

Die Bedeutung der *Peers* für die individuelle schulische Entwicklung

Warum sind, neben der Beziehung, die Mädchen und Jungen zu ihrer Lehrkraft haben, auch die Beziehungen, die sie zu ihren Klassenkameradinnen und -kameraden haben, für ihre schulische Entwicklung bedeutsam? Zur Beantwortung dieser Frage werden die spezifischen Funktionen von Beziehungen unter Gleichrangigen, sogenannten *Peers*, herausgearbeitet; dabei werden die Chancen, aber auch Risiken, die *Peers* für die individuelle schulische Entwicklung darstellen, beschrieben. Zudem wird die *Homophilie*, die Präferenz von Kindern und Jugendlichen für Interaktionen mit ähnlichen *Peers*, am Beispiel von Geschlecht erläutert und als eine Grundlage für Cliquenbildungsprozesse im Klassenzimmer identifiziert, die mit dem Risiko wechselseitiger Stereotypisierungen zwischen Gruppen von Lernenden einhergeht. Schließlich werden die Möglichkeiten von Lehrkräften, positive *Peer*-Interaktionen für einzelne Lernende und den gesamten Klassenverband zu fördern, beleuchtet.

1 Schule als Ort von *Peer*-Interaktionen

In den Pflichtschuljahren, im Alter zwischen 6 und 15 Jahren, verbringen Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Zeit in der Schule. Tagtäglich sind sie dort in soziale Interaktionen mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden, ihren *Peers*, einbezogen. Die Qualität der *Peer*-Interaktionen, in die ein Schüler oder eine Schülerin eingebunden ist, ist nicht nur maßgeblich dafür, wie gern er oder sie zur Schule geht (z. B. Perdue, Manzeske & Estell 2009) und inwieweit er oder sie schulangepasstes Sozialverhalten zeigt (Wentzel, Russell & Baker 2015). Sie beeinflusst auch das Ausmaß, in dem sich Kinder und Jugendliche bemühen, die schulischen Anforderungen zu bewältigen (Skinner, Kindermann & Furrer 2009) und sagt somit den Erwerb fachlicher Kompetenzen vorher (zusammenfassend Wentzel, Russell & Baker 2014).

des Elternhauses werden und eine eigenständige Identität entwickeln (für einen Überblick siehe Hannover & Greve 2012).

Weiter ist spezifisch für den sozialen Austausch unter *Peers*, dass Kinder und Jugendliche hier ihre eigenen Interessen und Standpunkte mit denen anderer in Einklang zu bringen lernen müssen. *Peers*-Interaktionen haben deshalb einen günstigen Einfluss auf ihre kognitive und moralische Entwicklung. Dies ist beispielsweise dadurch belegt, dass Kinder, die vor Schulbeginn eine Kindertagesstätte besucht haben, relativ zu in der Familie betreuten Gleichaltrigen deutliche Entwicklungsvorsprünge haben (für einen Überblick siehe Gold & Dubowy 2013). Während Kinder und Jugendliche in Konfliktsituationen mit Erwachsenen ihr Verhalten typischerweise an den Wünschen der Erwachsenen ausrichten müssen, um negative Folgen für sich selbst zu vermeiden (z. B. das Heft nach den Wünschen der Lehrerin führen, obwohl die Schülerin keinen Sinn darin erkennt), erfordert es die Gleichrangigkeit unter *Peers*, dass die eigene Sichtweise begründet, Argumente ausgetauscht, eine gemeinsame Vorgehensweise erarbeitet (sog. *co-construction*, Youniss & Haynie 1992) oder aber Konsequenzen für die Ausgestaltung der zukünftigen Beziehung zu den betreffenden *Peers* gezogen werden.

Die zahlreichen Funktionen von *Peer*-Beziehungen werden in Interaktionen realisiert, die durch wechselseitigen Austausch sowie wechselseitiges Geben und Nehmen unter den beteiligten Personen geprägt sind (Hartup 2009). So ist beispielsweise das Spiel von Kindern durch ein symmetrisches Erleben von Spaß und Spannung motiviert, anders als im Falle eines Vaters, der mit seinem Kind spielt und dabei ganz andere Gefühle (z. B. Empathie) erlebt als das Kind (z. B. Neugierde); die Intimität, die Menschen in engen dyadischen Freundschaften oder Liebesbeziehungen empfinden, ist getragen von der Symmetrie dieser Beziehungen, deren Ausgestaltung von beiden Beteiligten gleichermaßen abhängt.

Bezieht man diese Überlegungen auf den Kontext Schule, so können die *Peers* im Klassenzimmer eine Ressource für individuelle Lernprozesse darstellen, da sie, in Ergänzung der Beziehung, die jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler zur Lehrperson hat, symmetrisch-reziproke Beziehungsangebote machen. Diese Beziehungen können einerseits der Erfüllung affektiv-emotionaler Bedürfnisse dienen. So ist für viele Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Motivation, die Schule zu besuchen, in Freundschaften oder positiven Sozialbeziehungen zu ihren *Peers* begründet (z. B. Perdue et al. 2009). Weiter können *Peers* individuelle Lernprozesse unterstützen, weil sie Wissen und andere akademische Ressourcen bereitstellen können (für die Unterscheidung zwischen affektiven vs. instrumentellen *Peer*-Netzwerken siehe Zander et al. 2014b). So können *Peers* oft bei fachlichen Verständnisproblemen besonders hilfreiche Hinweise geben, weil sie vielleicht zunächst ähnliche Fehler bei der Lösung gemacht haben wie der Mitschüler oder die Mitschülerin, die das Problem noch nicht verstanden hat (vgl. Shin & Ryan 2014; Zander, im Druck). Darüber hinaus können *Peers* positiv zur Regulation negativer Emotionen in Unterrichtssituationen beitragen. So haben Schülerinnen und Schüler weniger Angst, Fehler zu machen und können Fehler

umso eher als konstruktive Lerngelegenheit nutzen, je stärker sie in gegenseitige Austauschbeziehungen zu ihren *Peers* im Klassenzimmer eingebunden sind und je dichter in ihren Klassen insgesamt das Netz von Beziehungen zwischen *Peers* ist (Zander, Kreutzmann & Wolter 2014c). Nicht zuletzt stellen gute Beziehungen zu den Mitschülern und Mitschülerinnen auch deshalb eine Ressource beim Lernen dar, weil die *Peers* auch in außerschulischen Kontexten verfügbar sind.

Umgekehrt können *Peers* individuelle Lernprozesse allerdings auch beeinträchtigen. Dies wird insbesondere in der Forschung deutlich, die sich mit den Zusammenhängen zwischen Beliebtheit und schulischer Leistung beschäftigt (vgl. Hamm et al. 2014). So fand beispielsweise Boehnke (2008), dass Schüler und insbesondere Schülerinnen umso mehr Angst vor sozialer Exklusion (z. B. als „Streber/-in“ ausgegrenzt zu werden) hatten, je besser ihre schulischen Leistungen in Mathematik waren. Weiter zeigte sich, dass sehr leistungsstarke Schüler und insbesondere Schülerinnen, die eine hohe Angst vor sozialer Exklusion hatten, versuchten, ihr hohes Potenzial in Mathematik zu „verbergen“, sichtbar darin, dass der normalerweise positive Zusammenhang zwischen Kompetenz und Note für diese Gruppe negativ war. Es scheint, eine sehr gute schulische Leistung ist mit den Normen, die in jugendlichen *Peer*-Gruppen in Deutschland gelten, nur bedingt vereinbar. In Gruppen jüngerer Schülerinnen und Schüler hingegen herrschen offenbar noch andere Normen. So fand beispielsweise Bellmore (2011) in einer großangelegten Studie, dass während bei Grundschulkindern jene *Peers* abgelehnt wurden, die schlechte schulische Leistung zeigten, sich dieser Zusammenhang mit dem Übergang in die Sekundarstufe umkehrte.

Auch in Bezug auf den Umgang mit Fehlern in Unterrichtssituationen können *Peers* negativen Einfluss nehmen, da sie im Klassenraum eine Art „Publikum“ darstellen (vgl. Zander, im Druck). Dieses kann falsche Antworten durch negative oder beschämende Reaktionen wie Tuscheln oder gar lautes Lachen sanktionieren (Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel 2013) und entsprechend Angst vor sozialer Exklusion erzeugen. Auch für die Entwicklung normabweichenden Verhaltens im außerschulischen Kontext ist der Einfluss von *Peers* verschiedentlich nachgewiesen worden, z. B. wenn Jugendliche Drogen konsumieren, sich delinquent verhalten (z. B. Steglich et al. 2012) oder in Bullying und Mobbing involviert sind (für einen Überblick siehe Prinstein & Dodge 2008).

3 Wie *Peers* sich wechselseitig beeinflussen: Selektions- und Sozialisationseffekte

Peer-Einflüsse werden darin sichtbar, dass Kinder und Jugendliche, die häufig miteinander interagieren oder befreundet sind, sich auf relevanten Merkmalen überzufällig ähnlich sind. Dieses Phänomen wird auf *Selektions- und Sozialisationseffekte* zurückgeführt: Einerseits wählen Kinder und Jugendliche in sozialen Interaktionen vorzugsweise andere, mit denen sie relevante Merkmale teilen

(*Selektionseffekt*), wie Alter, Geschlecht oder Ethnie und – speziell im Klassenzimmer – Notenstand oder fachliche Interessen. Die bevorzugte Interaktion mit ähnlichen *Peers* wird als *Homophilie* bezeichnet (für einen Überblick z. B. Smith, McPherson & Smith-Lovin 2014).

Sozialisations-effekte werden darin sichtbar, dass sich *Peers* über die Zeit einander angleichen: mit der Anzahl der Interaktionen wird die Entstehung geteilten Wissens, ähnlicher Interessen, Verhaltensbereitschaften, Fähigkeiten und Werte begünstigt. So fanden beispielsweise Shin und Ryan (2014), dass Schülerinnen und Schüler, die miteinander befreundet waren, sich über die Zeit in ihren Noten, intrinsischen Werten und Verhaltensweisen im Unterricht (anstrengungsbereit vs. störend) einander angleichen.

Info

Homophilie: Das Beispiel der Präferenz für Interaktionen mit gleichgeschlechtlichen *Peers*

Lange vor Schuleintritt beginnend und bis zum Ende der Pflichtschulzeit interagieren Mädchen und Jungen lieber mit *Peers* des eigenen Geschlechts (für einen Überblick siehe z. B. Hannover 2008). So spielen beispielsweise Sechsjährige elfmal so häufig mit gleich- wie mit gegengeschlechtlichen *Peers* (Maccoby & Jacklin 1987). Sinclair, Carlsson und Björklund (2014) fanden bei Achtklässlern, dass von fünf Freunden im Mittel 3.8 (Jungen) bzw. 3.7 (Mädchen) Kinder des eigenen Geschlechts waren.

Der Grund für die starken Segregationstendenzen nach Geschlecht wird von manchen darin gesehen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Aktivitäten oder Interaktionsstile präferieren; die Trennung in Mädchen- und Jungengruppen ist dann eine Begleiterscheinung der Suche nach „gleichgesinnten“ *Peers*. *Erlebte Ähnlichkeit im Verhalten* ist dieser Vorstellung folgend die Grundlage von Geschlechtertrennung (vgl. z. B. Zabatany, McDougall & Hymel 2000). Andere sehen die Ursache darin, dass Kinder Geschlecht als soziale Kategorie, also Geschlechtsstereotype nutzen, um ihre soziale Umwelt zu verstehen und ihr eigenes Verhalten auszurichten. Die Vorliebe für gleichgeschlechtliche *Peers* beruht dieser Annahme nach auf *Erwartungen* (nämlich auf den Annahmen aus Geschlechtsstereotypen), dass *Peers* des eigenen Geschlechts einem selbst ähnlich und *Peers* des anderen Geschlechts einem selbst unähnlich sind (Bigler & Liben 2006) – unabhängig davon, ob dies tatsächlich so ist.

Martin et al. (2011) integrieren beide Ansätze und sagen Präferenzen für gleichgeschlechtliche *Peers* aus erlebter Ähnlichkeit auf Verhaltensdimensionen, die geschlechtskonnotiert sind, und aus erwarteter Ähnlichkeit zum eigenen bzw. Unähnlichkeit zum anderen Geschlecht vorher. Auf der Grundlage umfangreicher Beobachtungsdaten konnten sie nachweisen, dass die Präferenz für weibliche oder männliche *Peers* neben dem biologischen Geschlecht von dem Ausmaß bestimmt ist, in dem ein Kind bestimmte geschlechtstypisierte Verhaltensweisen zeigt (z. B. spielerisches Raufen als geschlechtstypisiert männliches Verhalten verstärkt die Präferenz für männliche *Peers*) und davon,

wie stark das Kind sich selbst für ähnlich mit Kindern des eigenen Geschlechts und für unähnlich mit Kindern des anderen hält.

Mit der Präferenz für Interaktionen mit gleichgeschlechtlichen *Peers* wird ein sich selbst aufrechterhaltendes System geschaffen: Aufgrund der größeren zeitlichen Anteile, in denen mit gleichgeschlechtlichen *Peers* interagiert wird, entsteht eine größere subjektive Sicherheit im Umgang mit ihnen, während gleichzeitig die subjektive Sicherheit im Umgang mit gegengeschlechtlichen *Peers* abnehmen kann.

Evidenz dafür, dass es aufgrund der zeitlich überwiegenden Interaktion mit gleichgeschlechtlichen *Peers* – u.a. auch im Klassenzimmer – zu zunehmender Geschlechtstypisierung kommt, stammt aus einer Studie von Martin und Fabes (2001). Sie konnten belegen, dass das Verhalten von Kindern in dem Maße über die Zeit stärker geschlechtstypisiert wurde, je häufiger die Kinder über einige Monate hinweg mit gleichgeschlechtlichen *Peers* interagiert hatten. Genauer wurden bei Jungen, die häufiger mit Jungen gespielt hatten, ein halbes Jahr später öfters spielerisches Raufen, ein höheres Aktivitätslevel insgesamt, häufigeres Spiel ohne Erwachsene und häufiger geschlechtstypisierte Spielaktivitäten beobachtet. Umgekehrt wurde bei Mädchen, die häufiger mit Mädchen spielten, später beobachtet, dass sie öfters in der Nähe von Erwachsenen spielten und in geschlechtstypisierte Spielaktivitäten involviert waren.

Sinclair et al. (2014) ließen Achtklässler ihre besten Freundinnen und Freunde sowie Präferenzen für unterschiedliche *High School Programme* nennen und fragten sie, ob sie, wenn die Person, mit der sie am besten befreundet sind, sich für ein anderes *High School Programm* als sie selbst entscheiden würde, ihre Wahl ändern würden. Die Ergebnisse zeigen, dass dies eher bei Mädchen als bei Jungen der Fall war und Jugendliche mit hoher Angst vor sozialer Isolation besonders häufig bereit waren, ihre Wahl an die des Freundes oder der Freundin anzupassen. In einer weiteren Studie prüften Sinclair et al. die These, dass Kompromisse, die getroffen werden, um Freundschaften zu bewahren, geschlechtstypisierte akademische Wahlen begünstigen. Auf die Frage hin, welche befreundeten *Peers* die im Mittel 16-jährigen Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des *High School Programms* beeinflusst hätten, in dem sie sich befanden, wurden deutlich mehr gleich- als gegengeschlechtliche Freunde genannt. Weiter wurden die Jugendlichen gefragt, wie stark sie freundschaftsbedingt Kompromisse bei der Wahl ihres aktuellen *High School Programms* eingegangen waren. Dabei zeigte sich, dass je stärker die Jugendlichen bei der Wahl freundschaftsbedingte Kompromisse eingegangen waren, das *High School Programm* umso stärker geschlechtstypisiert war. Weil Jugendliche überwiegend mit gleichgeschlechtlichen *Peers* interagieren, werden sie dann, wenn sie sich von ihren *Peers* in ihren akademischen Wahlen beeinflussen lassen, meist in die Richtung einer stärker geschlechtstypischen Wahl gelenkt.

Zusammengefasst sprechen die dargestellten Befunde dafür, dass die Präferenz für gleichgeschlechtliche *Peers* im Klassenzimmer die Herausbildung von Ähnlichkeiten innerhalb der Geschlechtsgruppen begünstigt und zwar im Sinne der Entwicklung stärker geschlechtstypisierter schulischer Interessen und Kompetenzen.

4 Peer-Cliquen und Peer-Kulturen im Klassenzimmer

Peer-Einflüsse auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin gehen nicht nur von dyadischen Beziehungen oder Freundschaften aus, in die die Person einbezogen ist, sondern auch von der Zugehörigkeit zu Subgruppen von Peers im Klassenverband, sogenannten Cliquen (für einen Überblick z. B. Ryan & Ladd 2012; Wentzel et al. 2014; Zander, Kolleck & Hannover 2014a). Die Mitglieder von Cliquen interagieren untereinander stark und gleichzeitig weniger oder gar nicht mit Mitgliedern anderer Cliquen (Frank & Zhao 2005). Kinder und Jugendliche können meist mit großer Übereinstimmung innerhalb ihrer Klasse verschiedene Typen von Peer-Cliquen und deren Mitglieder (z. B. „die Streber“, „die Sportlichen“, „die Tussies“, „die Nerds“, siehe z. B. Barber, Eccles & Joss 2001) identifizieren.

Die Sozialisationswirkung von Peer-Cliquen geht insofern über die dyadischer Peer-Beziehungen hinaus, als sie die Entstehung von Peer-Kulturen begünstigen, die sich durch jeweils unterschiedliche sogenannte *deskriptive* Normen („Welche Einstellungen, Sichtweisen und besondere Charakteristika haben die beteiligten Gruppenmitglieder?“) und sogenannte *inskriptive* Normen („Welche Merkmale werden den Cliquenmitgliedern zugeschrieben?“) auszeichnen, die dann auch die Identität der jeweiligen Mitglieder prägen können (vgl. Hannover & Greve 2012). So fanden beispielsweise Hamm et al. (2011), dass unter den Mitgliedern von Peer-Cliquen deutliche Übereinstimmungen in Bezug auf erwartete und angestrebte schulische Anstrengungen und Leistungen bestanden und sich Cliquen diesbezüglich voneinander deutlich unterschieden.

Weiter befördern Cliquen die Wahrnehmung von *Ingroups* und *Outgroups* (z. B. „wir Mädchen, ihr Jungen“, „wir Türken, ihr Deutschen“) im Klassenzimmer. Hiermit ist die Grundlage für die Entstehung von *Stereotypen* geschaffen (für einen Überblick siehe Petersen & Six 2008), also von unzutreffend verallgemeinerten Vorstellungen über die Eigenschaften einer Gruppe von Personen. In der Folge werden Mitglieder von Cliquen, zu denen die jeweils wahrnehmende Person selbst nicht gehört (*Outgroups*), als einander ähnlicher (z. B. „die türkischen Jungs stören immer den Unterricht“) und von Mitgliedern der *Ingroup* stärker verschieden wahrgenommen („die türkischen Jungs stören viel mehr als die deutschen Jungs“) als sie es tatsächlich sind. Weiter neigen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte dazu, den Mitgliedern von Cliquen die Merkmale der jeweiligen Peer-Kultur individuell zuzuschreiben. So fanden z. B. Steglich und Knecht (2014), dass Lehrpersonen von der angenommenen Cliquenzugehörigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler auf deren Leistungsbereitschaft und schulisches Engagement schlossen. Hierbei kann es dann zu diagnostischen Fehleinschätzungen einzelner Schülerinnen und Schüler kommen.

Weiter fördern Cliquen Konformität nach innen und Abgrenzung nach außen, wie die Forschung über normativen Einfluss in Gruppen zeigt (für einen Überblick siehe Brechwald & Prinstein 2011). Zahlreiche Studien belegen, dass Grup-

pen ihren Mitgliedern ausgesprochen und unausgesprochen Normen kommunizieren (Masland & Lease 2013) und dass Verletzungen dieser Normen sozial sanktioniert werden (Abrams et al. 2014). Ein Beispiel hierfür ist, dass Lernende Opfer von Mobbing werden, wenn sie von Normen geschlechtstypisierten Verhaltens abweichen (Ewing Lee & Troop-Gordon 2011), also wenn beispielsweise ein Mädchen gern mit den Jungen Fußball spielt. Um soziale Exklusion zu vermeiden bzw. Zugang zu einer Clique zu erhalten, werden Kinder und Jugendliche sich entsprechend in normrelevanten Eigenschaften, z. B. ihren Interessen oder Aktivitätspräferenzen, an die Gruppennormen anpassen und damit einander angleichen. Ein Beleg hierfür stammt aus einer Studie von Hafén et al. (2011). Sie fanden, dass Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren, die über ein Jahr hinweg befreundet waren (reziproke Wahlen), sich ähnlicher in Leistungsmotivation, Selbstwert und normabweichendem Verhalten waren als vor Beginn der Freundschaft. Auch waren sie sich untereinander ähnlicher als Paare, deren Freundschaft im Verlauf des Jahres auseinander ging. Ähnlich zeigten Kindermann und Skinner (2009) für Schülerinnen und Schüler sechster Klassen, dass die von den Lehrkräften eingeschätzte Beteiligung eines Kindes im Unterricht mit der mittleren Unterrichtsbeteiligung der Mitglieder seiner jeweiligen Clique korrespondierte. Frank et al. (2008) konnten zudem zeigen, dass die schulischen Kurswahlen von Mädchen deutlich von sozialen Normen beeinflusst waren, die in der Clique des jeweiligen Mathematik-Kurses galten, mit dem Ergebnis, dass sich innerhalb von Cliquen starke Ähnlichkeit und zwischen verschiedenen Cliquen starke Unterschiede in den späteren Kurswahlen zeigten.

5 Die Rolle der Lehrkraft bei der Gestaltung von *Peer*-Beziehungen

Lehrerinnen und Lehrern kommt bei der Steuerung und lernförderlichen Beeinflussung von *Peer*-Beziehungen im Klassenzimmer eine bedeutsame Rolle zu. Dies gilt vor allem auch für die Einbindung von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund temporärer oder dauerhafter (Lern-)Beeinträchtigungen besonders auf die Unterstützung im Aufbau positiver *Peer*-Beziehungen angewiesen sind. Ebenfalls bedeutsam ist das *Peer*-Netzwerk-Management der Lehrperson für Klassenzimmer, die in starkem Maße nach sozialen Gruppenzugehörigkeiten (z. B. ethnische Gruppen, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf) segregiert sind, sodass von den Schülerinnen und Schülern selbstinitiierte Interaktionen kaum über die bestehenden Cliquenstrukturen hinausgehen. Im Folgenden schlagen wir drei Wege vor, über die Lehrpersonen einen lernförderlichen Einfluss auf affektive (gefühlsmäßige) und instrumentelle (hilfe- und rat-schlagbezogene) *Peer*-Netzwerke im Klassenzimmer nehmen können. Wie in Abbildung 1 dargestellt, greifen die drei Formen des *Peer*-Netzwerk-Managements der Lehrperson ineinander und können einzeln oder kombiniert zum Einsatz gebracht werden.

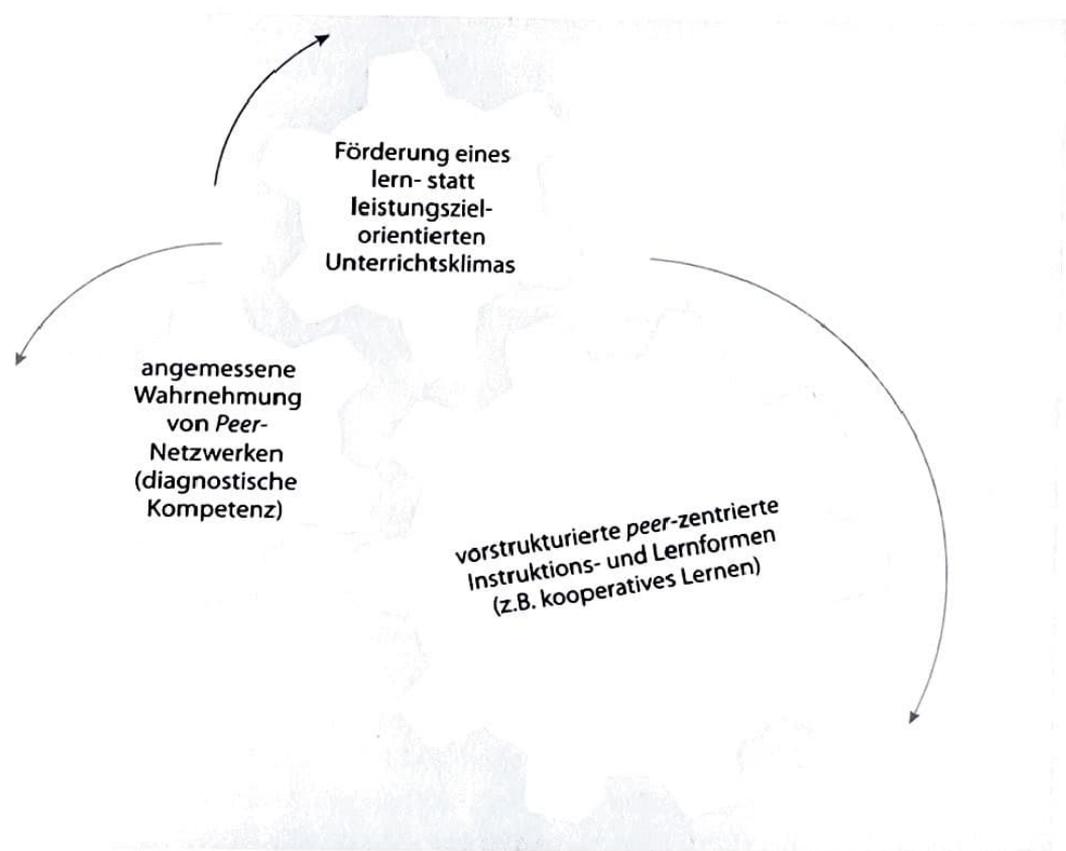


Abb. 1: Formen des *Peer*-Netzwerk-Managements durch die Lehrperson

5.1 Von der Lehrperson vorstrukturierte *peer*-zentrierte Instruktions- und Lernformen

Lehrpersonen können *Peer*-Netzwerke durch Instruktions- und Lernformen beeinflussen, die auf sozialen Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern aufbauen (für einen Überblick siehe Hughes 2012; Wentzel et al. 2014). In einem Unterricht, der stark von der Lehrkraft dominiert wird, interagieren die Schülerinnen und Schüler weniger miteinander, als wenn der Unterricht durch *peer*-zentrierte, kooperative Lernformen bestimmt ist. Kooperatives Lernen hat sich nicht nur als positive Einflussgröße auf den fachlichen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern erwiesen (für Metaanalysen siehe Capar & Tarim 2015; Puzio & Colby 2013), sondern bietet auch besondere Möglichkeiten, lernförderliche *Peer*-Interaktionen anzuregen. Slavin (2014) berichtet auf der Grundlage seiner umfangreichen Untersuchungen zur Effektivität kooperativen Lernens, dass dieses besonders wirkungsvoll ist, wenn a) gegenseitige Abhängigkeit (sogenannte Interdependenz) zwischen den Mitgliedern einer Lerngruppe besteht und die Schülerinnen und Schüler sich untereinander gern helfen, wenn b) Gruppenziele gesetzt werden, durch die deutlich wird, dass ein Team erfolgreich ist, wenn es jedes einzelne Mitglied zu persönlichen Bestleistungen anregt, wenn c) jedes einzelne Mitglied rechenschaftspflichtig für den eigenen Beitrag ist (z. B. individuel-

les Testen; zufälliges Aufrufen eines Gruppenmitglieds, das für die Gesamtgruppe eine Frage beantworten muss) und wenn d) die Kommunikations- und Problemlösekompetenzen der Schülerinnen und Schüler trainiert werden (z. B. aktives Zuhören, eigene Ideen und Meinungen erklären, andere Teammitglieder ermuntern), die Voraussetzung für effektive Nutzung kooperativer Lernsituationen sind. Slavin (2014) empfiehlt die Bildung von Vierergruppen, die durch die Lehrperson gezielt heterogen (nach Geschlecht, Ethnie, Leistungsniveau usw.) zusammengesetzt werden – weil die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Homophilie-Strebens von sich aus typischerweise homogene Gruppen bilden. Durch teambildende Maßnahmen zu Beginn der Arbeit (z. B. sich einen Team-Namen geben) wird wechselseitige Hilfsbereitschaft erzeugt. Nun arbeiten die Schülerinnen und Schüler für sechs bis acht Wochen täglich an einem gemeinsamen Arbeitstisch zusammen, danach bildet die Lehrkraft neue Gruppen.

An effective cooperative group is not a collection of kids thrown together

for a brief activity.

(Slavin 2014, S. 23)

Slavin (2014) berichtet, dass bei konsequenter und regelmäßiger Anwendung dieser Strategien durch die Lehrkraft die Lernenden nicht nur mehr lernen, sondern auch ihren Lernerfolg als größer erleben, mehr Freude für die jeweilige fachliche Domäne entwickeln und lieber zur Schule gehen. Mit Bezug auf die *Peer-Beziehungen* im Klassenzimmer möchten wir ergänzen, dass diese sich in dem Maße, wie Schülerinnen und Schüler an kooperatives Lernen gewöhnt sind, verbessern sollten und zwar sowohl für einzelne Lernende als auch für die Klasse als Ganzes. Denn für die Förderung positiver Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen haben sich vor allem zwei Strategien als wirkungsvoll erwiesen. Erstens: der wiederholte Kontakt unter vorstrukturierten Rahmenbedingungen, die dafür sorgen, dass der Kontakt zu positiven Interaktionsergebnissen führt. Und zweitens: die Induktion gemeinsamer Ziele, mit denen (scheinbar) widersprüchliche Ziele, die Individuen oder Gruppen verfolgen können, aufgelöst werden (Levine & Campbell 1972; Sheriff 1966; für einen Überblick siehe z. B. Peterson & Six 2008). Das Risiko einzelner Lernender, sozial isoliert, also in die *Peer-Netzwerke* ihrer Klasse nicht gut integriert zu sein, wird dadurch reduziert, dass der soziale Austausch in wechselnden Gruppen von Schülerinnen und Schülern durch die kooperative Lernaufgabe vorstrukturiert ist. Auch *Cliquenbildungen* auf der Grundlage geteilter sozialer Merkmale sollten in dem Maße zurückgehen oder an Bedeutung verlieren, wie die Schülerinnen und Schüler gemeinsame positive Lernerfahrungen in variierend zusammengesetzten kooperativen Lerngruppen machen. Zudem ist plausibel, dass affektive und instrumentelle *Peer-Netzwerke* der Lernenden (Zander et al. 2014b) mit zunehmender Erfahrung mit kooperativem Lernen konvergieren. Denn auf der Grundlage gemeinsamer positiver Lernerfahrungen (instrumentell) verbessern sich schlussendlich auch die affektiven Beziehungen zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern.

5.2 Diagnostische Kompetenz der Lehrkraft:

Angemessene Wahrnehmung von *Peer*-Netzwerken

Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson lernförderliche *Peer*-Beziehungen fördern kann, ist, dass sie eine angemessene Wahrnehmung der tatsächlich bestehenden *Peer*-Netzwerke und Cliques hat, eine Kompetenz, die erlernt und trainiert werden kann (vgl. Farmer, McAuliffe & Hamm 2011). Verschiedene Studien zeigen, dass die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bezüglich der *Peer*-Beziehungen in der Schulklasse im Mittel weniger gut ausgeprägt ist, als die Lehrpersonen dies von sich selbst denken (Gest et al. 2014; Steglich & Knecht 2014). Dass die angemessene Wahrnehmung von *Peer*-Netzwerken ein wesentliches Merkmal professioneller Lehrkompetenz ist, zeigen jedoch verschiedene Studien. So fanden Neal et al. (2011), dass je angemessener Lehrpersonen die *Peer*-Netzwerke in ihrer Klasse wahrnahmen, die Schülerinnen und Schüler stärker motiviert waren, zur Schule zu gehen, sich ihrer Schule eher zugehörig fühlten, höhere intrinsische Lernfreude berichteten und Anti-Aggressionsnormen stärker akzeptierten. Diese Zusammenhänge sind vermutlich darüber vermittelt, dass Lehrkräfte, die die *Peer*-Netzwerke in ihrer Klasse angemessen wahrnehmen, von sozialer Exklusion bedrohte Schülerinnen und Schüler besser einbinden und problematischen Cliquesbildungsprozessen entgegenwirken können. So fanden beispielsweise Gest et al. (2014) in einer Untersuchung von 54 Grundschulklassen in den USA, dass Lehrpersonen, die sich bemühten, isolierte Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und extreme Unterschiede im sozialen Status verschiedener Schülerinnen und Schüler auszugleichen, im Verlaufe eines Jahres das *Peer*-Gemeinschaftsgefühl verstärken konnten.

5.3 Förderung eines lern- statt eines leistungszielorientierten

Unterrichtsklimas

Schließlich können Lehrkräfte positive *Peer*-Beziehungen durch ein lernzielorientiertes Unterrichtsklima fördern. In der Pädagogischen Psychologie wird zwischen zwei Formen von akademischen Klassenzielen unterschieden: Lernziele und Leistungsziele (z. B. Ames 1992). Während in einem lernzielorientierten Unterricht die Bedeutsamkeit des Verstehens neuer Inhalte, des Erwerbs neuer Kompetenzen und die positive Funktion von Fehlern für den Lernprozess hervorgehoben werden, erzeugen Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern einen Fokus auf Leistungsziele, wenn sie ihre Leistungen ostentativ miteinander vergleichen, z. B. besonders gute oder schlechte Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler hervorheben (Midgley et al. 1996). Ryan und Shim (2012) fanden, dass adaptives Hilfesuchen unter Schülerinnen und Schülern in dem Maße wahrscheinlicher wird, wie Lehrpersonen Lern- statt Leistungsziele in der Unterrichtsarbeit betonen. Adaptives Hilfesuchen unter *Peers* bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler weniger an kurzfristiger Hilfe interessiert sind, indem sie beispielsweise das korrekte Ergebnis einer Aufgabe von *Peers* erfragen, sondern sich von diesen nur Hilfestellungen zur eigenständigen Weiterarbeit an der

Aufgabe einholen (instrumentelle Hilfe, Butler 1998). Da sich kurzfristiges Hilfe-suchverhalten ungünstig auf die Leistungsentwicklung auswirkt, sollten Lehrpersonen ein lernzielorientiertes Unterrichtsklima herstellen. Dazu sollten sie Lern- und Leistungssituationen klar voneinander trennen, diese als solche für die Schülerinnen und Schüler kenntlich machen und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern fördern.

6 Fazit

Ziel dieses Kapitels war es zu zeigen, auf welche Weise *Peer-Beziehungen* die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können. Entsprechend der in der jeweiligen *Peer-Kultur* vorherrschenden Norm können Gleichrangige gute schulische Leistungen und Engagement sowohl katalysieren als auch hemmen – insbesondere weil Kinder und Jugendliche verstärkt die Anerkennung ihrer *Peers* suchen. Durch Homophilie, die Vorliebe für Interaktionen mit ähnlichen anderen Schülerinnen und Schülern, kann der Austausch lernförderlicher Ressourcen auf Cliquen von ähnlichen Lernenden beschränkt bleiben. Dadurch werden Unterschiede in den Leistungen zwischen solchen Cliquen perpetuiert und Lernhindernisse für Kinder und Jugendliche geschaffen, die in die *Peer-Netzwerke* im Klassenzimmer wenig integriert sind. Entsprechend ist die Diagnose und Berücksichtigung bestehender *Peer-Strukturen* im Klassenzimmer von entscheidender Bedeutung für das pädagogische Handeln der Lehrperson. Diese kann nicht nur durch aufmerksame Beobachtung bestehender *Peer-Beziehungen*, sondern auch durch die Schaffung vorstrukturierter Lern- und Interaktionsformen, in denen auch Schülerinnen und Schüler, die von sich aus selten interagieren würden, miteinander kooperieren, einen bedeutsamen Beitrag zur Entstehung lernförderlicher *Peer-Kulturen*, zur besseren Integration isolierter Lernender und damit zu einer günstigen schulischen Entwicklung jedes Einzelnen leisten.

Literatur

- Abrams, D., Palmer, S. B., Rutland, A., Cameron, L. & Van de Vyver, J. (2014). Evaluations of and reasoning about normative and deviant ingroup and outgroup members: Development of the black sheep effect. In: *Developmental Psychology*, 50, S. 258–270.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, 84, S. 261.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. In: *Journal of Adolescent Research*, 16, S. 429–455.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. In: *Journal of Educational Psychology*, 103, S. 282.

- Bigler, R. & Liben, L. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In: R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (S. 39–89). San Diego, CA: Elsevier.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. In: *Social Psychology of Education*, 11, S. 149–160.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. In: *Journal of Research on Adolescence*, 21, S. 166–179.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. In: *Journal of Educational Psychology*, 90, S. 630–643.
- Capar, G. & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. In: *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, S. 553–559.
- Dijkstra, P., Gibbons, F. X. & Buunk, A. P. (2010). Social comparison theory. In: J. E. Maddux, J. P. Tangney, J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (S. 195–211). New York, NY, US: Guilford Press.
- Ewing Lee, E. & Troop-Gordon, W. (2011). Peer processes and gender role development: Changes in gender atypicality related to negative peer treatment and children's friendships. In: *Sex Roles*, 64, S. 90–102.
- Farmer, T. W., Lines, M. M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, S. 247–256.
- Frank, K. A., Muller, C., Schiller, K. S., Riegler-Crumb, C., Mueller, A. S., Crosnoe, R. & Pearson, J. (2008). The social dynamics of mathematics coursetaking in high school. In: *American Journal of Sociology*, 113, S. 1645–1696.
- Frank, K. A. & Zhao, Y. (2005). Subgroups as meso-level entities in the social organization of schools. In: L. Hedges & B. Schneider (Eds.), *Social organization of schooling* (p. 279–218). New York, NY: Sage Publications.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M. & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics associations with changes in student adjustment. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, S. 107–118.
- Gold, A., & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hafen, C. A., Laursen, B., Burk, W. J., Kerr, M. & Stattin, H. (2011). Homophily in stable and unstable adolescent friendships: Similarity breeds constancy. In: *Personality and Individual Differences*, 51, S. 607–612.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K., & Gravelle, M. (2014). Enhancing peer cultures of academic effort and achievement in early adolescence: Promotive effects of the SEALS intervention. In: *Developmental Psychology*, 50, S. 216–228.
- Hamm, J. V., Schmid, L., Farmer, T. W. & Locke, B. (2011). Injunctive and descriptive peer group norms and the academic adjustment of rural early adolescents. In: *The Journal of Early Adolescence*, 31, S. 41–73.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 339–388). Bern: Huber.
- Hannover, B. & Greve, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage, S. 543–561). Weinheim: Beltz.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 3–19). New York, NY, US: Guilford Press.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.

- Hughes, J. N. (2012). Teachers as managers of students' peer context. In: A. M. Ryan, G. W. Ladd, A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (S. 189–218). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2009). Gleichaltrige. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283–304). Heidelberg: Springer.
- Kindermann, T. A. & Skinner, E. A. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade? In: *European Journal of Developmental Science*, 3, S. 27–38.
- Levine, R. & Campbell, D. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*. New York, NY: Wiley.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In: H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 20 (S. 239–287). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. In: *Developmental Psychology*, 37, S. 431–446.
- Martin, C., Fabes, R., Hanish, L., Leonard, S. & Dinella, L. (2011). Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a comprehensive model of gender segregation. In: *Sex Roles*, 65, S. 421–434.
- Masland, L. C. & Lease, A. M. (2013). Effects of achievement motivation, social identity, and peer group norms on academic conformity. In: *Social Psychology of Education*, 16, S. 661–681.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T. & Anderman, E. M. (1996). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) manual*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Neal, J. W., Cappella, E., Wagner, C., & Atkins, M. S. (2011). Seeing eye to eye: Predicting teacher-student agreement on classroom social networks. In: *Social Development*, 20, S. 376–393.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. In: *Psychology in the Schools*, 46, S. 1084–1097.
- Petersen, L. & Six, B. (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Puzio, K. & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, S. 339–360.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. London, U.K.: Routledge & Kegan Paul.
- Sinclair, S., Carlsson, R. & Björklund, F. (2014). The role of friends in career compromise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice. In: *Journal of Vocational Behavior*, 84, S. 109–118.
- Prinstein, M. & Dodge, K. (Eds.). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Ryan, A. M. & Ladd, G. W. (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. In: *Journal of Educational Psychology*, 104, S. 1122–1134.
- Shin, H. & Ryan, A. M. (2014). Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. In: *Developmental Psychology*, 50, S. 2462–2472.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. In: *Educational and Psychological Measurement*, 69, S. 493–525.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. In: *Educational Leadership*, 72, S. 22–26.
- Smith, J. A., McPherson, M. & Smith-Lovin, L. (2014). Social distance in the United States: Sex, race, religion, age, and education. Homophily among confidants, 1985 to 2004. In: *American Sociological Review*, 79, S. 432–456.

- Steglich, C. & Knecht, A. (2014). Studios by association? Effects of teacher's attunement to students' peer relations. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26, S. 153–170.
- Steglich, C., Sinclair, P., Holliday, J. & Moore, L. (2012). Actor-based analysis of peer influence in A Stop Smoking In Schools Trial (ASSIST). In: *Social Networks*, 34, S. 359–369.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G. & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. In: *Contemporary Educational Psychology*, 38, S. 196–210.
- von Salisch, M. (2000). Peer-Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Differenzen*, Bd. 4 der Reihe *Differentielle Psychologie in der Enzyklopädie der Psychologie* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe.
- Wentzel, K., Russell, S. & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. In: M. J. Furlong, R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.) (S. 260–277). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wentzel, K. R., Russell, S. & Baker, S. (2015, June 29). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000049>
- Youniss, J. & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. In: *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, S. 59–66.
- Zander, L. (im Druck). Umgang mit Fehlern in schulischen Peernetzwerken. In: M. Gartmeier, H. Gruber, T. Hascher & H. Heid (Hrsg.), *Funktionen von Fehlern im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. Münster: Waxmann.
- Zander, L. & Hannover, B. (2014). The self in educational contexts: How social networks shape self-related cognitions – and vice versa. In: L. Zander, N. Kolleck & B. Hannover (Eds.), *Social networks in educational science and educational governance*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26, S. 225–240.
- Zander, L., Kolleck, N. & Hannover, B. (2014a). (Eds.) *Social networks in educational science and educational governance*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26.
- Zander, L., Kreutzmann, M., Mettke, E., West, S. & Hannover, B. (2014b). How school based dancing classes change affective and collaboration networks of adolescents. In: *Psychology of Sport and Exercise*, 15, S. 418–428.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Wolter, I. (2014c). Constructive handling of mistakes in the classroom: The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. In: L. Zander, N. Kolleck & B. Hannover (Eds.), *Soziale Netzwerkanalyse in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. In: *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26, S. 205–223.
- Zarbatany, I., Mcdougall, P. & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experiences in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. In: *Social Development*, 9, S. 62–79.