

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).

2 Was sind *Peers* und warum sind sie wichtig?

Auch im deutschen Sprachgebrauch hat sich die Verwendung des englischsprachigen Begriffs *Peers* durchgesetzt. Eigentlich bedeutet der Begriff *Peers* „Gleichrangige“, bezeichnet also Personen egal welchen Alters, die den gleichen sozialen Status, die gleichen Rechte und Pflichten haben, sich also „auf Augenhöhe“ begegnen. Weil diese Aspekte der Gleichrangigkeit jedoch in Kindheit und Jugend maßgeblich vom Lebensalter der Person bestimmt sind, wird der Begriff oft auch verwendet, um Kinder und Jugendliche vergleichbaren Alters zu bezeichnen.

Die Gleichrangigkeit ist es, die den spezifischen Sozialisationseinfluss von *Peers* ausmacht; im Unterschied zu Sozialisationseinflüssen, die beispielsweise von Eltern, Lehrkräften oder anderen „nicht Gleichrangigen“ ausgehen. Denn aufgrund ihrer Gleichrangigkeit können *Peers* besonders wirkungsvoll bei der Lösung lebensphasenspezifischer Probleme helfen, altersgerechte soziale und emotionale Unterstützung bieten, die Identitätsentwicklung unterstützen und das Erleben von Gemeinschaft und Zugehörigkeit, von Spaß und Unterhaltung gewährleisten (z. B. Zander & Hannover 2014; für einen Überblick siehe Kessels & Hannover 2009; von Salisch 2000).

Peers sehen sich in Kindheit und Jugend stets ähnlichen Entwicklungsaufgaben gegenüber (Havighurst 1948), also Herausforderungen, die typischerweise in einem bestimmten Lebensalter bewältigt werden müssen (für einen Überblick siehe z. B. Hannover & Greve 2012). Beispielsweise müssen alle Kinder in Deutschland im Alter zwischen 9 und 13 Jahren den Übergang von der Primarschule in die weiterführende Schule meistern; Mädchen und Jungen erleben die mit der pubertären Reifung einhergehenden psychologischen und sozialen Herausforderungen in einer vergleichbaren Altersphase; und die Frage, ob man sich konfirmieren lassen will oder nicht, stellt sich Jugendlichen, die im christlichen Glauben erzogen wurden, ungefähr im Alter von 14 Jahren. Bei der Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben können Erwachsene, also „nicht Gleichrangige“, zwar Ratschläge geben, Empfehlungen aussprechen oder konkrete Hilfestellungen anbieten, aber insbesondere die *Peers* können als relevante Vergleichspersonen und Modelle dienen. Aus der Forschung über soziales Vergleichen ist bekannt, dass Menschen ihre Gefühle, Fähigkeiten oder die Angemessenheit persönlicher Einstellungen dadurch einschätzen, dass sie sich mit anderen, die ihnen ähnlich sind, vergleichen (für einen Überblick siehe z. B. Dijkstra, Gibbons & Buunk 2010). So beurteilt ein Schüler seine Kompetenz in der Mathematik nicht durch den Vergleich mit dem Wissen seiner Lehrerin, sondern mit dem Wissen seines Tischnachbarn. Zudem dienen Gleichrangige eher als Modelle, d. h. sie werden in Verhaltensweisen, die auf eine relevante Entwicklungsaufgabe bezogen sind, besonders wahrscheinlich imitiert (Bandura 1997). So ist z. B. der Kleidungsstil einer Schülerin typischerweise stärker an dem ihrer Mitschülerinnen als an dem ihrer Mutter ausgerichtet. Auf diese Weise tragen *Peers* dazu bei, dass Kinder mit zunehmendem Alter unabhängiger von den Sozialisationseinflüssen

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).

Sozialisationsseffekte 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. Zarbatany, 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 *zuschrieben*?“) 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 Hafen 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 ratschlagbezogene) *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.