern ihre "Lösung" wird von bereits gesammelter Erfahrung begünstigt.

Die Untersuchungen sprechen insgesamt dafür, daß die Entwicklung nicht nur durch einen vom Interaktionspartner aufgedeckten Konflikt und die dadurch ausgelösten Anstrengungen um neue Äquilibration, wie Piaget es sieht, gefördert wird, sondern auch durch ko-konstruktive Zusammenarbeit, die durch bestimmte Dialogformen und Aufgabenverteilungen effizient wird. Forman und Cazden (1985) weisen auf Vorstellungen Vygotskys hin, der den Kompetenzzuwachs nicht wie Piaget einem offenen Konflikt, sondern der Anleitung durch einen Erwachsenen oder fähigeren Gleichaltrigen zuschreibt. Sie demonstrieren an Beispielen Neunjähriger, die kognitive Aufgaben lösen, daß allerdings weniger der Fähigkeitsvorsprung, sondern eine komplementäre Aufgabenverteilung die wechselseitige Beratung zu sichern vermag, durch die eine erfolgreiche Lösung erreicht wird. Auch im Experiment Azmitias trug die aktive Beteiligung des Anfängers ebenso wie die Qualität der Unterhaltung zwischen den Kindern zum Lernerfolg bei (vgl. ferner Damon, 1984 b).

Die Beobachtung, daß unabhängig von der Zusammensetzung nach gleichen oder ungleichen Fähigkeiten in einigen Dyaden die Zusammenarbeit gänzlich scheiterte, macht darauf aufmerksam, daß das Verhältnis der Kinder zueinander und der Interaktionsprozeß zwischen ihnen weiterer Analyse bedürfte. Miller und Brownell (1975) haben die Kommunikation zwischen Zweitkläßlern untersucht, um aufzuklären, was ein nichtkonservierendes Kind dazu bringt, diese kognitive Leistung zu vollbringen. Das fähigere Kind tritt dem anderen nach ihren Analysen nicht sozial überlegen gegenüber, sondern die erreichte Stufe der Kognition gibt dem Kind die Sicherheit, mit deren Hilfe es seine Lösung vielfältig erläutern und veranschaulichen kann. Nichtkonservierer dieses Alters scheinen zudem ihrer Antwort nicht mehr sicher zu sein und wiederholen meist nur ihre unzulängliche Lösung, ohne sie argumentativ stützen zu können.

Kinder lernen zu argumentieren, indem sie mit anderen, vor allem mit anderen Kindern argumentieren. Miller (1986) zeigte anhand von Analysen argumentierender Kindergruppen, wie Antagonismen ohne Argumente sich unter dem Einfluß der Auseinandersetzungen der Kinder in Antagonismen mit Argumenten wandeln: Der Dissens kann wechselseitig auf von einander unabhängige Gründe zurückgeführt werden, nachdem Kindern deutlich geworden ist, daß man Einwände gegen die empirische Haltbarkeit von Behauptungen von Verletzungen der Regeln des Schließens unterscheiden muß. Erst dann kann man aussichtsreich versuchen, Argument gegen Argument zu setzen, für die Argumentierenden kollektiv Geltendes zu erarbeiten und möglicherweise den Dissens zu überwinden, d.h. kollektiv zu lernen.

**Entwicklung des moralischen Urteils:** Nach Piaget (1973) werden Kinder vor allem durch Erfahrungen, die sie in der Zusammenarbeit mit den Gleichaltrigen sammeln, angeregt, von

einer heteronomen zur autonomen Moral überzugehen. Im Spiel einigen sich Kinder mit Gleichaltrigen auf Regeln, verändern sie, lernen, Regeln zu achten, aber auch, sie sinnvoll zu interpretieren und in übergeordnete Prinzipien zu gründen. Die Bedeutung interpersonaler Regulierungen in der Kinderinteraktion belegen auch jüngere Beobachtungsstudien von Kindern in natürlichen Situationen. Nucci und Nucci (1982 a, b) zeigen, daß Kinder ab der Vorschulzeit Regeln der Konvention und moralische Themen unterscheiden und in beiden Bereichen Verstöße anmahnen und ahnden, und zwar auch außerhalb des vom Lehrer kontrollierten Klassenzimmers und nicht nur bei Moralverletzungen, sondern auch bei Brüchen von Konventionen. Auch nehmen die Lehrer bei älteren Kindern von moralischen Maßregelungen zunehmend Abstand und überlassen den Kindern die Austragung interpersonaler Konflikte. Auch Oswald (1990) weist nach, daß Kinder sich untereinander und ohne Erwachsenenpräsenz in differenzierter Weise mit Normverletzungen auseinandersetzen.

Piaget hat die Moralentwicklung so fest in der Interaktion der Gleichen verankert, daß ein geläufiger Einwand lautet, ob nicht auch den Kindern zugewandte Erwachsene diese Erfahrungen vermitteln könnten. Kohlberg ist in dieser Hinsicht offener, denn er bindet den Fortschritt in seinem sechstufigen Entwicklungsmodell des moralischen Urteils an die Gelegenheit zur Rollenübernahme. Durch die Gesichtspunkte, die sich aus dem Blickwinkel der anderen Rolle ergeben, wird der Urteilende bedrängt, sein Urteil umzuarbeiten. Die Übernahme von Rollen wird in einer sozialen Umwelt erleichtert, die von Prinzipien der Gleichheit, der offenen Aussprache und des Strebens nach Gerechtigkeit geprägt ist. Zwei Wege bieten sich nach Kohlberg an, um die Entwicklung des moralischen Urteils zu fördern: Zum einen die Stärkung von Gemeinschaften, die sich in fairen Aushandlungen um Gerechtigkeit bemühen, z. B. von Schulen, in denen die Rechte aller Beteiligten geachtet und die Regeln der gemeinsamen Arbeit ausgehandelt werden; zum anderen die Diskussion in Schulklassen über moralische Dilemmata, in der sich einander Gleiche mit ihren Begründungen gegenseitig zum Nachdenken über ihre Urteile anregen. Die Diskussion der Gleichaltrigen scheint vor allem deswegen sehr geeignet, das moralische Urteil voranzutreiben, weil Heranwachsende sich als besonders sensibel für moralische Argumente erweisen, die der nächstfolgenden Stufe ihrer Entwicklung entsprechen (Turiel, 1966). Da die Gleichaltrigen einander in der Stufe der Urteilsentwicklung sehr nahe sind, werden gerade solche Argumente in der Diskussion der Gleichaltrigen spontan vorgebracht. Kohlberg setzt dennoch mehr Hoffnungen auf den ersten Weg, weil in den "gerechten Gemeinschaften" die Auseinandersetzungen um reale, nicht um hypothetische Probleme geführt werden (Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Jedoch erwiesen sich die Diskussionen der Gleichaltrigen über Dilemmata durchaus als geeignet, das moralische Urteil von Jugendlichen dauerhaft zu fördern (Blatt & Kohlberg, 1975;

Überblick bei Schlaefli et al., 1985). Allerdings zeigen präadoleszente Gruppen (Zwölf- bis Vierzehnjährige) im Vergleich zu älteren Jugendlichen und Erwachsenen weniger oder gar keine Fortschritte, möglicherweise weil ihnen kognitive Voraussetzungen für hypothetische Diskussionen noch nicht zur Verfügung stehen (Walker, 1980). Diese Diskussionen werden grundsätzlich von einem Lehrer geleitet, der den Jugendlichen die Aussprache zwar weitgehend überläßt, sie aber auf Argumente lenkt, die zur Folgestufe der Moralentwicklung gehören. Zwar haben reine Peer-Diskussionen nach Blatt und Kohlberg (1975) keine fördernde Wirkung. Dennoch scheint die Wirksamkeit der Diskussionen trotz der Moderation durch den Lehrer von der Art des transaktionalen Dialogs abzuhängen, der sich unter den Jugendlichen entwickelt und der die Abwägung der Argumente erleichtert oder erschwert (Berkowitz & Gibbs, 1985).

Der Einfluß der Gleichaltrigen auf die Urteilsgenese ist auch in experimentellen Anordnungen untersucht worden. Damon und Killen (1982) stellen fest, daß fünf- bis neunjährige Kinder, die zu dritt ein Gerechtigkeitsproblem diskutieren, zu einem größeren Anteil in ihren moralischen Begründungen voranschrritten als Kinder, die entsprechende Probleme mit Erwachsenen durchsprachen. Wenig Fortschritt zeigten Kinder, die auf die Aussagen anderer nicht eingingen, sie zurückwiesen oder lächerlich machten, während Kinder, die sich in ihren Begründungen verbesserten, wechselseitig Aussagen abwogen, umwandelten und verschiedene Perspektiven zu vereinigen suchten. Die reine Präsentation einer besseren Begründung hatte jedoch weder bei den auf niedrigerem Niveau, noch bei den auf entwickelterem Niveau argumentierenden Kindern irgendeinen Effekt. Das moralische Urteil scheint nicht durch Widerspruch ohne Begründung oder allein durch das bessere Vorbild gefördert zu werden, sondern dann, wenn in der Diskussion "ko-konstruiert" werden kann. Folglich sollte sich auch die Qualität der Beziehung der Kinder auf die Entwicklung des Urteils auswirken. Die Interviewdaten, die Keller in ihrer Longitudinalstudie von sieben- bis zwölfjährigen Kindern erhoben hat (1986), zeigen, daß sich mit der Freundschaftsvorstellung dieser Kinder auch deren moralische Sensibilität (Wahrnehmung konfligierender Erwartungen, Antizipation von Folgen, Verhandlungsfähigkeit von Folgen und Lösungen) entwickelt.

**Entwicklung des Selbst:** Nach Fine (1981) ist es eine wichtige Funktion von Kinderfreundschaften, Selbstbilder auf die Probe zu stellen. Die wechselseitige Herausforderung ist deswegen informativ und riskant, weil die Wahl der Freunde offenbar davon beeinflußt wird, daß Freunde in ihnen wichtigen Bereichen des Verhaltens einander ähnlicher sind als in ihnen nebensächlichen Bereichen (Tesser, Campbell & Smith, 1984). So wurde vor allem der Einfluß von Freunden auf das Selbstwertgefühl untersucht. Nach Furman und Buhrmester (1985) stärken Freunde das Selbstwertgefühl elf- bis dreizehnjähriger Mädchen und Jungen, zwar

weniger als Eltern, jedoch mehr als Lehrer und Geschwister. Auch die Mitgliedschaft in Cliquen unterschiedlichen Ansehens in der Klasse wirken sich auf die Selbsteinschätzung aus (Brown & Lohr, 1987). Daten von Cantrell und Prinz (1985) warnen allerdings davor, diesen Zusammenhang zu eng zu sehen: Selbst-Einschätzungen von Kindern wie "Ich fühle mich unglücklich" oder "Andere behandeln mich schlecht" korrelieren zwar mit ablehnenden Äußerungen seitens Gleichaltriger, aber nur schwach. Bei vernachlässigten Kindern waren Zusammenhänge überhaupt nicht zu entdecken. Nach Wylie (1979) sind soziometrische Popularitätsmaße wenig geeignet, zur Aufklärung der Varianz von Selbst-Konzepten beizutragen. Mit ihrem mehrstufigen Freundschaftsmaß belegen Bukowski und Hoza (1989) jedoch den Zusammenhang zwischen der Erfahrung von enger Freundschaft und einem höheren Selbstwertgefühl.

Die Selbst-Vorstellung umfaßt mehr als eine wertende Selbst-Einschätzung; sie umschließt alle Eigenschaften, mit denen ein Mensch sich selber im Vergleich mit anderen betrachtet und erlebt. In der mittleren Kindheit werden neben den Eltern die anderen Kinder für diese Selbstdefinitionen wichtig. Während jüngere Kinder ihre Fähigkeiten nach Markus und Nurius (1984) noch stärker an absoluten Standards messen, wird in der mittleren Kindheit und der Präadoleszenz der soziale Vergleich für die Selbstdefinition entscheidend. Für die Entwicklung des umfassenden Selbst-Verständnisses schlagen Damon und Hart (1982) ein Modell vor, das Vorläufer des Selbstverständnisses schon in der frühen Kindheit annimmt. Sie unterscheiden verschiedene überdauernde Objekt- und Subjektdimensionen des Selbst, die sich Phase für Phase weiterentwickeln, und zwar indem in jeder Phase jeweils eine Dimension der Entwicklung gleichsam ein "Leitmotiv" setzt. Nach einer Orientierung des Selbstverständnisses in der frühen Kindheit am physischen Selbst wird nach ihrem Modell das Selbstverständnis in der mittleren Kindheitsphase durch die Aktivierung der eigenen Fähigkeiten getragen, die an denen der anderen gemessen werden ("active self"), in der Phase der Präadoleszenz durch die persönlichen Charakteristika, die in den Beziehungen mit anderen aufgebaut werden ("social self").

Einen wichtigen Teilaspekt dieser Entwicklung haben Parker und Gottman (1989) in den Analysen von Kindergesprächen nachgezeichnet, nämlich die Integration der Emotionen in die Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Kontrolle. Sie wird weitgehend durch die Thematik beeinflusst, die die Sozialwelt der Kinder auf der jeweiligen Entwicklungsstufe prägt. In der mittleren Kindheit sind es die Bemühungen um Akzeptanz und um Integration in die Beziehungen unter den Kindern, die nicht nur Jungen, sondern nach den Beobachtungen von Parker und Gottman (1989) auch Mädchen dazu bringen, ihre Emotionen sogar in Freundschaften sehr weitgehend zu beherrschen. Zusammengehörigkeit werde mehr durch abwertenden

Tratsch über Außenstehende als durch affektive Bekundungen hergestellt. Markus und Nurius (1984) machen allerdings darauf aufmerksam, daß Kinder dieses Alters sowohl tiefe Enttäuschungen als auch den Überschwang freudiger, stolzer Gefühle erleben und zeigen. Auch die Aushandlungen zehnjähriger Kinder in der Studie Oswalds und Krappmanns (1988) erwecken oft mehr den Eindruck eines auch emotional geführten Kampfes als den eines Forums neutral argumentierender Beteiligter. Es mag dennoch richtig sein, daß der in der mittleren Kindheit abverlangte Entwicklungsschritt nur gelingt, wenn diese Emotionsdurchbrüche als affektive Pannen nach Möglichkeit vermieden werden, damit das Kind schwach gesicherte Beziehungen nicht verliert, vor fremden Perspektiven nicht zurückscheut, Konflikte aushält und langwierige Aushandlungen zum Aufbau von interpersonalen Regeln ebenso wie zur Erweiterung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten durchsteht. Daher betonen viele Theorien der Ich- und Selbst-Entwicklung, wie sehr Kinder in der mittleren Kindheit bemüht sind, Emotionen abzuwehren, die mühsam Geordnetes wieder durcheinander bringen könnten (vgl. Kegan & Noam, 1982).

## **5   Schlußbemerkungen**

Die vorliegenden Forschungen bestätigen zwar, daß die Sozialwelt der Kinder der mittleren Kindheit als ein intensiver Sozialisationsbereich anzusehen ist. Aber wir sind noch weit davon entfernt, die Sozialstruktur dieser Kinderwelt und ihre sozialisatorischen Prozesse angemessen zu verstehen. Erst allmählich befreit sich die Forschung von allzu oberflächlichen Vorstellungen, wie etwa von der leeren Floskel der "peer group", und öffnet sich ausgreifenderen theoretischen Konzeptionen zum Beitrag dieser Entwicklungsphase, die den empirischen Untersuchungen triftigere Hypothesen vorgeben können. Dabei wird sehr deutlich, daß der eigentlich von soziologischer Seite zu erwartende Beitrag noch weitgehend ausgeblieben ist, die Kinderwelt, die soziale Gesellungsformen und Interaktionsthemen an die Kinder heranträgt, als gesellschaftlich geformte Sozialisationsinstanz zu analysieren.

Die Vorstellung ko-konstruierender Leistungen, die Kindern in der gemeinsamen Auseinandersetzung über Sachverhalte und Probleme abverlangt werden, ist offenbar eine fruchtbare Hypothese, nicht zuletzt weil sie der eigenen Beteiligung der Kinder an ihrer Entwicklung Raum läßt, ein Aspekt, den die Sozialisationsforschung lange vernachlässigt hat. Allerdings wäre diese Hypothese überzogen, wenn der Erwachsenenwelt und soziokulturellen Traditionen gar kein Einfluß mehr auf die Entwicklung von Kompetenzen zugestanden würde. Wichtige Punkte des weiteren Forschungsprogramms müssen vielmehr sein, die in der Kinderwelt eigenständig zu bewältigenden sozialisatorischen Aufgaben mit der familialen Sozialisation

in Bezug zu setzen und auch andere Beziehungen zur Erwachsenenwelt nicht außeracht zu lassen. Möglicherweise ist die Ko-Konstruktion ein soziales Entwicklungsprinzip, das weit über die sozialisatorische Kinderinteraktion hinausreicht. Von hohem theoretischem Wert und voller praktischer Konsequenzen wären Studien, die uns besser zeigen, wie ko-konstruktive soziale Prozesse ablaufen.

Diese Lücke erinnert daran, daß insgesamt empirische Untersuchungen, vornehmlich qualitativ orientierte Beobachtungsstudien fehlen, die uns die sozialen Prozesse unter den Kindern transparenter machen. Ganz überwiegend beruhen die vorgetragenen Ergebnisse auf Auskünften in Interviews, oft genug sogar auf Einschätzungen von Personen außerhalb der Kinderwelt. Mehr "grounded theory" ist dringend nötig. Die Frage nach den sozialisatorischen Folgen ist letztendlich auch nicht ohne longitudinale Studien einzulösen, die ebenfalls methodisch vielfältig sein müssen, wenn sie die Sozialerfahrung der Kinder angemessen berücksichtigen wollen. Auch Interventionsstudien, durch die Kindern zu einer besseren Integration in die Kinderwelt verholfen werden soll, sowie Begleitstudien in Kindertagesstätten könnten dazu beitragen, die Kinderwelt und ihre Sozialisationswirkung unter verschiedenen Bedingungen zu explorieren.

### **Literatur:**

- Adler, P.A. & Adler, P. (1988). The carpool: A socializing adjunct to the educational experience. In G. Handel (Ed.), *Childhood socialization* (pp. 171-189). New York: Aldine de Gruyter.
- Ames, G.J. & Murray, F.B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Asher, S.R. & Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Asher, S.R. & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J.D. Wine & M.D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 125-157). New York: Guilford Press.
- Asher, S.R., Oden, S.L. & Gottman, J.M. (1977). Children's friendships in school settings. In L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 33-61), Vol. 1. Norwood/NJ: Ablex.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.

- Benkmann, R. (1989). Dominanz und Egalität. Zur Konstruktion unterschiedlicher sozialer Beziehungen durch Sanktion und Herabsetzung in drei Jungen-Dyaden einer Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 45-64.
- Berkowitz, M.W. & Gibbs, J.C. (1985). The process of moral conflict resolution and moral development. *New Directions in Child Development*, No. 29: Peer conflict and psychological growth (ed. by M.W. Berkowitz), 71-84.
- Berndt, T.J. (1981 a). Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behavior. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 176-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berndt, T.J. (1981 b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development*, 52, 636-643.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T.J. (1984). Sociometric, social-cognitive, and behavioral measures for the study of friendship and popularity. In T. Field, J.L. Roopnarine & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 31-52). Norwood/NJ: Ablex.
- Berndt, T. J. (1985). Prosocial behavior between friends in middle childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, 307-318.
- Berndt, T.J. (1989 a). Friendships in childhood and adolescence. In W. Damon (Ed.), *Child development - Today and tomorrow* (pp. 323-348). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berndt, T.J. (1989 b). Contributions of peer relationships to children's development. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 407-416). New York: Wiley.
- Berndt, T.J. & Perry, T.B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Bichard, S.L., Alden, L., Walker, L.J. & McMahon, R.J. (1988). Friendship understanding in socially accepted, rejected, and neglected children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 33-46.
- Bierman, K. & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Bigelow, B.J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Blaye, A. (1987). Organisation du produit de deux ensembles: Influence des interactions sociales entre pairs sur les procédures de résolution et les performances individuelles. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (4), 29-43.
- Boivin, M. & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.

- Bronfenbrenner, U. (1972). *Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Brown, B.B. & Lohr, M.J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 47-55.
- Bukowski, W.M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship. Issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Cairns, R.B. & Cairns, B.D. (1986). The development-interactional view of social behavior. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (pp. 315-342). Orlando/FL: Academic Press.
- Cantrell, V.L. & Prinz, R.J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 884-889.
- Charlesworth, W.R. & Hartup, W.W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development*, 38, 993-1002.
- Charlesworth, W.R. & LaFreniere, P. (1983). Dominance, friendship, and resource utilization in preschool children's groups. *Ethology and Sociobiology*, 4, 175-186.
- Cohen, J. (1983). Commentary: The relationship between friendship selection and peer influence. In J.L. Epstein & N. Karweit (Eds.), *Friends in school* (pp. 163-174). New York: Academic Press.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D. & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Coie, J.D. & Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Condy Jr., J.C. & Siman, M.L. (1974). Characteristics of peer and adult orientation of children. *Journal of Marriage and the Family*, 36, 543-554.
- Corsaro, W.A. (1986). Routines in peer culture. In J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 231-251). Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- Damon, W. (1984 a). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damon, W. (1984 b). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.

- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 28, 347-367.
- Davies, B. (1982). *Life in the classroom and playground*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. & Brakke, N.P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.
- Dodge, K.A., Murphy, R.R. & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Doise, W. (1978). Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung. In G. Steiner (Hg.), *Piaget und die Folgen* (S. 331-347). Zürich: Kindler.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Eisenberg, N., Lundy, T., Shell, R. & Roth, K. (1985). Children's justifications for their adult and peer-directed compliant (prosocial and nonprosocial) behaviors. *Developmental Psychology*, 21, 325-331.
- Erikson, E.H. (1965). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fine, G.A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fine, G.A. (1986). The dirty play of little boys. *Society*, 24 (Nov-Dez.), 63-67.
- Fine, G.A. (1987). *With the boys: Little League baseball and preadolescent culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Finnan, C.R. (1982). The ethnography of children's spontaneous play. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pp. 358-380). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- French, D.C. (1984). Children's knowledge of the social function of younger, older, and same-age peers. *Child Development*, 55, 1429-1433.
- French, D.C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.

- French, D.C. & Waas, G.A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56, 246-252.
- Freud, S. (1972 - zuerst 1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (S. 37-145). Studienausgabe Bd. V. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Friedrich, P., Lukas, H., Burchat, R., Denzin-von-Broich-Oppert, U., Fahrige, A., Landau, G. & Schipper, M. (1989). *Die "Lücke"-Kinder*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Furman, W. & Bierman, K.L. (1983). Developmental changes in young children's conception of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Furman, W. & Bierman, K.L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-931.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. & Gavin, L.A. (1989). Peers' influence on adjustment and development. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 319-340). New York: Wiley.
- Furman, W. & Robbins, P. (1985). What is the point? Issues in the selection of treatments and objectives. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New York: Springer.
- Furth, H.G. (1982). Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In W. Edelstein & M. Keller (Hg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 188-215). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glachan, M. & Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In: G. Butterworth, P. Light (Eds.), *Social cognition* (pp. 238-262). Chicago: University of Chicago Press.
- Glassner, B. (1976). Kid Society. *Urban Education*, 11, 5-22.
- Gottman, J.M. (1986). The world of coordinated play: Same- and cross-sex friendship in young children. In: J.M. Gottman & J.G. Parker (Eds.), *Conversation of friends* (pp. 139-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grammer, K. (1988). *Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grusec, J.E. & Abramowitch, R. (1982). Imitation of peers and adults in a natural setting: A functional analysis. *Child Development*, 53, 636-642.
- Gurucharri, C., Phelps, E. & Selman, R.L. (1984). Development of interpersonal understanding: A longitudinal and comparative study of normal and disturbed youths. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 26-36.
- Hallinan, M.T. (1980). Patterns of cliquing among youth. In: H.C. Foot, A.J. Chapman & J.R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 321-342). Chichester: Wiley.

- Hallinan, M.T. (1981). Recent advances in sociometry. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 91-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallinan, M.T. & Smith, S.S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social Forces*, 67, 898-919.
- Harms, G. & Preissing, C. (Hg.) (1988). *Kinderalltag*. Berlin: Fipp.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4: E.M. Hetherington: (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York u.a.: Wiley.
- Hartup, W.W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. In T.J. Berndt, G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 46-70). New York: Wiley.
- Hartup, W.W., Laursen, B.S., Stewart, M.I. & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Higgins, E.T. & Parsons, J.E. (1983). Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 15-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7, 1-21.
- Hoppe-Graff, S. & Keller, M. (1988). Einheitlichkeit und Vielfalt in der Entwicklung des Freundschaftskonzeptes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 195-213.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. München: Kindt.
- Keller, M. (1986). Freundschaft und Moral: Zur Entwicklung der moralischen Sensibilität in Beziehungen. In H. Bertram (Hg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 195-223). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M. & Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of interindividual differences in intraindividual change. *Developmental Psychology*, 25, 820-826.
- Krappmann, L. (1984). Die Kinder im Schulalter: Zur psychischen Entwicklung der Schulkinder und die Anforderungen an die Pädagogik. In R. Briel & H. Mörsberger (Hg.), *Kinder brauchen Horte* (S. 71-88). Freiburg: Lambertus.
- Krappmann, L. (1985). Mead und die Sozialisationsforschung. In H. Joas (Hg.), *Das Problem der Intersubjektivität* (S. 156-178). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (1989). Family relationships and peer relationships in middle childhood. In K. Kreppner & R.M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (pp. 93-104). Hillsdale/NJ: Erlbaum.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (1983). Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In F. Neidhardt (Hg.), *Soziologie der Gruppe* (S. 420-450). Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1985). Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (3), 321-337.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1988). Probleme des Helfens unter Kindern. In H.W. Bierhoff & L. Montada (Hg.), *Altruismus - Bedingungen der Hilfsbereitschaft*, S. 206-223). Göttingen: Hogrefe.
- Kreutz, H. (1976). Soziale Bedingungen der Sozialisation Jugendlicher in industriellen Gesellschaften. In K. Hurrelmann (Hg.), *Sozialisation und Lebenslauf* (S. 151-170). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Kurdek, L.A. & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 153, 1485-1491.
- Kurdek, L.A. & Lillie, R. (1985). The relation between classroom social status and classmate likability, compromising skill, temperament, and neighborhood social interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 31-41.
- Ladd, G.W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- 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.
- LaGreca, A.M. & Santogrossi, D.A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 220-227.
- LeMare, L. & Rubin, K. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. *Child Development*, 58, 306-315.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family. In *Handbook of child psychology*. Vol. 4: E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Machwirth, E. (1980). Die Gleichaltrigengruppe (peer group) der Kinder und Jugendlichen. In B. Schäfers (Hg.), *Einführung in die Gruppensoziologie* (S. 246-262). Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Mannarino, A.P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent mates. *Developmental Psychology*, 12, 555-556.
- Markus, H.J. & Nurius, P.S. (1984). Self-understanding and self-regulation in middle childhood. In W.A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 147-183). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Master, J.C. & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, 17, 344-350.

- Maynard, D.W. (1985). On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review*, 50, 207-223.
- McGuire, K.D. & Weisz, J.R. (1982). Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumships. *Child Development*, 53, 1478-1484.
- Mead, G.H. (1973 - zuerst 1934). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Medrich, E.A., Roizen, J., Rubin, V. & Buckley, S. (1982). *The serious business of growing up - A study of children's lives outside school*. Berkeley/CA: University of California Press.
- Meyenn, R.J. (1980). School girls' peer groups. In P. Woods (Ed.), *Pupils strategies - Explorations in the sociology of the school* (pp. 108-142). London: Croom Helm.
- Miller, M. (1986). Kollektive Lernprozesse. *Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Miller, S.A. & Brownell, C.A. (1975). Peers, persuasion, and Piaget: Dyadic interaction between conservers and nonconservers. *Child Development*, 46, 992-997.
- Mussatti, T. (1986). Early peer relations: The perspectives of Piaget and Vygotsky. In E.C. Mueller & C.R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 25-53). Orlando/FL u.a.: Academic Press.
- Nelson, J. & Aboud, F.E. (1985). The resolution of social conflict between friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.
- Newcomb, A.F., Brady, J.E. & Hartup, W.W. (1979). Friendship and incentive condition as determinants of children's task oriented social behavior. *Child Development*, 50, 878-881.
- Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1477.
- Noam, G. & Kegan, R. (1982). Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In W. Edelstein & M. Keller (Hg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 422-460). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nucci, L.P. & Nucci, M.S. (1982 a). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403-412.
- Nucci, L.P. & Nucci, M.S. (1982 b). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, 1337-1342.
- Opie, I. & Opie, P. (1970). *Children's games in street and playground*. Oxford: Oxford Clarendon Press.
- Oswald, H. (1990). Sanktionsprozesse unter Kindern. In H. Oswald (Hg.), *Macht und Recht. Festschrift zum 65. Geburtstag von Heinrich Popitz* (im Druck). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- 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., Chowdhuri, I. & von Salisch, M. (1986). Grenzen und Brücken - Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 560-580.
- Oswald, H., Krappmann, L. (unter Mitarbeit von Ch. Fricke) (1988). Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern - Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. *Materialien aus der Bildungsforschung* Nr. 33, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Parke, R.D., MacDonald, K.B., Burks, V.M., Bhavnagri, N.P., Barth, J.M. & Beitel, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. In K. Kreppner & R.M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development* (pp. 65-92). Hillsdale/NJ: Erlbaum.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J.G. & Gottman, J.M. (1989). Social and emotional development in a relational context. In T.J. Berndt, G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Parsons, T. (1955). Family structure and the socialization of the child. In T. Parsons & R.F. Bales, *Family, Socialization, and Interaction Process* (pp. 35-131). Glencoe/IL: Free Press.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. In T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161-193). Frankfurt a.M: Europäische Verlagsanstalt.
- Pellegrini, D.S. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56, 253-264.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1972 a - zuerst 1923). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. (1972 b - zuerst 1924). *Urteil und Denkprozeß des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. (1973 - zuerst 1932). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1970 - zuerst 1947). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rabe-Kleberg, U. & Zeiher, H. (1986). Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern. In K. Hurrelmann (Hg.), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit* (S. 24-38). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rauh, H. (1984). Soziale Interaktion und Gruppenstruktur bei Krabbelkindern. In C. Eggers (Hg.), *Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind* (S. 204-232). München: Urban & Schwarzenberg.
- Rubin, Z. & Sloman, J. (1984). How parents influence their children's friendships. In M. Lewis (Ed.), *Beyond the dyad* (pp. 223-250). New York: Plenum.

- Savin-Williams, R.C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescence. *Child Development*, 50, 142-151.
- Schlaefli, A., Rest, J.R. & Thoma, St.J. (1985). Does moral education improve moral judgement? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Selman, R.L. (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. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seyen, E. van, van Lieshout, C.F., de Baay-Knoers, M. & de Roos, S. (1989). Antecedents of peer competence in the first two years. Paper presented at the 10th Biennial Meetings of the ISSBD. Jyväskylä, Finland.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In *Handbook of child psychology*. Vol. 3: J.H. Flavell, E.M. Markman (Eds.), *Cognitive development* (pp. 495-555). New York: Wiley.
- Shantz, C.U. & D.W. Shantz (1985). Conflict between children: Social-cognitive and sociometric variables. *New Directions for Child Development*, No. 29: Peer conflict and psychological growth (ed. by M. Berkowitz), 3-21.
- Shantz, D.W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- Sharabany, R. & Hertz-Lazarowitz, R. (1981). Do friends share and communicate more than nonfriends? *International Journal of Behavioral Development*, 4, 45-59.
- 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.
- Sluckin, A.M. & Smith, R.K. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool children. *Child Development*, 48, 917-923.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1982). Social development through friendship. In K.H. Rubin & H.S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 279-298). New York: Springer.
- Sroufe, L.A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 27-47). Oxford: Clarendon Press.
- Stone, L.J. & Church, J. (1984). *Childhood and adolescence*. New York: Random House.
- Strätz, R. & Schmidt, E.A. (1982). *Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sullivan, H.S. (1983). *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Tesser, A., Campbell, J. & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 561-574.

- Thiemann, F. (1988). *Kinder in den Städten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Thorne, Barrie (1985). Girls and boys together ... But mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. In W.W. Hartup & Z. Rubin (Hg.), *Relationships and development* (pp. 167-184). Hillsdale/NJ: Erlbaum.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 611-618.
- Vaughn, B.E. & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288.
- Waldrop, M.F. & Halverson, C.F. (1975). Intensive and extensive behavior: Longitudinal and cross-sectional analyses. *Child Development*, 46, 19-26.
- Walker, L.J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131-139.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept. Vol. 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln/NE: University of Nebraska Press.
- Yarrow, M.R. & Waxler, C.Z. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 78-109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Youniss, J. & Volpe, J. (1978). A relational analysis of children's friendship. *New Directions for Child Development*, 1, 1-22.
- Zinnecker, J. (1979). Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 727-746.

**Problems of helping among ten-year old children  
- Results of a qualitative study in natural settings**

Lothar Krappmann & Hans Oswald

Zusammenfassung

Daten einer qualitativen Studie über die Interaktionen zehnjähriger Kinder ( $N = 87$ ) in natürlichen Situationen (vor allem im Klassenzimmer und auf dem Schulhof) wurden analysiert, um die Probleme des Helfen unter Kindern besser zu verstehen. In mehr als zwei Fünftel aller Interaktionen, die als Hilfen kategorisiert wurden, nutzten Kinder die Situation, um andere zu mahnen, herabzusetzen oder ihnen zu schaden. Nicht nur Kinder, die um Hilfe gebeten wurden, sondern auch Kinder, die der Hilfe bedurften, verhielten sich in dieser "problematischen" Weise. Viele dieser Verhaltensweisen waren weder durch den Helfer, noch durch den Hilfesuchenden provoziert worden, sondern spiegeln eine grundlegende Eigenart der Hilfssituation wider. Die Mehrheit der Kinder zeigten wenigstens gelegentlich diese "problematischen" Verhaltensweisen; Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht signifikant. Auch Freunde behandelten sich verletzend, obgleich sie sich öfter als Nicht-Freunde in unaggressiver, zweckdienlicher Art unterstützten.

Diese Verhaltensweisen werden als Reaktionen der Kinder auf die asymmetrische Beziehung interpretiert, die zwischen dem potentiellen Helfer und dem Kind in Not entsteht. Helfer können in dieser Situation dominieren. Die Hilfesuchenden sind bestrebt, den negativen Konsequenzen ihrer unterlegenen Position zu begegnen. Damit sich die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder entwickelt, in angemessener Weise zu helfen, müssen die Kinder mit diesen Konflikten umzugehen lernen. Es ist zu vermuten, daß dieser Lernprozeß durch die Interaktion unter gleichaltrigen Kindern angeregt wird, die einander als relativ Gleiche behandeln und daher ihren Gegenüber nicht zwingen können, gefügig zu sein.

Abstract

Data from a qualitative study of interactions among ten-year old children (N = 87) in natural settings, mainly classrooms and playgrounds, were analyzed in order to better understand the nature of helping. In over two fifth of all observed interactions categorized as helping, children use the situation to admonish, derogate or harm the other. Not only children addressed for help, but also children in need demonstrate these "problematic" behaviors. Many of these behaviors occur unsolicited by the helper or the recipient, yet reflect fundamental features of the helping situation. The majority of children act this way at least occasionally. Girls and boys do not differ significantly in these behaviors. Even friends perform humiliating acts towards each other, although friends support the other in non-hostile, functional ways more frequently than non-friends. These behaviors are interpreted as children's reactions to the asymmetrical relationship that emerges between the helper and the child in need. Helpers can use the situation to dominate, and children asking for help try to avoid the negative consequences of an inferior position. In order to develop the capacity and the willingness to give adequate help, children must learn to deal with these conflicts. We suggest that this learning process is stimulated by the interaction between peers who are relatively equal and therefore cannot force the other to comply.

**PROBLEMS OF HELPING AMONG TEN-YEAR OLD CHILDREN  
- RESULTS OF A QUALITATIVE STUDY IN NATURAL SETTINGS<sup>1</sup>**

Lothar Krappmann & Hans Oswald

**1. The Problem**

In every day life, the individual is more dependent on mutual help than on virtually every other form of human behavior. Frequently, however, the individual looks in vain for someone to give him the support required to compensate for his own inadequacy or negligence. Help, by no means, is a matter of course, neither in middle childhood nor in later periods of life (Eisenberg, 1990). Giving help is influenced by cultural patterns, social models, and situational circumstances (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977). A number of studies show that giving help presupposes other fundamental dispositions and capacities such as perspective taking and empathic perception of the needs of another person (Hoffman, 1976; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983), but conclude that these associations have not been completely elucidated. In any case, helping must be learned (Lück, 1975; Bierhoff, 1980).

For certain problems, social groups have established bodies of rules which back up with punishment an obligation to help. But these sanctions do not apply to situations which are typical of daily life. Here, one can appeal urgently for help, but one has no instruments to force the other to be helpful. Insofar, help will be given by individuals only who recognize another person's need, are aware of being addressed by that need, and decide to adequately react in a self-determined way (Lück, 1975, p. 38).

In order to promote children's helping behaviors, it may be important that parents, teachers, and other caretakers require children to help adults and peers by directing their attention to the needs of others and by explaining the consequences of helping and of denying help (for a review of the rather ambiguous research literature see Radke-Yarrow et al., 1983, p. 506 ff.). But since helping, after all, is part of the person's autonomous domain, readiness and willingness to help probably develops first and foremost in areas where helping is not suggested or even directly ordered by authority. Therefore we presume that interactions among children of the same age have a strong impact on the development of helping behaviors (Zahn-Waxler, Janotti & Chapman, 1982, p. 134). We attribute the particular relevance of peer interaction for the development of social behaviors to the fact that peers do not admit a right of any peer to determine another peer's behavior. They must try to coordinate their actions by negotiations

carried out by partners who mutually respect their autonomy and who care for equality. We further presuppose that a close relationship between helper and child in need of help influences children to consider the claim and to take one's responsibility.

This hypothesis draws on a conception outlined by Piaget (1971) and H. S. Sullivan (1953) who emphasize that peer interactions are of great importance for the development of competence because they present challenges to the partners' capacities which are different from those presented by interactions between adults and children. Research has shown that joint efforts by same-aged children attempting to clarify diverging views and resolve conflicts contribute to the promotion of cognitive abilities, moral judgment, and the readiness to assume responsibility (see Berkowitz & Gibbs, 1983; Damon & Killen, 1982; Doise, 1985; Hartup, 1989; Nelson & Aboud, 1985). Other studies demonstrate that children in the age groups between kindergarten and pre-adolescence who have stable social relationships are more inclined to take into account the needs of others, share with others, and help others than are children without close relationships (LeMare & Rubin, 1987; Mannarino, 1976; McGuire & Weisz, 1982; Smollar & Youniss, 1982).

Other research, however, does not confirm these findings (Berndt, 1981; Sharabany & Hertz-Lazarowitz, 1981) or cast doubt on the finding that friends among younger children are as supportive as among adolescents (Berndt, 1989). An explanation of the discrepancies reported to date is suggested by the findings of the study by Nelson and Aboud (1985). These authors point out that conflicts do not necessarily imply negative consequences. According to their results, it is conflict that induces children to change their views. But only friends develop a more mature solution on the basis of these conflicts. We must conclude that social interactions which foster competence do not always continue harmoniously. Whether the final outcome represents progress appears to depend on the quality of the relationship. Let us translate these considerations that were stimulated by the results of the Nelson-Aboud study into the domain of helping behaviors. A request for help may elicit a conflict between children, because one child possesses something that the other needs. We suggest that readiness and willingness to help the other develop just in problematic situations of this kind, where the positive reaction to the appeal for help must be negotiated between peers. As relative equals they must decide for themselves how they come to terms with the situation. Therefore, the main topic of the present chapter is not the outcome of a request for help, but the process in which the request is negotiated by the parties involved. With regard to the strategies applied in helping situations, the behaviors among friends and non-friends are compared.

It is known from socio-cognitive and socio-moral studies that children of all ages present a variety of reasons for helping somebody or for choosing to withhold help (Barnett, Thompson & Schroff, 1987; Eisenberg, 1982). Although the broad range of children's statements reflects difficulties associated with helping, analyses of reasons given in the context of hypothetical dilemmas (Eisenberg, Lennon & Roth, 1983) or of justifications referring to previously performed behaviors (Eisenberg, Pasternack, Cameron & Tryon, 1984; Raviv, Bar-Tal & Lewis-Levin, 1980) yield only an incomplete impression of the intricate situation, because the research focuses on the view of the potential helper and neglects the perspective of the child in need of help. Another limitation of this research is due to the fact that explanations refer to the pros and cons of helping, and do not refer to the ways in which the decision to give or deny, to accept or reject help is actually carried out.

The present study, therefore, reports results from analyses of helping behaviors of ten-year old children. The data is derived from observations in natural settings. The strategies of both the potential helper and the child in need are investigated in view of the social situation that emerges between them. Issues that elicited requests for help were differentiated in order to find out whether children's behaviors vary according to the problem in question. It was explored whether the children's behaviors directed towards the other differed when the children were friends or not. On the basis of the results we shall discuss why the capacity and readiness to help may be specifically aroused by conflictual situations and why friendship may contribute to this developmental progress.

## **2. Method**

Interactions of 87 children of three fourth-grade classrooms (42 girls and 45 boys) were observed using an unstandardized procedure in natural settings (mainly in the classroom during instruction, but also during breaks, at sports events, and on hikes). The children were about ten years old at the time of the investigation (mean age 9;11, sd 6 months). The elementary school concerned is located in a relatively homogeneous neighborhood of upper lower and lower middle class families in a West German metropolitan city.

Two observers, who focused on two children seated together at one table, noted all interactions between these two children as well as between these children and others with whom they had contact. During most of the observations the conversations of the two focus children were tape recorded. Using the recordings and the field notes, detailed descriptions of the so-

cial processes were written by both observers and compared for congruence. Dissenting reports were discussed and eliminated if mutual agreement was not reached.

The general intention of the study was explained to the children. The observers promised not to reveal any information about their behaviors to teachers or parents. The children were convinced that the promise would be kept, and they behaved in a very uninhibited manner. The findings presented here and elsewhere suggest that observation had virtually no distorting effect on the social phenomena which were of interest to us.

It was important for the study to compile as informative data as possible on the natural peer world. Thus, neither a structured coding sheet nor a time-sampling method was used. Nonetheless, investigators tried hard to spend almost equal time of focal observation on each child (about three school periods). However, for various reasons this was not achieved with some children. The average was exceeded with some other children because of their social motility (see Oswald & Krappmann, 1988, for details about the research design and the methods of data collection).

Methodologically, the study followed the procedure outlined by Glaser and Strauss (1967). Hypotheses concerning the problems inherent in the social situation of helping and the influence of the quality of relationships on the negotiation of helping were "grounded" in the interpretation of all interaction sequences categorized as situations of help. Another characteristic feature of our method is that, drawing on G. H. Mead's (1963) conception of the "social object", which orients the cooperation of actors, the behaviors of the interacting children are seen as their reactions to opportunities that emerge in the process of their joint pursuit of the realization of a social objective, i.e. help.

In 453 situations described in the field notes helping was a relevant issue.<sup>2</sup> Help was coded as requested or unsolicited, as given or denied, as accepted or rejected. In addition, helping situations were distinguished as follows: (1) helping related to a learning process, a request of materials or assistance with solving a task or general support not directly related to the solution of a specific task; (2) help with the student's role without any direct relation to a task; (3) help by defending a fellow-student against the teacher; (4) help which relating to the children's own domain of activities as distinct from the institutional demands of the school.

Further, the manner in which the child who was asked for help reacted to the request, was divided into the categories "unproblematic" (giving help without a disadvantage of the child requiring help) and "problematic" (help given or not under unfavorable conditions). Also the

procedure of the child receiving help was divided into the categories "unproblematic" (request and reception of help without disadvantage for the helping child) and "problematic" (request or reception connected with a disadvantage inflicted on the helping child).<sup>3</sup>

-----  
 Insert Table 1 about here  
 -----

### 3. Dealing with the problems of help

In approximately one half of all situations the help was requested, in the remaining cases the help given or offered was unsolicited (see Table 1). One third of all cases in which help was requested the help was not given. In one fifth of the cases in which the requested help was denied, good reasons were given in a friendly manner, such as "I need it badly for myself". In the vast majority of cases, however, the refusal to help was accompanied by unfriendly or humiliating words, or conveyed by coolly ignoring the request. We categorized this as a "problematic" denial of help. In almost one fourth of the cases of unsolicited help the offer was rejected. The addressee interpreted such help as unnecessary or intrusive and refused to accept it. The potential recipients indicated that the help offered had to be regarded as "problematic".

But not only cases of help being denied by a potential helper and help rejected by a potential beneficiary were accompanied by unfriendly remarks and attacks on the other party. The helper frequently failed to simply give the help that was needed and the recipient often did not just accept the help, even if granted without hesitation, choosing instead to combine given or accepted help with remarks or actions by which the helper blamed and harmed the petitioner or the recipient attacked the helper. Overall in more than one fourth of the situations the behavior of the addressee was assessed as "problematic", whether help was given or denied. In an almost equal number of cases, the behavior of the child to whom help was given or offered, was regarded as "problematic". Since the ungrateful or derogating behavior of the recipient of help often was not a reaction to bad treatment by the potential or real helper, the acts of "problematic" help sum up to 41 percent of all situations in which help was an issue (see Table 2). Four fifths of the children attending the three classrooms dealt with helping in a problematic manner to different degrees.

-----  
Insert Table 2 about here  
-----

An important source of children's needs is school and instruction. Therefore, many requests for help are related to school tasks, to the students' roles, or sometimes to arguments with the teacher. Thus, it is not surprising that 63 percent of all the help events observed were concerned with school tasks. In addition, there was help in facilitating the student's role or in defending a fellow-student against the teacher (13 percent). These figures reveal that the school as an institution exerts influence on peer life in the classroom and sets tasks for the interactions taking place among the children. Since in none of these situations helping was ordered by the teacher, the observed behaviors shed light on the procedures and solutions selected by the children in order to autonomously cope with a task emerging in the context of school.

Other needs of help emerge from the children's world. In one fourth of all observed situations the help was related to typical children's issues. Help was connected to acts of sharing, or children helped each other over mishaps, or supported each other against attacks. Compared with the 341 school-related situations, these 112 events relating to the children's world were of particular interest for the analysis because it was assumed that, for reasons of competition and achievement, patterns of helping related to issues of school and instruction differ from those of helping in the children's social world. The data, however, show that this did not turn out to be true. No significant correlation was obtained between the domain of help (school vs. child world) and the manifestation of problematic behavior patterns.

The helping behaviors were also compared in view of gender differences. In the adult world men appear to help women more often than vice versa (see the review of Bierhoff-Alfermann, 1980, pp. 282 f.). Three fourths of all help events in our file took place between members of the same sex ( $p < .01$ ), although this was more true of boys than of girls: In only 15 percent of the situations in which a boy was the helper the target person was a girl; by contrast, when girls were helpers, they interacted with boys in almost one third of the cases.<sup>4</sup> Differences between the frequencies of girls and boys performing as helpers or petitioners of help were statistically irrelevant. Girls were asked for help in a few more situations than boys (57 percent vs. 47 percent,  $p < .05$ ), but they did not give help with any significantly greater frequency. Further, girls and boys denied requests for help in more or less the same proportion of situations and were more or less equally the target of refusals. Neither are gender differences found in acceptance or non-acceptance of help. With regard to helping behaviors, girls

did not help in a problematic way more often than boys. Also no gender differences were found in behaviors of the recipients rated as problematic.

#### **4. Detailed analysis of strategies in the helping situations**

Since almost all children demonstrate problematic behaviors of the types described, we apparently touch upon a typical part of children's peer activities. The quest for help creates a situation among children to which helper and petitioner can react by a variety of behaviors. A detailed description of the children's procedures when dealing with help will allow better understanding of the problem and its significance for development.

##### **4.1 Problematic strategies of the helper**

In more than one fourth of all helping situations, 42 percent of requested help cases and 12 percent of unsolicited help cases ( $p < .01$ ), the helping children combined their positive reactions or their denials with behaviors that inflict harm or damage upon the child in need. The children found various ways of taking advantage of the neediness of the petitioners or of painfully exposing them and pinning them down in their position of dependence. By the use of these strategies the children exploit the unfavorable situation of the other in order to improve their own status either by providing help in a demonstrative way or by ostentatiously refusing to grant it.

The most frequent procedure adopted to maintain the other person in a position of disadvantage was to deny the help requested. Various strategies were identified in this connection. The first strategy creating an interpersonal asymmetry is to give no reason for denying the help. Often children asking for work instruments such as pens, rulers, rubbers, or for sweets or a drink from a coke got no answer at all or a mere "no". Requests for help to solve work assignments were also refused without further comment.

Whereas in some of these cases denying help was "neutral", and the child seeking help could perceive an objective reason for the denial, in other cases the denial was accompanied by a personal insult. The insult can be implicit. It has a humiliating effect when a child has to go around the class asking each fellow-student for something. Or the reason given was so clearly untrue that denying help was implicitly backed up by an insult. Sometimes deliberate misunderstanding demonstrated a hurting intention. An intention to hurt or humiliate the other per-

son was clearly demonstrated when the denial was supplemented with an explicit insult or when the answer was mocking or derisive. In addition, there is the strategy whereby the other person is humiliated by the helper's emphasizing his own abilities or power: "I know how to do it" (but am not going to tell you! - author's addition).

A strategy widely used among children is that of exclusion, whether from an invitation to cooperation, or from a game, or from a round of distributed sweets. Sometimes, denial here was directed only at certain qualities or abilities, for example when someone was no longer allowed to be goalkeeper, but mostly denials were addressed to the person as such. When a request for a sweet was denied and the asker had to stand by and watch as others received what he had been refused, it was painfully obvious that the denial means a rejection of the petitioner.

Both the strategy of elevating oneself above others and that of humiliating and hurting the other person were found even in cases when the requested help was actually given. An effort to further strengthen the advantageous position created by a request was inherent in a reaction whereby the asker was kept in abeyance for a long while before the helper finally and patronizingly handed over the ruler. In other cases answers to work assignments were given in a manner conveying the message that "I'm cleverer than you". Emphasizing one's power was evident when children lent toys with various disrespectful provisos. Humiliation was primarily sought when giving was accompanied by disparaging remarks or insults, or by facial expression showing revulsion. Rejection was obvious, too, when the request for help was only hesitatingly fulfilled. Implicit strategies were also used: In some cases someone was allowed to join a game but knew that his participation was only tolerated. "You run and run, but no-one chases you", a ten-year-old stated in the interview about her role in a chasing game.

Situations of unsolicited help less frequently evoked problematic behaviors than situations of requested help. The children often recognized a need, sometimes even before the future recipient had noticed that he needed help. But here, too, we found cases in which unsolicited help was given in such an arrogant manner that the intention to humiliate the recipient was obvious. Sometimes a mistake was pointed out in a manner which amounted to nothing less than exposure. Some children gave a thing of so inferior a quality or ladled out left-overs or in such a patronizing manner that the recipients found themselves in very unsatisfactory situations.

Friends: As mentioned above, the proportion of dominating and humiliating behaviors is reduced among friends as compared to non-friends ( $p < .05$ ). When interviewed, many children

state that friends should help each other. However, the rule was not always followed because also friends who were asked for help sometimes believe, that the other too easily expects to receive help. Some negotiations among friends even conveyed the impression that friends are particularly eager to observe mutual obligations. The attention to mutuality which has to be regained relatively short-term, may be influenced by the children's friendship conception. The friendship conceptions of most of the children were assigned to stage 2 according to Selman's (1981) developmental model of friendship understanding ("fair-weather"-conception of friendship). Stage 2 children tend to suspect that the friend will not return what is being done for him, because friendship still rests primarily on short-term quid pro quo actions.

#### **4.2 Problematic Strategies of the Recipients**

The precarious situation between helper and petitioner is clearly reflected in the behaviors of the child in need for help as well. We refer to these behaviors as counter-strategies because they are used by children to defend themselves against actual or potential disadvantageous treatment by the helper. In one fourth of the observed help situations the children tried to limit the reduction of their position vis-à-vis the other child, in an endeavor to keep pace with the helper or even to humiliate him. These counter-strategies were often though not exclusively the response to unsatisfactory help or help given in an arrogant or hurting manner. In almost 40 percent of the cases in which help was given in an unfriendly or humiliating manner, help was not accepted without retaliation. In the other cases, no counterdefence was forthcoming. Sometimes this was because the need which prompted the request for help was so insignificant that the postponement or denial of help was not taken seriously. But often it was presumably wiser to pretend that one remained unmoved than to risk further mockery and jeers and to prolong the precarious situation. It deserves special attention that counter-strategies were also identified in approximately 20 percent of the cases in which help was given without reservation. Almost 60 percent of all counter-strategies recorded in our data are not related to corresponding actions on the part of the helper.

The data disclose three categories of strategies. The first group of counter-strategies represent an attempt to deny that there is a need for help, or to claim that the act of the helper was no help. Some children claimed that the help had been superfluous or irrelevant to their problem. For cases in which the need for help could not be completely denied, the help was claimed to be rather insignificant. By statement to the effect that no help had been given at all, the children were trying to avoid the disadvantages inherent in receiving help.

The counter-strategies in the second category were intended to ensure that, despite his plight, the recipient, and not the helper, remained master of the situation. For this purpose, the petitioner transformed the request into a command or otherwise gave the impression that the assistance he was requesting was his by right. He criticized the form of the help as well as what was being given, and frequently was abusive to the helper or ridiculed him while accepting his help. The potentially dominant role of the helper was sometimes undermined by the petitioner using particularly stilted phrasing or thanking the giver in an effusive or extremely subservient manner. By the exaggeration, the child who is receiving help wants to communicate that nothing has actually taken place that would allow the helper to expect a favor from the receiver. By joking, using foreign expressions or overdramatized behavior, persons in need indicate that despite their neediness they still are in control of the situation. Rejected petitioners were resolute in their attempts to make good their rejection and demonstrate that they would nevertheless succeed in forcing the other person to do as he was asked. They were trying to swing the balance in their favor to improve their standing.

Counter-strategies in the third category were intended to save face through an appropriate presentation of one's own self. Children tried to show that they were not the only ones who were unable to help themselves in this particular instance. Children who depended on the help of others emphasized that they could not manage the task today, complained that they had difficulty with tasks of that particular type, or explained that they actually knew the right answer but could not produce the correct word or rule at that particular moment. Mistakes were covered over as slips of the tongue. The use of silly jokes and situational comic was intended to regain positive attention for oneself from the others' laughter.

The strategy chosen by the recipient of the help seemed to depend on the initial constellation that specified the helping situation. As expected the helper was often attacked in such cases where the help given was accompanied by criticism and humiliation. Efforts to dominate were frustrated by protests and insult. Insistence was particularly noticeable in the case of help being denied. A wanted object then was sometimes simply snatched away, in spite of objections of its owner. The original asymmetry was reversed by the infringement. If the help was unsolicited and offered in a humiliating manner, it was frequently declared to be unnecessary, and even the actual need was concealed. Strategies targeting the asker himself such as attempts to save face or to render the situation unimportant by joking were observed only rarely.

The strategies recipients used even where help was given friendly, deserve even more attention. If help was requested and given unproblematically a tendency was found to restrict the helper in his efforts to dominate by an excessive display of gratitude either before or after the helping act. In many of these cases the children also tried in various ways to ensure that they did not lose face. Direct attacks on the helper were very rare. Also in cases of unsolicited help offered in a friendly way the helpers were very seldomly attacked. Instead, the help was declared to be rather insignificant, or it was simply ignored. Under these conditions of helping frequent attempts to maintain a positive self-image were observed as well.

Friends: The strategies used by children to avoid or reverse dependence and humiliation were found to be influenced by the friendship established between the receiver of help and the helper (at least from the viewpoint of one partner;  $p < .05$ ). However, the use of strategies to counteract the implicit and explicit consequences of being in need of help was rather frequent also among good and even among best friends. These observations again underline the general imbalance created by the dependence of the petitioner on the help of another child.

## 5. Discussion

This analysis of helping among same-age children is not intended to convey the impression of a nasty social world of peers. Our field notes include many touching scenes of readiness to help, sensitive comforting and shared adversity. We must remember that in almost 60 percent of all situations observed help was given or accepted without problem on either side. In addition to instances of helping in the narrower sense of the term, data that have not been presented in this chapter contain numerous amusing, friendly, and harmonious scenes. However, these analyses of help in natural situations, led to the assumption that even in a domain of interaction conventionally regarded as a domain of prosocial behavior a large zone of unexpected conflict exists. The assumption that the problems involved in helping arise primarily from the demands of achievement and discipline was not corroborated by the data. Helping acts that are related to the children's own social world present the same problems and elicit the same proportion and range of strategies as achievement related situations of helping. It therefore appears worthwhile to further elucidate this domain of interaction in order to improve our understanding of the problems involved in the act of helping and to gain more detailed insight into the conditions of interaction under which the ability and the readiness to help develop.

What induces children to give or deny help, or to accept or reject help in the dominating or humiliating ways described above? A first explanation might consider personal behavior patterns. Our observations show that in a number of situations the children were upset by reasons underlying the need (forgetfulness, inattention, laziness). In other cases the way the child in need asked for help (intrusive or domineering) or the addressed child granted help (malevolent, humiliating) stimulated such behaviors. The finding reported above that girls added admonitions and rebukes more frequently, when helping boys than vice versa, can be partially explained by the fact that often disorderly, poorly achieving boys turned to orderly girls for help. Often they were given the required help, but the girls clearly showed their disapproval. Another reason for denying help or maltreating the petitioner could be traced to the fact that the potential helper begrudged the help, and some children were unashamedly pleased to see others fail. Some situations gave the impression that the potential helper failed to notice the actual urgency of the request either because his or her attention was directed elsewhere or because the capacity to switch perspectives, i.e. in this case to recognize the need for help, is less developed in some children than in others. Also the child asking for support sometimes misread the situation or the possibility of the addressee to give what was needed. The fact, however, that more than 80 percent of the boys and girls in three classrooms demonstrated these behaviors, suggests that these phenomena cannot be attributed to a few malevolent children.

A different explanation looks to the peculiarities of the situation in which a child seeks help. In a number of cases help was obviously denied in order to prevent the petitioner from gaining inappropriate advantage in a competitive situation either in school or in children's games and contests. In particular, success-oriented children were keen to claim that the rules governing fair competition were being strictly observed. For the same reason, children who ask for help can try to diminish the help or refuse to be grateful to enable them to be proud of their own accomplishments. This explanation covers only a small portion of the incidences of helping, however.

The pervasive evidence that help was denied or given, rejected or accepted in a deteriorating manner in many situations in which the participants proceeded properly and in which competitive aspects were not relevant calls for a third kind of explanation. The vast majority of humiliating acts by the addressee and almost 60 percent of the unfriendly acts of the petitioners were unsolicited by the procedure of the other side. We conclude that the act of helping itself creates a relationship between the potential helper and the petitioner which places them in unequal positions. The child addressed for help possesses something the other child wants. Therefore, he is able to dominate the interaction by controlling the desired resource. Corre-

spondingly, the child in need fears to be in an inferior position, and to be overcharged for the help given.

From the perspective of the potential helper several intentions can lead to the exploitation of such opportunities. In many cases the petitioner has failed to provide necessary requirements, and the helper may draw attention to this neglect, at times even in an educational tone. Or the helper may wish to demonstrate to the audience that he has fulfilled his obligations or that he is behaving generously. The helper may feel that the distribution of advantages is unfair because the petitioner is rarely able or willing to give help. These reasons justifying the denial were mentioned by the children interviewed by Barnett, Thompson and Schroff (1987). The petitioner may react to these unfavorable acts and accusations or counteract them in advance in order to avoid the threatening consequences of the inevitable request for help. However, the tendency to follow up denials with humiliation and given help with arrogance, and the attempts of speaking ill of the helper and diminishing the help given in most cases emerge "without reason". The disparaging behaviors appear to be primarily elicited by the situation of help itself. Irrespective of the situational context and of the domain in which the help is given, the relationship between the helper and the child in need of help is asymmetrical. This offers the helper particularly favorable prospects of influence and induces the recipient to take precautions to mitigate, compensate or even reverse the effects of dependence, and to obviate negative consequences for his own prestige and position. If helping is to be an unproblematic "prosocial" act, more is required than the undistorted perception of need situations conventionally referred to in the relevant literature. In addition, there is a clear need to overcome the structural asymmetry.

The situations analyzed demonstrate that for various reasons the elimination of the distinctive consequences of the asymmetry is a difficult undertaking. The helper finds himself in a position to escape from the burdensome process of negotiating and to have his views prevail as the other is largely incapable of opposing the definitions of the possessor. He appears to have acquired rights in this respect, for unlike the person who is seeking help he has kept his things in order, been attentive or taken preventive action in due time. The person seeking help, by contrast, has violated standards and failed to live up to expectations. Although an obligation to help exists, an obligation specifically emphasized by friends, there is also the common rule that everyone has to contribute equally, that everyone should be treated equally, and that no one should exploit others. This demand creates a difficult problem in particular for the ten year olds, because children at this age keep to a rather simple conception of equality, that is followed in principle (Youniss, 1980).

Of course, the impact of the asymmetry on the children's behaviors does not exclude that individual abilities influence and moderate the procedures. The situations examined offer some indications that indeed help was given more readily and less problematically when the helper accurately recognized the need for help. Thus the interpretation of many helping situations confirms the hypothesis that effective helping benefits from socio-cognitive development. Also, the long-debated effects of other situational factors is not to be doubted. But, apparently, something more is required if being able-to-help is to develop into adequate performance of helping. What is needed is the recognition of the fact that the rigid postulates of equality fail to take into account the inevitable inadequacies of human behavior. Children need the experience that interaction is only satisfying and can only be sustained if the partners mutually compensate for unequal abilities or virtually inevitable "incidents", "gaffes" or "faux pas" (Goffman, 1972), and do not repeatedly confront each other with them.

It is suggested that children who wish to establish or maintain a mutual relationship have a privileged chance to develop the expectation that in the future each partner will compensate the other's need in the future in much the same way as they have cared for each others' in the past. The association between less problematic help and friendship in our data provides an indication that friendship may establish a continuous frame of reference of this type. Yet the fact that admonition, faultfinding, and face-saving actions also occur in friendship shows that adequate helping has to be learned. In addition, such behaviors are also instrumental with regard to the experience that the readiness of the helper to remove an inadequacy must not be unduly exploited.

Thus, the readiness to help and the judgment of actual help develop in a domain of conflict staked out by two requirements which are not easy to reconcile and must both be fulfilled: the solidarity among friends on the one hand, and the norm of non-exploitation on the other. The social ties that characterize a close relationship call for a serious consideration of a request and demand that a request for help is not refused without good reason. The norm of non-exploitation calls for an assessment of the conditions of the need, and demands that unjustified appeals for support are not encouraged. The confrontation of both requirements creates a social situation in which the capacity to decide about help in a competent and autonomous manner can emerge. Although the reproaches and humiliations may still be unfriendly actions, from this viewpoint they demonstrate that children are working on a problem that has to be solved before their interactions can be "prosocial" in the fully developed meaning of the word.

The promotion of justified requests of help and of reasonable reactions by the addressee may initially be strengthened by interactions among friends, but will later be applied beyond friendship to ever wider circles of potential interaction partners. According to G. H. Mead (1964, p. 245) this arises from abundant conflicts with various others: "Education and varied experience refine out of it (the child - author's addition) what is provincial and leave 'what is true for all men at all times'." Presumably children are forced to take a step along this path by cooperation in peer groups (Krappmann & Oswald, 1983) and in the classroom that provide children with a broader scope of interactions than their friendships.

It can be assumed that not only is less problematic helping promoted by social experience but also that helping opens access to a broader range of intense social experience. If a child is willing to offer support, the potential helper and the petitioner often have to negotiate how the need can be satisfied in an adequate way. By their joint efforts, children learn about the other's expectations and intentions. This may lead to a closer relationship between these children which again may contribute to more serious consideration of the other's demands. Negotiating help also increases attention to the real nature of the problem which caused the request. Grumbling, contradiction, and blame often accompany the intense search for a solution and, in particular between children who are in a relationship to each other, demonstrate the struggle for an exchange of perspectives and the co-construction of acceptable outcomes.

As long as we regard helping to be an autonomous act of a person who does not just follow a request but has to decide about the kind of response, the prosocial nature of the person's reaction is not only expressed by compliance. Refusal, rebuke, and painful rejection can indeed be consistent with the actual responsibility of the person addressed for help. There is no doubt that some of the roughness of the social world of middle childhood will fade away when children become older. Yet, it were these rough features of help among peers that gave hints of the structural problem inherent in the act of helping. We hypothesize that these asymmetries and contradictory demands affect helping in general and must be resolved by the competent and responsible helper.

#### **References:**

- Barnett, M. A., Thompson, M. A. & Schroff, J. (1987). Reasons for not helping. Journal of Genetic Psychology, 148, 489-498.

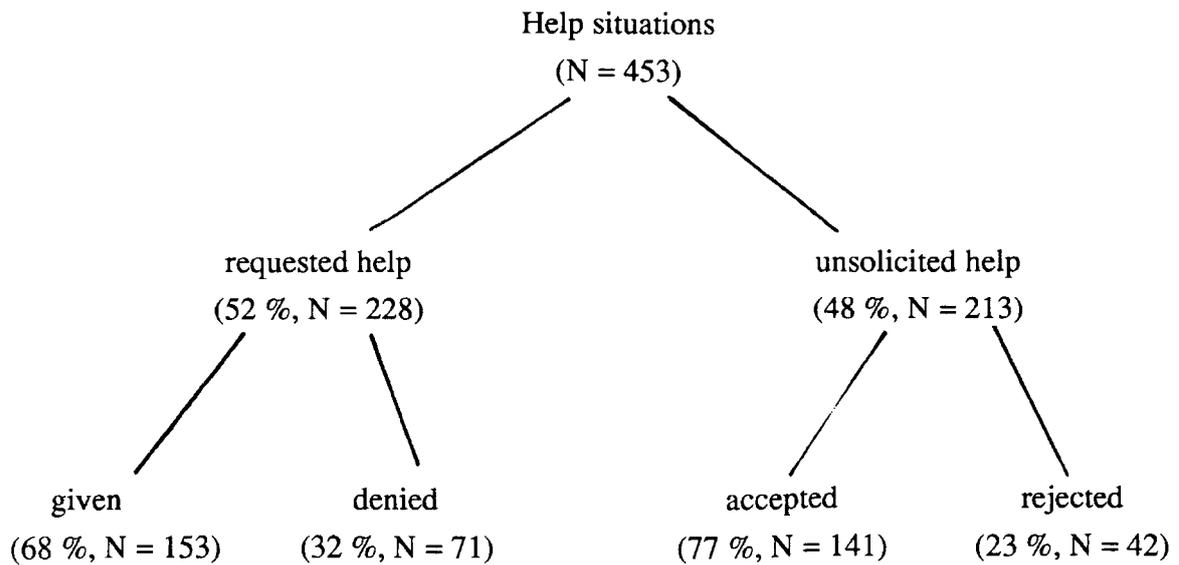
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C. (1983). Measuring the development features of moral discussion. Merrill-Palmer-Quarterly, 29, 399-410.
- Berndt, T. J. (1981). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. Child Development, 52, 636-643.
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), Children's social networks and social support (pp. 308-331). New York: Wiley.
- Bierhoff, H. W. (1980). Hilfreiches Verhalten. Darmstadt: Steinkopff.
- Bierhoff-Alfermann, D. (1980). Geschlecht und hilfreiches Verhalten. In H. W. Bierhoff (Ed.), Hilfreiches Verhalten (pp. 244-294). Darmstadt: Steinkopff.
- Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. Merrill-Palmer-Quarterly, 28, 347-367.
- Doise, W. (1985). Social regulations in cognitive development. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.), Social relationships and cognitive development (pp. 294-308). Oxford: Clarendon Press.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), The development of prosocial behavior (pp. 219-249). New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and mid-adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams & Th. P. Gullotta (Eds.), From childhood to adolescence (pp. 240-268). Newbury Park: Sage.
- Eisenberg, N., Lennon, R. & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. Developmental Psychology, 19, 846-855.
- Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameron, E. & Tryon, K. (1984). The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. Child Development, 55, 1479-1485.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
- Goffmann, E. (1972 (original 1967)). Interaction ritual. London: Penguin.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), Peer relationships in child development (pp. 46-70). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior (pp. 124-143). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1983). Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In F. Neidhardt (Ed.), Soziologie der Gruppe, Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (pp. 420-450). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LeMare, L. & Rubin, K. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. Child Development, 58, 306-315.

- Lück, H. E. (1975). Prosoziales Verhalten. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mannarino, A. P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent mates. Developmental Psychology, *12*, 555-556.
- McGuire, K. D. & Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumships. Child Development, *53*, 1478-1484.
- Mead, G. H. (1963). Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1964). A behavioristic account of the significant symbol. In G. H. Mead (Ed.), Selected writings (ed. by A. J. Reck) (pp. 240-247). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Mussen, P. H. & Eisenberg-Berg, N. (1977). Roots of caring, sharing, and helping. San Francisco: Freeman.
- Nelson, J. & Aboud, F. E. (1985). The resolution of social conflict between friends. Child Development, *56*, 1009-1017.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (unter Mitarbeit von Ch. Fricke) (1988). Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern - Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes.: Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 33. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oswald, H., Krappmann, L., Chowdhuri, I. & Salisch, M. von (1987). Gaps and bridges - Interactions between girls and boys in elementary school. In: Sociological studies of Child Development, Vol. 2, JAI Press, Greenwich, pp. 205-223.
- Piaget, J. (1971 (first published 1923)). The language and thought of the child. London: Routledge & Kegan Paul.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology, Vol. 4: E. M. Hetherington (Ed.): Sozialisation, personality, and social development (pp. 469-554). New York: Wiley.
- Raviv, A., Bar-Tal, D. & Lewis-Levin, T. (1980). Motivations for donation behavior by boys of three ages. Child Development, *51*, 610-613.
- Selman, R. L. (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.
- Sharabany, R. & Hertz-Lazarowitz, R. (1981). Do friends share and communicate more than nonfriends? International Journal of Behavioral Development, *4*, 45-59.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1982). Social development through friendship. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), Peer relationships and social skills in childhood (pp. 279-298). New York: Springer.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry (ed. by H. S. Perry & M. L. Gawel). New York: Norton.
- Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development. Chicago: University of Chicago Press.

Zahn-Waxler, C., Janotti, R. & Chapman, M. (1982). Peers and prosocial development. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), Peer relationships and social skills in childhood (pp. 133-162). New York: Springer.

Table 1:

Situations in which help was requested (given or denied) and unsolicited (accepted or refused)



Because of missing information, some situations could not be assigned to the categories.

Table 2:

Problematic help situations

	%	N
Helper's behavior problematic	27	122
Helper's behavior unproblematic	73	329
	100	451
Receiver's behavior problematic	25	109
Receiver's behavior unproblematic	75	329
	100	438
At least one party's behavior problematic	41	177
No party's behavior problematic	59	250
	100	427

Because of missing information, some situations could not be assigned to the categories.

## Footnotes

- 1 We are indebted to the teachers, the school administration and last not least the children of the Berlin primary school who permitted, supported, and tolerated our observations over a period of years. We also extend thanks to Andrea Derscheid, Raimund Finke, Maria von Salisch, Wolf Seidel, Klaus Uwe Süß, Lisa Waßmann, Robert Wiegner, and Philipp Wood for their help in both compiling and analyzing the data. The project was sponsored by the German Research Association (DFG).
- 2 Not included in the present data file of help situations are all types of help ordered by the teacher, those arising in long-lasting partner and group work, and all help given by children to adults or vice versa. When helping took place during organized cooperation which had nothing to do with the teacher's instructions, such help is *included*. The children also cooperated on their own initiative. The help situations contained in these longer sequences are *not included* because the continued situation of joint work creates a relationship between the interacting partners which is different from that resulting from an isolated request for help without the prospect of prompt reciprocation as in continuous cooperation. Thus, the data analyzed here contain only the helping behaviors which could be given or denied without institutional constraints and which do not belong to a potential compensatory action sequence involving long-term cooperation. In addition, the file includes 21 cases in which the help was at the expense of a third party. These mainly involved defending friends, support given in punishing a violator of standards, and helping others achieve justice.
- 3 A reliability test of the codes of one fifth of all help situations by two raters produced the following results: Cronbach's alpha was .97 for the codes distinguishing the domains of help, .88 for codes of the helper's behaviors, and .54 for codes of the recipient's behaviors. The last value can be explained by the fact that in 16 percent of the cases the raters arrived at different results and that counter-strategies occur less frequently than unproblematic acceptance. This last value seems to be within the range of the acceptable for the coding of behaviors observed in natural settings.
- 4 Our investigation of interactions across the gender line shows that 12 year-old boys who had begun to flirt rated equally with the girls, so that sex differences disappeared in the sixth grade (Oswald, Krappmann, von Salisch, & Chowdhuri, 1987).

REVISION '90



