

## 8 Hilfe und interpersonale Beziehungen

»When a respectable motive is given for action, are we to suspect an ulterior one?«  
*Erving Goffman*

Zentrales Anliegen dieses Kapitels ist es, das Interaktionsgeschehen im Verhaltensbereich »Hilfe« aus einem erweiterten Blickwinkel zu betrachten: Über den im Vordergrund stehenden Prozess der Hilfeleistung hinaus sollen die Handlungen auf ihren »Beziehungsaspekt« (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1974) hin untersucht werden. Von Bedeutung ist dabei die Frage, inwieweit die Handlungen zwischen den Gleichaltrigen zur Konstitution und Regulation sozialer Beziehungen dienen. Diese Sichtweise wird durch das soziale Objekt der Interaktion nahegelegt: Bedeutet doch eine Hilfeleistung eine positive Zuwendung zum anderen, wohingegen das Verweigern von Hilfe eine Abgrenzung bzw. Zurückweisung der Person einschließt.

In Kap. 6.2 wurde bereits gezeigt, daß es sich beim Helfen nicht um ein ausschließlich freundliches und harmonisches Geschehen zwischen gleichberechtigten Partner/innen handelt, sondern daß in einer Reihe von Fällen die Hilfen »problematisch« gestaltet wurden, indem sie mit Degradierungen, Verweisen und anderen Unfreundlichkeiten verbunden wurden. Unter den Gründen, Hilfe zu verweigern, stand das Motiv des »Nicht-Helfen-Wollen« an erster Stelle. Die Vermutung, daß hierbei die jeweiligen interpersonalen Einstellungen und Beziehungen – Sympathien bzw. Antipathien, Freund- und Feindschaften – zum Tragen kommen, liegt nahe. Darüber hinaus stehen Hilfe und Freundschaft, wie im theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit skizziert wurde, eng miteinander in Verbindung. In den Freundschaftskonzepten von Kindern dieser Altersgruppe nimmt gegenseitiger Beistand einen wesentlichen Stellenwert ein.

Vor diesem Hintergrund sollen zunächst anhand von Einzelfallbeispielen die Interaktionen auf ihre metakommunikative Bedeutung hin beleuchtet werden. In Anlehnung an die These Strauss' (1968, S. 87), daß »Interaktion das Potential unwissentlicher ebenso wie wissentlicher Zuschreibung von unzähligen Motiven und Charakterzügen – gegenüber anderen und sich selbst – [trägt; P. Z.]«, werden folgende Fragestellungen verfolgt:

- Stehen die Interaktionen im Dienste weiterer Interessen, z. B. zur Kontaktaufnahme, Werbung um Zuwendung und Sympathie bzw. zur Ausgrenzung bestimmter Kinder?

- Zeichnen sich in einzelnen Kindergruppen Strukturen der Zuwendung bzw. Abgrenzung ab, die in Zusammenhang mit den jeweiligen interpersonalen Beziehungen stehen?
- Wie werden dabei positive bzw. negative Einstellungen zueinander kommuniziert?

Ein weiterer Untersuchungsschritt gilt den zwischengeschlechtlichen Interaktionen. Anknüpfend an die im vorangegangenen Kapitel erzielten Ergebnisse zum Stellenwert der gegengeschlechtlichen Hilfen, soll die spezifische Qualität der Mädchen-Jungen-Hilfen genauer herausgearbeitet werden. Da 12jährige Kinder sich in einer Altersphase befinden, in der gegengeschlechtliche Orientierungen zunehmend an Bedeutung gewinnen, soll ein zusätzliches Augenmerk darauf gerichtet werden, inwieweit die Handlungen durch Mehrdeutigkeit gekennzeichnet sind und romantische Bestrebungen ins Spiel kommen.

- Welche Bedeutung haben die zwischengeschlechtlichen Interaktionen in Hinblick auf Verbindung und Abgrenzung?
- Durch welche qualitativen Merkmale sind die Mädchen-Jungen-Hilfen gekennzeichnet?
- Wie erfolgt die Kontaktaufnahme zwischen Mädchen und Jungen, wer ergreift dabei die Initiative?
- Sind Gesten zwischengeschlechtlichen Werbeverhaltens zu beobachten?

Ein abschließender Auswertungsschritt richtet sich auf den Zusammenhang von Freundschaft und Hilfeverhalten. Hierzu wird untersucht, inwieweit Unterschiede zwischen befreundeten Kindern und Kindern, zwischen denen keine Freundschaftsbeziehung besteht, festzustellen sind. Als forschungsleitende Hypothese ist anzunehmen, daß die besondere emotionale Beziehung und die größere Vertrautheit zwischen Freunden und Freundinnen einen positiven Einfluß auf das Hilfeverhalten hat.

- Ist zwischen Freund/inn/en mehr Zuwendung und Unterstützung zu beobachten?
- Ist der Anteil an problematisch gestalteten Hilfen und Verweigerungen geringer?
- Sind die Handlungen von Freund/inne/n durch mehr Wechselseitigkeit gekennzeichnet als jene nicht-befreundeter Kinder?
- Unterscheiden sich befreundete Mädchen von befreundeten Jungen?

## 8.1 Die »Beziehungsbotschaften« des Helfens

Unabhängig davon, welche Motive beim Helfen die jeweils vorherrschenden sind – und dies ist wohl in den meisten Fällen kaum eindeutig zu klären –, bieten Hilfssituationen eine gute Möglichkeit, mit anderen Kontakt zu knüpfen, die eigene Isolation zu überwinden und sich möglicherweise in bestehende Gruppenzusammenhänge zu integrieren. Gleichzeitig geht jedoch aus den Interaktionsszenen hervor, daß einzelne Kinder abgelehnt, bzw. ausgegrenzt werden: Man hilft X – aber nicht Y, nimmt von Y Hilfe an, aber nicht von Z, schließt wiederum andere beim Teilen von Süßigkeiten aus.

Mit Hilfe von (Einzel)fallbeispielen wird im folgenden herausgearbeitet, wie Hilfe als »Strategie zur Kontaktaufnahme« dienen kann und wie sich Zuwendungen und Ablehnungen in Abhängigkeit von den betreffenden Interaktionspartnern verteilen.

### 8.1.1 Unerwünschte Hilfe: Ein Einzelfallbeispiel

Insbesondere freiwillige Hilfen können dazu dienen, sich anderen Kindern anzuschließen. Dabei ist ein Hilfeangebot, aus dem eine Zusammenarbeit entstehen kann, zunächst unverfänglicher als die direkte Frage, ob man »mitmachen« darf; denn auf diese Weise bietet man etwas an, anstatt etwas von dem anderen zu verlangen. Am Beispiel des Jungen Daniel, der während einer Mathe-Stunde unermüdlich von Tisch zu Tisch ging, um anderen Kindern seine Hilfe anzubieten, aber jedesmal abgewiesen wurde, sei dieser Zusammenhang im folgenden näher erläutert.

Im Mathe-Unterricht wird in Partnerarbeit an Rechenkästen gearbeitet. Daniel arbeitet mit Felix zusammen, mit dem die Zusammenarbeit nicht so recht funktionieren will. Felix dominiert die Arbeit, Daniel kommt nicht richtig zum Zuge. Die Rechenfähigkeiten der beiden Jungen sind sehr unterschiedlich, beide arbeiten mehr oder weniger allein, der deutlich schnellere Felix läßt Daniel spüren, daß er der Überlegene ist.<sup>34</sup> Die beiden Jungen behindern sich eher, als daß eine produktive Kooperation zustande kommt. Insgesamt ist dies eine sehr unbefriedigende Situation für Daniel: Er ist weder beim Rechnen einigermaßen erfolgreich, noch kann er sich gegen Felix durchsetzen. Daniel versucht deshalb, der Situation zu entfliehen, indem er mehrmals zwischendurch den Tisch verläßt und anderen Kindern seine Hilfe anbietet. Zunächst probiert er es am Tisch von Beate, Jan, Suse und Philipp aus. An diesem Tisch arbeiten jeweils Beate u. Jan sowie Suse und Philipp zusammen.

---

<sup>34</sup> Vgl. Kap. 6.2, Szene 114, S. 127 und Szene 111, S. 136

Suse und Philipp räumen ihre Plättchen in den Kasten zurück.

Daniel kommt an den Tisch.

Daniel: »Kann ich helfen – ja?«

Beate: »Mach doch! Ich mach doch nicht mehr mit dem (Jan) weiter. Ich rechne mir einen zu Tode, und der ...!«

Daniel beugt sich über das Brett.

Daniel: »Was, Ihr seid erst bei 9?«

Beate: »Nein, wir sind schon lange fertig damit. Der räumt grad ein.«

Es entfacht sich ein Streit zwischen Jan und Beate.

Jan: »Ja, ick! Ick mach das?«

Beate, empört: »Ja, icke! Denkste *ick* mach das. Ich rechne mir eenen ab und der sitzt da – ja – mach schneller!«

Am Ende lacht sie. Philipp macht eine Bemerkung.

Beate lacht: »Über Philipp könnt ich mich heute totlachen!«

Daniel verläßt den Tisch.

105 / VHS 209-216/09/3918

Daniel hat für sein Angebot keinen günstigen Augenblick ausgewählt: In dem Moment, in dem er seine Hilfe anbietet, bestehen gerade Probleme am Beate-Tisch. Auch dort ist die Zusammenarbeit (zwischen Beate u. Jan) nur wenig fruchtbar. Beate beschwert sich darüber, daß sie alles allein rechnen muß und daß Jan zuwenig beiträgt. So steigt Beate zunächst zustimmend auf Daniels Angebot ein. Es kommt aber nicht zur richtigen Mitarbeit von Daniel, da zwischendurch ein kleiner Streit zwischen Beate und Jan darüber entbrennt, wer was machen sollte bzw. gemacht hat, der dann allerdings in eine Alberei übergeht und mit Lachen endet. Dadurch konzentrieren sich die Interaktionen am Tisch auf interne Angelegenheiten. Daniel bleibt außen vor und verläßt nach einer Weile den Tisch.

Dennoch scheint Daniel nicht völlig entmutigt zu sein. Eine Weile später erscheint er nämlich wieder am Beate-Tisch. Auch in diesem Moment ist dort die Stimmung einigermaßen beeinträchtigt. Beate ist nach wie vor über Jan verärgert und auch Philipp scheint es nicht zu gefallen, daß er an diesen Tisch umgesetzt wurde.

Daniel stellt sich mit an den Tisch. Philipp schaltet sich ein. (Es ist nicht zu verstehen, was er sagt. Wahrscheinlich beschwert er sich darüber, daß er an dem Tisch sitzt.)

Die Lehrerin, ebenfalls anwesend, bemerkt:

»Ich hab Dich aber vorher gewarnt, daß Du dahinkommst – und zwar mehrere Male.« (Sie hat ihn schon am Vortag angekündigt, daß er umgesetzt würde.)

Beate fragt: »Welche Seite denn?«

Daniel: »Beate, kann ich Dir helfen?«

Lehrerin: »Nee!«

Sie bedeutet Daniel, daß er sich auf seinen Platz setzen soll.

Beate, abweisend: »Nee, ich mach das alleene.«

Daniel: »Was?« Beate: »Ich mach det alleene.«

Daniel geht an seinen Platz zurück.

107 / VHS 209-216/09/3950

Diesmal richtet Daniel sein Hilfeangebot gezielt an Beate mit der höflichen Frage *Kann ich Dir helfen?* Er scheint bemerkt zu haben, daß es zwischen Jan und Beate Probleme gibt, die beiden nicht richtig zusammenarbeiten und sieht offenbar eine Chance bei der allein arbeitenden Beate. Nun ist aber gerade in diesem Moment die Lehrerin anwesend, die sofort das Kooperationsangebot seitens Daniel ablehnt und ihn auf seinen eigenen Platz zurückschickt. Aber auch Beate selbst sagt einen Moment später nochmals deutlich, daß sie allein arbeiten will, so daß Daniel unverrichteter Dinge wieder an seinen Tisch zurückkehrt.

Trotz dieser erfolglosen Versuche am Beate-Tisch gibt Daniel sein Vorhaben, bei anderen Kindern mitzuarbeiten, noch nicht auf. Im weiteren Verlauf der Stunde wendet er sich an einen weiteren Tisch, der von vier Jungen besetzt ist: Thomas und Dennis sowie Andreas und Stefan:

Daniel kommt an den Tisch. Er stellt sich neben Dennis und sagt etwas von »helfen«. Die beiden Jungen beachten ihn nicht und rechnen weiter. Daniel schaut zu und greift dann auch nach einem Plättchen, um sich auf diese Weise in die Arbeitsgruppe zu integrieren.

Die Lehrerin erscheint am Tisch. In diesem Moment haben Thomas u. Dennis ihre Übungsaufgaben fertiggestellt.

Dennis: »Fertig! – Was sollen wir jetzt rechnen?«

Daniel fragt: »Kann ich mit... mitrechnen?«

Thomas/Dennis gehen nicht auf ihn ein.

127 / VHS 217/12/3408

Auch in diesem Fall nimmt niemand seinen Vorschlag an. Da im Wettbewerb gerechnet wird, sind die Kinder besonders eifrig damit beschäftigt, ihre Aufgaben möglichst schnell zu bewältigen. Insbesondere für Thomas und Dennis ist die Situation spannend, da sie sich unmittelbar vor der Beendigung der Aufgaben befinden und die Chance haben, den Wettbewerb zu gewinnen. Überdies ist auch die Kooperation zwischen Dennis und Thomas problemträchtig, so daß es allein deswegen schon schwierig sein dürfte, noch einen dritten Arbeitspartner einzubeziehen. Gleichzeitig erscheint auch hier die Lehrerin am Tisch, was die Situation zusätzlich beeinträchtigt. Daniel bleibt erneut erfolglos, niemand geht auf ihn ein. Nun versucht er es auf der anderen Seite des Tisches, bei Andreas und Stefan:

Daniel schaut Sascha am Nebentisch über die Schulter und geht dann zu Andreas und Stefan. Er scheint auch dort zu fragen, ob er mitrechnen kann. (Der Ton ist unverständlich.)

Andreas/Stefan weisen ihn ab: »Nein, wir wollen alleine.«  
Gleichzeitig umfaßt Stefan seinen Partner Andreas mit dem Arm von hinten.  
128 / VHS 217/12/3422

Bei diesem Versuch erhält er eine explizite Ablehnung. – *Nein, wir wollen alleine* – diese Worte machen deutlich, daß Andreas und Stefan nicht in ihrer Zusammenarbeit gestört werden wollen. Unterstrichen wird dies auch gestisch, indem Stefan seinen Partner Andreas von hinten mit dem Arm umfaßt und damit seine Zugehörigkeit unterstreicht: Die beiden bilden eine Arbeitsgruppe, in der Daniels Anwesenheit nicht erwünscht ist. Deutlicher könnte man es fast nicht zeigen.

Auf diese Weise bleiben alle Bemühungen seitens Daniels, seinen als unbefriedigend empfundenen Interaktionskontext mit Felix zu verlassen, ohne Erfolg. Es können keine gesicherten Aussagen darüber gemacht werden, ob er es noch an anderen Tischen versucht. Die zitierten Szenen entstammen drei verschiedenen Kameraperspektiven, decken damit einen sehr großen, jedoch nicht vollständigen Teil des Raumes ab.

Doch auch diese vier Versuche Daniels, sich durch das Angebot seiner Hilfe in andere Arbeitsgruppen zu integrieren, dürften deutlich genug zeigen, daß er stark bestrebt ist, sein eigenes Interaktionsfeld zu verlassen und daß das Helfen anderer einen guten Ansatzpunkt dazu bietet. Seine Bemühungen, andere Kinder zu unterstützen, dürften weniger dadurch motiviert sein, die betreffenden Mädchen und Jungen zu entlasten, sondern vielmehr dadurch, selbst Anschluß zu finden.

Wenn auch in diesem konkreten Beispiel solcherlei Ziele nicht realisiert werden konnten, so zeigt sich dennoch, daß Hilfesituationen prinzipiell die Möglichkeit bieten, Kontakte anzuknüpfen und Zusammenarbeit – mit der Option eines wechselseitigen Austausches – zu entwickeln. Gerade für schüchterne und zurückhaltene Kinder könnte dies der Einstieg in eine Beziehung oder in einen bereits bestehenden Gruppenkontext bedeuten. Auf der anderen Seite kann allerdings eine Ablehnung freundlich gemeinter Hilfsangebote für den Betreffenden schmerzhaft sein und besonders evident machen, daß man nicht »dazugehört.«

### **8.1.2 Zuwendung oder Abgrenzung: 2 Fallbeispiele**

Wie zuvor angesprochen wurde, bieten Hilfesituationen die Chance, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und Anschluß zu finden. Ein Kind, das bereitwillig seine Hilfe zur Verfügung stellt, kann in der Wertschätzung anderer steigen und zu seiner eigenen Beliebtheit beitragen, wobei allerdings nicht jedem Helfenden unterstellt werden soll, daß sein Handeln prinzipiell dafür strategisch eingesetzt wird, die

Sympathien bzw. Zuwendung anderer zu erlangen. Innerhalb der bisherigen Betrachtung wurde jedoch ein Aspekt vernachlässigt: Inwieweit bestimmen die konkreten Personen, die in den Interaktionen involviert sind, das Handeln? Welche Rolle spielt dabei die zwischen ihnen jeweils bestehende soziale Beziehung? Möchte man sich durch hilfreiches Verhalten die Sympathien ganz bestimmter Personen sichern? Lehnt man auf der anderen Seite Gesuche ab, weil man gerade dem konkreten Bittsteller nicht helfen will?

Um diesen Zusammenhang zu erhellen, soll im folgenden exploriert werden, welche Bedeutung die Interaktionen im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung haben. Dabei gilt es, näher zu beleuchten, inwieweit durch das Gewähren, bzw. das Verweigern von Hilfe auf der einen Seite Beziehungen gesucht oder gefördert werden, auf der anderen Seite Kinder ausgegrenzt und zurückgewiesen werden.

Da eine einzelne Interaktionsszene aufgrund der jeweils spezifischen Umstände nicht sehr aussagekräftig ist im Hinblick auf das Verhältnis der Beteiligten zueinander, bietet es sich an, am Beispiel ausgewählter Kindergruppen exemplarisch zu untersuchen, ob sich innerhalb einer Folge von Handlungssequenzen bestimmte Strukturen der gegenseitigen Zuwendung abzeichnen.

Dazu wurden 2 Kindergruppen<sup>35</sup> ausgewählt, unter denen zahlreiche Interaktionen zu beobachten waren, denn nur so ist es überhaupt möglich, Strukturen von Zuwendung und Abgrenzung herauszuarbeiten.

Anhand dieser Beispiele wird im folgenden untersucht, welchen Verlauf die Interaktionen zwischen den Beteiligten nehmen und wie sich die Hilfeleistungen, Gesuche und Verweigerungen auf die einzelnen Kinder verteilen, so daß die Gesamtheit aller Interaktionen auf mögliche Strukturen hin überprüft werden kann, die auf die bestehenden interpersonellen Einstellungen und das jeweilige »Beziehungsklima« Rückschluß erlauben. Diese Analysen basieren zunächst auf einer reinen Bestandsaufnahme der Interaktionen, die während des Beobachtungszeitraumes stattfinden und erfolgen unabhängig von weiteren zusätzlichen Informationen über bestehende Freundschaftsbeziehungen.

### 8.1.2.1 Fallbeispiel 1

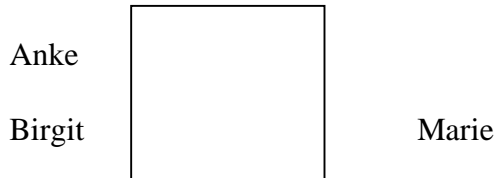
Das erste Beispiel wird von einer Mädchengruppe gebildet – Anke, Birgit und Marie. Anke und Birgit sitzen nebeneinander am Tisch, Marie sitzt ihnen allein gegenüber.

---

<sup>35</sup> Mit »Kindergruppe« ist in diesem Fall nicht die soziale Gesellungsform gemeint, sondern gemeinsam an einem Tisch sitzende Kinder.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Interaktionen zwischen Birgit u. Anke einerseits und Marie andererseits.<sup>36</sup>

Sitzordnung:



Während des Beobachtungszeitraums kommt es insgesamt zu 14 Interaktionen zwischen Birgit/Anke und Marie, die das Thema Hilfe zum Gegenstand haben. Der genaue Ablauf wird im folgenden geschildert, wozu die Interaktionsszenen zusammengefaßt dargestellt werden.

### 1. Stunde (1. Tag)

*Hintergrund:* Während der 1. Beobachtungsstunde wurde zunächst eine Mathe-Arbeit zurückgegeben und besprochen, dann an Rechenkästen gearbeitet, mit Hilfe derer die Bruchrechnung trainiert wurde. Dabei arbeiteten Birgit u. Anke zusammen, Marie allein.

#### Interaktionsverlauf

#### Kurzkommentar

##### *Szene 1*

Birgit läßt sich Maries Mathe-Arbeit geben, um sich über eine bestimmte Aufgabe zu informieren. Marie stellt sie ihr umstandlos zur Verfügung. [14]

Marie leiht Birgit ihre Mathe-Arbeit

##### *Szene 2*

Eine Weile später ruft die Lehrerin alle Kinder per Namen auf und läßt sich die Zensuren ansagen, um sie ins Klassenbuch einzutragen. Marie hört in diesem Moment nicht richtig zu, da sie sich zwischendurch immer wieder mit dem einen Beobachter unterhält, der neben ihr sitzt. Deshalb versäumt sie es, ihre Zensur anzusagen, als die Lehrerin sie aufruft. Diese kümmert sich nicht weiter darum und sagt ihre Zensur selbst. Birgit u. Anke machen Marie darauf aufmerksam und knüpfen folgende Ermahnung an: »Hast gequatscht, was!« Fraglich ist hierbei, ob Birgit u. Anke ihr in diesem Moment überhaupt »einen Gefallen« tun wollen, oder ob sie nicht vielmehr die Tatsache, daß Marie abgelenkt ist, noch besonders herausstreichen wollen. [15]

Birgit u. Anke machen Marie auf eine Frage der Lehrerin aufmerksam und knüpfen einen Verweis an.

<sup>36</sup> Die Interaktionen zwischen Birgit u. Anke werden in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt.



*Szene 3*

Nun möchte Marie ihrerseits Birgits Mathe-Arbeit ausleihen. Dazu wartet sie bis Birgit, die gerade noch etwas auf dem Blatt einträgt, fertig ist und nimmt sich dann den Bogen herüber. Birgit stellt ihn ihr ohne Protest zur Verfügung. Da Marie selbst ein »sehr gut« in ihrer Arbeit erhalten hat, ist eigentlich nicht ganz einsichtig, was sie überhaupt aus der Arbeit ersehen will. Vielleicht ist Birgit andererseits etwas geschmeichelt, daß Marie trotz besserer eigener Leistung auf ihre Unterlagen zurückgreift. [16]

Birgit stellt Marie ihre Arbeit zur Verfügung.

*Szene 4*

Mittlerweile ist die Besprechung der Mathe-Arbeit abgeschlossen worden, und die Kinder sollen mit den Übungsaufgaben an den Rechenkästen beginnen. Marie schlägt ihr Übungsheft auf und hält es der Lehrerin entgegen, um sich bestätigen zu lassen, daß sie die richtige Seite aufgeschlagen hat. Birgit und Anke scheinen die Seitenzahl ebenfalls nicht zu wissen und fragen: »Seite was?« Marie sagt es ihnen. [18]

Marie teilt Birgit u. Anke die Seitenzahl der nächsten Aufgabe mit.

*Szene 5*

Inzwischen haben alle drei Mädchen die Arbeit mit den Rechenkästen aufgenommen und sind eifrig dabei, die Aufgaben zu lösen. Anke murmelt vor sich hin: »3 x 8 sind 24 und 4 x 9 sind...« – »36«, sagt Suse unaufgefordert das Ergebnis vor. Aber Anke will davon nichts hören: »Hhm. Psscht!«, ermahnt sie Marie zur Ruhe und bedeutet ihr auch gestisch, den Mund zu halten, indem sie ihren Finger auf die Lippen legt. Dann fährt Anke mit der eigenen Aufgabe fort, wobei sie allerdings das von Marie vorgesagte Ergebnis aufgreift. [19]

Marie sagt den beiden Mädchen unaufgefordert ein Ergebnis vor. Anke weist sie zurück, indem sie sie ermahnt, still zu sein.

*Szene 6*

Anke und Birgit haben eine Seite mit Übungsaufgaben beendet und wissen offenbar nicht, was sie als nächstes machen sollen. Birgit schaut sich zunächst ratsuchend in der Klasse um und fragt dann: »Was soll'n wir jetzt machen, Marie?« Marie antwortet: »Nächste«, d. h. die folgende Seite des Heftes ist dran. Birgit und Anke albern ein bißchen herum, hantieren mit ihren Plastikchips. Als dann die Lehrerin in die Nähe des Tisches kommt, vergewissert sich Anke nochmals bei dieser: »Welche Seite, Fr. A?« und stellt damit die Gültigkeit von Maries Auskunft in Frage. [20]

Birgit läßt sich von Marie die nächste Aufgabe sagen. Rückversicherung durch Anke bei der Lehrerin.

*Szene 7*

Eine Weile später teilt Marie den beiden anderen Mädchen unaufgefordert mit: »Wenn Ihr fertig seid, das hier, da hinten!« und zeigt ihnen im Übungsheft, welche Aufgaben als nächste bearbeitet werden sollen. Möglich ist durchaus, daß Marie den beiden anderen nicht nur mitteilen will, wie es weitergeht, sondern auch gleichzeitig zeigen will, daß sie selbst schon so weit in der Arbeit vorangekommen ist. Seitens Anke/Birgits ist keine sichtbare Reaktion zu verzeichnen. [21]

Marie sagt den Mädchen ohne Aufforderung an, was als nächstes zu tun ist.

*Szene 8*

Anke kommt mit einer Aufgabe nicht weiter und wendet sich deswegen an Marie: »Wie rechnet man das noch mal?«. Marie beugt sich in ihre Richtung über den Tisch und erklärt ihr bereitwillig die Aufgabe. »Ach ja, hm«, – sagt daraufhin Anke und faßt sich an den Kopf. Zu Birgit sagt sie: »...wie dumm, 6/1 sind das.« Damit streicht sie heraus, daß sie es eigentlich selbst hätten wissen müssen. [22]

Anke läßt sich von Marie die Lösung einer Rechenaufgabe erklären.

**2. Stunde (2. Tag):**

*Hintergrund:* Die 2. Beobachtung fand während einer Deutschstunde statt, in der anhand von Arbeitsbögen Personenbeschreibungen angefertigt wurden.

## Interaktionsverlauf

## Kurzkommentar

*Szene 9*

Marie möchte von Birgit einen Stift oder ähnliches ausleihen. Sie faßt zu diesem Zweck über den Tisch auf den gewünschten Gegenstand. Mit den Worten »Das ist meiner!«, weist Birgit sie zurück und Marie nimmt ihre Hand weg. [70]

Birgit verweigert Marie einen Stift unter Berufung auf ihr Eigentum.

*Szene 10*

Eine ganze Weile später bekommt Marie dann doch einen Stift von Birgit. Warum sich Birgit diesmal großzügiger erweist, ist dem Datenmaterial nicht zu entnehmen. [72]

Birgit verleiht einen Stift an Marie.

*Szene 11*

Die drei Mädchen sind dabei, jeweils im Heft die Köpfe verschiedener Personen zu beschreiben. Als Vorlage dient ein Arbeitsbogen. Marie fragt Birgit flüsternd, was diese bei einer bestimmten Person schreiben würde. Birgit antwortet zunächst: »Die Frauenköpfe!« (Es gibt auf dem Blatt eine Bildreihe, die nur aus Frauenköpfen besteht.) Diese zwar richtige, aber so allgemein wie nichtssagende Auskunft

Nach Aushandlung teilt Birgit Marie eine Bildbeschreibung mit. Birgit droht Marie spielerisch.

beantwortet Maries Frage jedoch nicht, und sie deutet deshalb noch einmal mit ihrem Stift auf ein bestimmtes Bild des Arbeitsbogens. Nun erhält sie die gewünschte Auskunft von Birgit: »Kleiner Mund.« Marie fährt fort, in ihrem Heft zu schreiben. Birgit kichert und droht Marie im Spaß: »Marie, Du wirst beobachtet!« (durch die Kamera.) [74]

#### *Szene 12*

Nochmals stellt Marie zu einem bestimmten Bild eine Frage: »Wie is'n der Mund?« Anke antwortet mit einer Gegenfrage: »Wie is'n das Gesicht?« Mehr zu sich selbst sagt sie dann: »Ah, rund.« Marie findet keine weitere Beachtung. [75]

Anke ignoriert eine Frage Maries indem sie eine Gegenfrage stellt.

#### *Szene 13*

Anke und Birgit sind sich über die Vorgehensweise bei der Anfertigung der Beschreibungen nicht einig. Auf einen Einwurf Birgits (unverständlich) entgegnet Anke: »Wieso, wir sollen doch nur Stichpunkte machen, oder?« In diesem Moment flüstert Marie unaufgefordert: »Wir sollen hinschreiben, was da anders ist. Bei erstens..., bei zweitens....« usw. [76]

Marie erklärt Birgit und Anke unaufgefordert die Aufgabenstellung.

#### *Szene 14*

Schon seit einer geraumen Weile hatte sich Dennis zu einem der Beobachter, der direkt neben Marie sitzt, gestellt, um etwas zu besprechen. Birgit schaut zu den beiden herüber, die sich immer noch unterhalten. Um ihre Neugierde zu stillen, fragt sie Marie: »Marie, was ist denn da los?« Marie macht eine abwertende Handbewegung, in dem Sinne ›nichts Wichtiges – Ihr verpaßt nichts!‹<sup>37</sup> [80]

Marie informiert Birgit über den Inhalt eines Gespräches.

Diese 14 Interaktionssequenzen sind mit einer Kodierung versehen worden, die die Bedeutung der einzelnen Interaktion im Hinblick auf das Beziehungsklima bewertet. Als »affirmative« Handlungen wurden alle erbetenen und unerbetenen Hilfen eingeschätzt, die freundlich oder sachlich gewährt wurden. Demgegenüber wurden Verweigerungen und freiwillig angebotene Hilfen, die zurückgewiesen wurden, der Kategorie »abgrenzend« zugeordnet.

Wie Tab. 9 zeigt, sind die Interaktionen zwischen den Mädchen ungleich verteilt. Im Fall von Marie ergibt sich ein eindeutiges Bild: Marie hilft den beiden anderen Mädchen insgesamt in 8 Situationen, ohne in gleichem Maße Unterstützung zu erhalten.

<sup>37</sup> Obwohl es sich hierbei um keine »klassische« Hilfe handelt, wurde diese Szene miteinbezogen, da die Befriedigung von Neugierde genauso wichtig sein kann, wie der Erhalt eines Bleistiftes oder eine Aufgabenlösung.

Verweigerungen ihrerseits sind nicht zu beobachten. Im Gegensatz zu Birgit und Anke bietet sie zudem mehrere Male ihre Hilfe unaufgefordert an, welche in einem Fall von Anke/Birgit, mit dem Verweis, still zu sein, zurückgewiesen wird (Szene 5). Überdies ist keine ihrer Hilfen mit einer Strategie, Birgit und Anke herabzusetzen, verbunden.

*Tabelle 9: Hilfen zwischen Anke/Birgit und Marie*

| Hilfen     | Anke/Birgit an Marie | Marie an Birgit/Anke |
|------------|----------------------|----------------------|
| affirmativ | 4*                   | 8                    |
| abgrenzend | 3                    | 0                    |

\* von den 4 Hilfen waren 2 mit Verweis/Herabsetzung verknüpft

Demgegenüber zeichnet sich für Birgit und Anke folgendes ab: Sie helfen ihrerseits Marie in 4 Interaktionssequenzen, wobei jedoch eingeräumt werden muß, daß sie in 2 Fällen ihre Hilfeleistung mit einer Strategie des »problematischen« Helfens verbinden (Szenen 2 u. 11). In diesen Fällen ist ihre Hilfe als Ausdruck positiver Einstellung gegenüber Marie in Frage zu stellen. Im Gegensatz zu Marie, die durchweg allen Gesuchen von Anke/Birgit nachkommt, verweigern die beiden Marie ihre Unterstützung in 2 Fällen. In einer Situation weisen sie ihre unerbetene Hilfe zurück. Klammert man ihre »problematisch« gestalteten Hilfen aus, so halten sich ihre Handlungen im Hinblick auf beziehungsfördernden bzw. abgrenzenden Charakter ungefähr die Waage. (2 : 3)

Aus den Strukturen der Zuwendung und Abgrenzung geht deutlich hervor, daß Marie stärker um die Gunst der beiden anderen Mädchen bemüht ist, als dies umgekehrt der Fall ist. Ihre Handlungen lassen sich dahingehend interpretieren, daß sie Anschluß sucht an die Dyade Anke/Birgit. Ihre Bereitschaft, mit den beiden Kontakt herzustellen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, ist größer. Zum Ausdruck kommt dies auch durch die Hilfen, die sie unaufgefordert leistet. Ohnehin scheint Marie in der Klasse eher isoliert zu sein. Anke u. Birgit handhaben ihr Hilfeverhalten dahingegen, wie es ihnen gerade beliebt – mal weisen sie Marie in ihre Schranken zurück, mal kommen sie auch ihren Wünschen entgegen. Ein eindeutiges Muster ist dabei nicht zu auszumachen, ihr Verhalten läßt sich als ambivalent charakterisieren. Anke und Birgit halten Marie gewissermaßen am »Gängelband«, ihr Handlungsspielraum und ihre Souveränität sind größer, bedingt auch dadurch, daß sie zu zweit sind. Die asymmetrische Helfer-Empfänger-Beziehung verkehrt sich ins Gegenteil, nicht die-

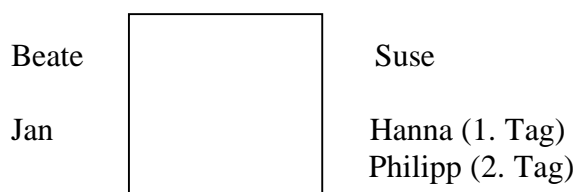
jenigen, die überwiegend Hilfe in Anspruch nehmen, sondern diejenige, die sie anbietet, befindet sich in der schwächeren Position.

Darüber hinaus deutet sich an, daß die Konkurrenz zwischen den drei Mädchen eine Rolle spielt. Marie ist eine sehr gute Schülerin und auch Anke u. Birgit sind ehrgeizig. Das bedeutet für Anke und Birgit, daß eine Hilfestellung von Marie auch gleichzeitig die eigenen Defizite aufdeckt.

### 8.1.2.2 Fallbeispiel 2

Den Beobachtungsfocus in diesem Beispiel bilden 4 Kinder: Beate, Suse, Jan sowie vorübergehend Hanna (bzw. Philipp am 2. Tag). Beate und Jan sitzen nebeneinander, ihnen gegenüber Suse und Hanna (bzw. Philipp). Im Zentrum der Betrachtung stehen insbesondere die Interaktionen der 3 Kinder, die immer an diesem Tisch sitzen.

Sitzordnung:



Auch für dieses Beispiel wird der Verlauf der Interaktionen zunächst geschildert:

#### 1. Stunde (1. Tag)

*Hintergrund:* Während dieser Stunde wird zunächst von der Lehrerin eine Mathe-Arbeit zurückgegeben und anschließend besprochen. Dann wird in Partnerarbeit an Rechenkästen gearbeitet. Hanna hat normalerweise ihren Platz an einem anderen Tisch in der Klasse und war nur für die betreffende Unterrichtsstunde zu Suse umgesetzt worden.

#### Interaktionsverlauf

##### *Szene 1*

Während der Pause kommt Kerstin, die am Nachbartisch sitzt, zu Suse und setzt sich neben sie. Suse ist dabei, ein Frühstücksbrot zu essen. Beate, die gegenüber sitzt, bittet darum, etwas davon abzubekommen: »Suse, krieg ich auch was, Suse! Krieg ich auch was?« Suse gibt ihr etwas ab. Dann wird ein Papptütchen mit einem Getränk ausgetauscht. Erst reicht es Suse an Kerstin, diese gibt es dann an Beate weiter. Jan, der sich auch in der Nähe des Tisches befindet, nimmt an diesem Austausch nicht teil. [27]

#### Kurzkommentar

Suse teilt ihr Frühstück mit Beate u. Kerstin.

*Szene 2*

Es klingelt zur Stunde, Beate ist noch dabei, das Brot zu essen. Jan, der mittlerweile auch seinen Platz eingenommen hat, bittet Beate: »Laß mich mal beißen, bitte!«. Beate lehnt mit einem kategorischem »Nee!« ab. [28]

Jan, der vom Brot abbeißen möchte, wird von Beate abgewiesen.

*Szene 3*

Inzwischen ist der Unterricht aufgenommen worden, die Lehrerin trägt die Mathe-Arbeits-Noten der Kinder ins Klassenbuch ein. Beate unterhält sich mit Suse über deren Note, nimmt dann mit den Worten: »Gib mal her!« ganz selbstverständlich einen Stift aus Suses Etui. Damit malt oder schreibt sie etwas in ihren Unterlagen und packt anschließend selbstständig den Stift wieder in Suses Etui zurück. Der Umstand, daß sie ihren Wunsch in Form einer Anweisung gegenüber Suse vorträgt, ruft bei Suse jedoch keinen Unmut hervor und wird dem vertrauten Umgang miteinander entspringen. [30]

Beate nimmt sich selbstständig einen Stift von Suse.

*Szene 4*

Die Arbeit mit den Rechenkästen soll begonnen werden. Dazu muß die richtige Seite des Übungsheftes aufgeschlagen werden. Jan fragt nach der Seitenzahl, Hanna sagt sie ihm. [31]

Hanna sagt Jan die Seite der Übung.

*Szene 5*

Hanna fragt nach der Lösung von » $1/2$  mal  $1/2$ «. Beate versteht die Frage akustisch nicht. Jan kann sie zwar selbst nicht beantworten, wiederholt sie aber. Beate rechnet dann Hanna die Aufgabe vor: »Hanna, sind  $1/4$ .« Dabei fügt sie hinzu, wie das Ergebnis zustande kommt: » $1 \times 1$  ist 1,  $2 \times$  die 2 ist 4!« [32]

Beate rechnet Hanna eine Aufgabe vor.

*Szene 6*

Hanna und Suse rechnen an einer Aufgabe. Beate sagt Hanna unaufgefordert das Ergebnis an: » $6/2$ , Nanni, auf 3.« [33]

Beate sagt Hanna unaufgefordert ein Ergebnis.

*Szene 7*

Es gibt eine Auseinandersetzung zwischen Suse und Hanna. Hanna geht auf ihren eigenen Platz zurück. Suse macht einen Schritt in Richtung Versöhnung, indem sie Hanna hinterherrschaft: »Sei doch nicht beleidigt!« Beate, die am Streit gar nicht beteiligt war, ergreift Partei für Suse. Sie dreht sich zu Hanna um und beschimpft sie: »Da – kannst gleich einen auf die Fresse kriegen, du fette Sau von Hanna!«. [34]

Im Streit zwischen Suse und Hanna ergreift Beate für Suse Partei.

*Szene 8*

Beate versucht Jan zu etwas aufzufordern. Er lehnt jedoch ab mit der Antwort: »Immer icke, wa?« und dann: »Mach Du doch!« Um was es genau inhaltlich dabei geht, ist nicht zu ermitteln. [35]

Jan lehnt eine Aufforderung Beates ab.

*Szene 9*

Jan und Beate kommen mit ihrer Arbeit an den Rechenkästen nicht recht voran. Ständige Albereien lenken zudem noch mehr von der Arbeit ab, darüber hinaus ist auch die Kooperation zwischen den beiden nicht sehr ergiebig. Beate möchte nun gern auf Suses Brett die Plastikchips legen. Beate: »Du kleines, süßes... gib mal her dein Schnulliwupp. Ich will mal legen!« Sie zieht das Brett zu sich hinüber, albert vor sich hin und hantiert nun mit Suses Brett. Sie singt: »Susi-Maus, Susi-Maus...« (bezieht sich auf Suse). Suse hat nichts dagegen einzuwenden und schaut ihr zu. [36]

Beate versucht sich der Zusammenarbeit mit Jan zu entziehen und läßt sich Suses Brett geben.

*Szene 10*

Beim Aufräumen der Rechenkästen: Beate schiebt Suse ihr Übungs-Heft hinüber: »Mann, nimm doch mal!« Suse soll es mitnehmen. Doch diese wirft es zurück, diesmal vor Jan auf den Tisch, steht auf und bringt nur ihre eigenen Sachen weg. [134]

Suse weigert sich, Beates Heft mitzunehmen; delegiert dies an Jan.

*Szene 11*

Während der Pause: Abermals will Beate Jan zu etwas auffordern. Er lehnt empört ab und zeigt ihr einen Vogel. [37]

Jan lehnt eine Aufforderung Beate's ab.

**2. Stunde (2. Tag)**

*Hintergrund:* Auch während dieser Stunde wird wieder in Partnerarbeit an Rechenkästen gearbeitet, diesmal im Wettbewerb. Suse arbeitet mit Philipp, der aus Disziplinierungsgründen von seinem eigenen Platz weggesetzt worden ist, zusammen, Beate mit Jan.

## Interaktionsverlauf

## Kurzkomentar

*Szene 12*

Zu Beginn der Stunde: Beate fordert Jan auf, einen Rechenkasten zu holen. Jan erwidert erst etwas und steht dann auf, um den Kasten zu holen. [98]

Beate läßt von Jan den Kasten holen.

*Szene 13*

Philipp stellt Suses Rechenkünste in Frage. Beate nimmt für Suse Partei und sagt: »Doch die kann das.

Beate verteidigt Suses Rechenfähigkeiten ge-

Die lügt immer, die kann das ganz gut. Die sagt immer, die kann das nicht, dabei kann sie.« Suse ist dieses Lob wohl peinlich. Sie wirft ironisch ein: »Ja, natürlich.« Nun bekräftigt Beate nochmals: »Hör auf zu lügen darüber!« [100]

#### Szene 14

Beate und Jan berechnen eine Übungsaufgabe. Es geht um die Multiplikation von  $8 \times 8$ . Jan schlägt ein falsches Ergebnis vor, nämlich »16«. Nun fragt Beate in Richtung Suse: »Was ist denn  $8 \times 8$ ?« Suse gibt ihr die gewünschte Auskunft. Suse: »64«. [102]

#### Szene 15

Jan fragt Philipp nach dem Ergebnis einer Aufgabe. Doch Philipp zeigt sich wenig entgegenkommend. Anstatt das Ergebnis zu sagen, wirft er Jan und Beate ihre Unfähigkeit, die Aufgabe selbst zu lösen, vor. [103]

#### Szene 16

Beate beugt sich über den Tisch und bietet Suse u. Philipp ihre Mitarbeit beim Rechnen an: »Soll ich euch helfen?« Die beiden zeigen sich nur wenig interessiert, verwehren es ihr aber nicht explizit mitzurechnen. Beate hat keine Lust mehr, mit Jan zusammenzuarbeiten und versucht deshalb, bei Suse u. Philipp mitzumachen. Darüber entbrennt ein Streit mit Jan, der sich allein gelassen sieht. [104]

#### Szene 17

Erneut ergreift Beate gegenüber Philipp für Suse Partei im Hinblick auf deren Fähigkeiten im Rechnen: Sie wirft ihm vor, daß er zwar Suse immer antreibe, ihr aber gleichzeitig fortwährend die Plastikchips aus der Hand reiße. Nochmals betont sie Suses Fähigkeiten im Rechnen: »...Suse kann det rechnen, siehst Du! Stimmt's? Suse kann das rechnen...Die sagt nämlich, die kann das nicht, dann kanns es nämlich doch am besten hier. [106]

#### Szene 18

Beate fragt Suse nach dem Ergebnis einer Aufgabe: »Suse, die 8 in 56?« Suse: »Sieben mal!« Beate: »Danke«. Nun rechnet Beate: » $7 \times 8$  – Bine!  $7 \times 8$ ?« Sie läßt sich erneut die Zahl 56 bestätigen. [108]

#### Szene 19

Wieder fragt Beate Suse nach dem Ergebnis einer Aufgabe: »Sieben mal die 7, Suse?« Jan sagt unaufgefordert die richtige Lösung: »49«. Beate vergewis-

genüber Philipp.

Suse sagt Beate ein Ergebnis.

Weigerung Philipps, eine Frage zu beantworten.

Beate versucht bei Suse und Philipp mitzuarbeiten, indem sie ihre Hilfe anbietet.

Beate verteidigt Suse gegenüber Philipp.

Beate läßt sich von Suse ein Ergebnis sagen.

Jan sagt Beate anstelle von Suse ein Ergebnis. Rückversicherung Beate



sert sich noch mal über die Zahl, die Jan genannt hat, bei Suse: »49, ja?« [109] tes bei Suse.

#### *Szene 20*

Beate fragt Suse, wann es zur Pause klingeln würde. Suse weiß es auch nicht so recht, versucht aber für sie die Uhrzeit zu ermitteln. [110] Beate fragt Suse nach der Uhrzeit

#### *Szene 21*

Jan hilft Suse und Philipp unaufgefordert beim Aufräumen ihres Rechenkastens. Er schichtet die Arbeitsblätter der beiden übereinander und legt sie in den Kasten. [111] Freiwillige Hilfe von Jan an Suse/Philipp

Bereits der »Auftakt« dieser Folge von Interaktionssequenzen zeigt deutlich, daß prosoziales Verhalten abhängig ist von den Beziehungen, die zwischen den jeweiligen Akteuren bestehen. Kerstin, Suse und Beate teilen während der Pause Frühstücksbrot und ein Papptütchen Getränk miteinander, indem die eine es der anderen weiterreicht. Als Jan dann ein Weilchen später an Beate die Bitte richtet, auch einmal abbeißen zu dürfen, wird er abgewiesen (Szenen 1, 2).

Auch im weiteren Verlauf der 1. Beobachtungsstunde kristallisieren sich Beates personale Präferenzen zunehmend heraus. Zunächst wendet sie sich zwar der vorübergehend an diesem Tisch sitzenden Hanna zu (Szenen 5 u. 6), als es aber dann zum Streit zwischen Suse und Hanna kommt, ergreift sie sehr eindeutig Partei für Suse (Szene 7). Zwischendurch versucht Beate sich Jans Dienste nutzbar zu machen. (Es geht vermutlich darum, einem anderen Kind einen Streich zu spielen). Dieser lehnt jedoch ab. (Szenen 8 u. 11).

Da sich die Zusammenarbeit zunehmend unbefriedigender gestaltet – der ganze Tisch ist immer wieder abgelenkt und mit Albereien und Spielereien beschäftigt – und die Berechnung der Aufgaben entsprechend lange dauert, ist es wenig verwunderlich, daß Beate versucht, sich stärker auf Suse zu beziehen. So läßt sie sich von Suse deren Arbeitsbrett geben, um darauf Plastikchips auszulegen (Szene 9) – man kann auch Nähe zu jemanden herstellen, indem man dessen Utensilien benutzt. Suse läßt sie gewähren und schaut ihr zu. Sie bietet Beate jedoch nicht an, mit ihr zusammenzuarbeiten. Am Ende der Stunde dann, beim Aufräumen der Rechenutensilien, zeigt sich Suse dann allerdings weniger konzilient. Das Übungsheft, das sie für Beate mit nach vorne nehmen soll, wirft sie auf den Tisch zurück, vor Jan, das Kind, das an diesem Tisch die schwächste Position inne hat (Szene 10).

Auch während der 2. Beobachtungsstunde werden die bislang geschilderten Strukturen der Zuwendung bzw. Abgrenzung noch weiter manifestiert. Am Anfang der

Stunde schickt Beate Jan einen Kasten holen (Szene 12), was dieser nach anfänglichem Widerspruch auch tatsächlich erledigt.

Beate läßt sich dann wiederholt von Suse bei den Übungsaufgaben helfen (Szenen 14, 18), bzw. läßt sich von ihr ein Ergebnis bestätigen, das Jan unaufgefordert sagt (Szene 19). Dafür nimmt sie ihrerseits entschiedene Partei für Suse gegenüber Philipp. Sie bekräftigt mehrfach, daß Suse gut rechnen kann, nur zu bescheiden wäre, dies zuzugeben (Szenen 13 u. 17). Zwischendurch macht Beate wieder einen Versuch, ihren Arbeitskontext mit Jan zu verlassen, indem sie Suse und Philipp ihre Hilfe beim Rechnen anbietet, die jedoch kein explizites Interesse daran äußern.

Auch Jan versucht, sich von Philipp bei einer Aufgabe helfen zu lassen, trifft aber auf wenig Entgegenkommen (Szene 15). Da die Partnerarbeit zwischen Philipp und Suse relativ gut funktioniert – einmal werden sie fast Sieger beim Wettrechnen – sind beide kaum interessiert daran, noch einen weiteren und dazu leistungsschwächeren »Mitreiter« zu integrieren. Am Ende der Stunde aber hilft er ihnen freiwillig beim Aufräumen der Arbeitsblätter – eine Mitarbeit, die ihm nicht verwehrt wird.

Die intensivste Zuwendung – nahezu ausschließlich Handlungen mit freundlichem Charakter – zeichnet sich für Beate und Suse ab, die meisten Verweigerungen finden zwischen Beate und Jan statt.

*Tabelle 10: Interaktionen am Beate-Tisch*

| Interaktionen |         | affirmativ | abgrenzend |
|---------------|---------|------------|------------|
| Beate         | – Suse  | 11         | 1          |
| Jan           | – Suse  | 1          | 0          |
| Beate         | – Hanna | 2          | 1          |
|               | Philipp | 1          | 0          |
| Jan           | – Hanna | 1          | 0          |
|               | Philipp | 1          | 1          |
| Jan           | – Beate | 1          | 4          |

Zwischen Beate und Suse kommt es zu insgesamt 12 Hilfen, wobei sich Suse häufiger in der Rolle der Helfenden befindet: Von den insgesamt 11 gewährten Hilfen entfallen 7 auf Suse als Hilfegeberin sowie 4 auf Beate als Helfende. Während Suse vornehmlich Beate bei inhaltlichen Problemen unterstützt, bestehen Beates Hilfen vor allem in der Parteinahme für Suse (3 Mal) gegenüber Hanna und Philipp sowie aus einem allgemeinen Angebot der Hilfe beim Rechnen, mit dem Ziel, die eigene

Arbeitsgruppe zu verlassen. Zwar hilft Beate Suse weniger als diese umgekehrt, jedoch beziehen sich ihre Unterstützungen mehr auf die Person »Suse«: Die Verteidigung von Suses Rechenkünsten ist ein stärkeres »Bekenntnis« zu ihr als das Lösen von Rechenaufgaben. Darüber hinaus ist es offensichtlich kein Zufall, daß Beate sich bevorzugt von Suse helfen läßt. Durch die Art und Weise, in der sie nach Ergebnissen fragt oder sich bei Suse rückversichert, kommt ihre Wertschätzung Suses zum Ausdruck. Sie zeigt damit, daß ihr Suses Stellungnahme wichtig ist und sie insbesondere Suses Rat und Hilfe erwünscht. Daß ihre Auskunft so häufig hinzugezogen wird und ihre Meinung offenbar geschätzt wird, ist gleichzeitig schmeichelhaft für Suse. Die Hilfesuche Beates können so gesehen als Gesten der Affiliation<sup>38</sup> betrachtet werden.

Suses Verhalten einzuschätzen, erweist sich als ein Stück weit schwieriger. Immerhin zeigt sie sehr viel Bereitschaft, auf Beates Anfragen einzugehen. Ihre Hilfen sind immer sachlich und freundlich, nur in einem Fall weigert sie sich, für Beate das Übungsheft wegzubringen – dieses Gesuch wurde allerdings von Beate mit der bestimmenden Aufforderung *Mann – nimm doch mal* an sie gerichtet. Dennoch ist ihr Verhalten im Vergleich zu Beates insgesamt weniger Ausdruck von Wertschätzung und Anerkennung. Vielleicht leistet sie insbesondere dann bereitwillige Hilfe, wenn es um die Weitergabe von eigenem Wissen geht, wohingegen die Übernahme einer »Dienstleistung« für Beate, wie im Falle der oben genannten Verweigerung, bei ihr auf weniger Verbindlichkeit stößt. Im ganzen läßt sich Suses Engagement im Kontrast zu Beates als verhaltener und emotional weniger expressiv beschreiben.

Das Kind, welches zwar bemüht, dennoch am wenigsten integriert ist, ist Jan. Wie bereits beschrieben, wird er insbesondere von Beate eher abgewiesen oder aber von ihr »herumkommandiert«. Aber auch von den anderen Kindern erfährt er wenig Zuwendung. Seine Bemühungen, stärker bei Philipp und Suse Anschluß zu finden, haben kaum Erfolg. Dabei wird eine Rolle spielen, daß er obendrein nicht gerade ein leistungsstarker Schüler ist und von daher gerade beim Wettrechnen nicht viel zu »bieten« hat. Insgesamt verhält er sich den anderen Kindern gegenüber entgegenkommender, als diese vice versa.

---

<sup>38</sup> Affiliation umfaßt nach Argyle (1979) verschiedene positive soziale Einstellungen: Freundschaft, Anerkennung und Herzlichkeit zwischen Gleichgestellten.

### 8.1.2.3 Diskussion

Dieser Auswertungsschritt diente dazu, zu explorieren, welche Bedeutung die Interaktionen auf der Beziehungsebene haben und auf welche Weise dabei negative und positive Einstellungen zueinander kommuniziert werden.

Beiden hier vorgestellten Fallbeispielen ist eines gemein: Interpersonale Einstellungen und Beziehungen divergieren voneinander, die Beziehungsstruktur ist in dieser Hinsicht unausgewogen. Das Spannungspotential, das in den Handlungssequenzen enthalten ist, entsteht dadurch, daß Kinder tendenziell einseitig um die Zuneigung anderer werben, bzw. ihre positive Einstellung zum Ausdruck bringen. Während dies im ersten Beispiel, was das Mädchen Marie betrifft, verhältnismäßig offensichtlich ist, erschließt sich Beates Bemühen um Suse im zweiten Beispiel erst bei genauerer Betrachtung und wird zunächst durch ihr selbstbewußtes Auftreten und ihren mitunter bestimmenden und »rauhem« Umgangston verdeckt. Hinzu kommt, daß ihre positive Einstellung gegenüber Suse nicht wie im Falle von Marie primär durch Hilfeleistungen zum Ausdruck kommt, die sie selbst erstatet oder anbietet, sondern insbesondere dadurch, daß sie sich bevorzugt und gezielt von Suse helfen läßt und auf deren Meinung und Rat großen Wert legt. Auch der Junge Jan ist einseitig um Zuwendung und Anschluß an die anderen bemüht. Beate gegenüber erweist er sich als konzilianter als diese umgekehrt, kann sich aber nur wenig gegen sie durchsetzen. Unter allen Kindern hat er die Außenseiterposition inne.

Insgesamt zeigen die Beispiele, daß Zuwendungen und Zurückweisungen als flexibles Instrumentarium benutzt werden können, um Sympathien zu erwerben bzw. zum Ausdruck zu bringen, Beziehungen zu festigen oder sich von Mitschüler/innen abzugrenzen. Dabei lassen sich den Interaktionen im einzelnen folgende Funktionen im Hinblick auf die interpersonale Beziehungsregulierung zusprechen:

1. Kommunikation positiver Einstellung; Förderung und Bestätigung von freundschaftlicher Beziehung:
  - problemloses Gewähren von Hilfe
  - freiwilliges Anbieten von Hilfe
  - Auswahl einer bestimmten Person als bevorzugte(r) Ratgeber/in, wodurch Anerkennung demonstriert und der Status des/der Hilfeleistenden erhöht wird. Man zeigt dem/der anderen, daß man ihn/sie für kompetent hält und seine/ihre Meinung schätzt.
2. Zurückweisung, Abgrenzung und Distanzierung:
  - Verweigern von Hilfe

- problematische Gestaltung von Hilfe
- Abschlagen freiwillig angebotener Hilfen
- Zurückweisen bestimmter Personen als Helfende/r
- Ausschluß bestimmter Personen beim Abgeben und Teilen

Um die zunächst durch genaue Beobachtung und Interpretation gewonnenen Einschätzungen der Beziehungen unter den Kindern zu überprüfen, wurden sie mit den Ergebnissen der später vorgenommenen Einstufung der Kinder hinsichtlich ihrer Freundschaftsbeziehung, die auf einer anderen Datenquelle basiert, verglichen.<sup>39</sup>

Daraus gingen folgende Ergebnisse hervor:

*Fallbeispiel 1:*

Birgit und Anke haben keine Freundschaftsbeziehung zu Marie.

Sie sind ihrerseits »lose Freundinnen«.

Von Marie liegen keine Ergebnisse vor.

*Fallbeispiel 2:*

Beate bezeichnet Suse als ihre Freundin.

Suse wiederum bezeichnet sich nicht als Freundin von Beate.

Beate hat keine Freundschaftsbeziehung zu Jan.

Umgekehrt gibt Jan eine Freundschaftsbeziehung zu Beate an.

Diese bemerkenswert kongruenten Ergebnisse – wenn man von den fehlenden Daten für Marie einmal absieht – zeigen, daß bereits auf der Mikroebene von Interaktion soziale Beziehungen widerspiegelt werden. Dabei spielt das Medium Bild als Datenquelle sicherlich eine wichtige Rolle: Sympathien und interpersonelle Einstellungen werden vornehmlich über den nonverbalen Ausdruck – durch Mimik, Gestik, Körperorientierung und Stimme – indiziert (vgl. Wallbott, 1991; Ellgring, 1991). Dies ist gewiß in die Einschätzungen und Interpretationen miteingegangen – was allerdings auf der Ebene der Textbeschreibung nicht adäquat wiedergegeben werden konnte.

## 8.2 Kontakte zwischen den Geschlechtern

An früherer Stelle dieser Arbeit wurde berichtet, daß sich im Datenmaterial eine gleichgeschlechtliche Präferenz deutlich herauskristallisiert. 81% der Hilfesituationen finden unter Partner/innen des gleichen Geschlechts statt. Bedingt durch die nahezu ausschließlich geschlechtshomogene Sitzordnung sind die Hilfen zwischen

---

<sup>39</sup> Näheres zur Einstufung der Freundschaftsbeziehungen siehe Kapitel 8.3.2.

Mädchen und Jungen seltener und in weniger Kontinuität eingebunden, dennoch spielen sie eine Rolle: Unter den Kontakten, die zwischen Kindern verschiedener Tische beobachtet wurden, stehen sie sogar an erster Stelle.

Für eine Analyse der zwischengeschlechtlichen Hilfen stellt sich zunächst die Frage, wie die Kontaktaufnahme zwischen Mädchen und Jungen erfolgt:

Die Hilfen über die Geschlechtsgrenzen hinweg ( $N = 26$ ) teilen sich in 18 erbetene und 8 unerbeten angebotene Hilfen auf. Die erbetenen Hilfen werden zu 83% von den Jungen und zu 27% von den Mädchen initiiert ( $\text{Chi}^2 = 8.0$ ,  $\text{Df} = 1$ ,  $p < .01$ ). Bezieht man jene Hilfen mit ein, die umgekehrt den Mädchen von Jungen ohne Anfrage angeboten werden, zeigt sich, daß auch insgesamt die Jungen – gemessen an einer theoretischen Gleichverteilung – signifikant häufiger die Initiatoren der zwischengeschlechtlichen Kontakte sind (Jungen 76% versus Mädchen 24%;  $\text{Chi}^2 = 6.76$ ,  $\text{DF} = 1$ ,  $p < .01$ ).

Vielfach war zu beobachten, daß Jungen ihren Platz verließen, um gezielt ein Mädchen zu Rate zu ziehen, obwohl die Ansprechpartner am eigenen Tisch viel leichter zu erreichen gewesen wären. Dabei war eines der Mädchen (Nina) besonders frequentiert, eine Schülerin, die sehr hilfsbereit war und auch nie jemand abwies, sofern sie selbst in der Lage war, die Bitte zu erfüllen. Dieses Mädchen hat in der Klasse die meisten gegengeschlechtlichen Interaktionspartner ( $n = 6$ ).

In Dreiviertel der Mädchen-Jungen-Interaktionen befinden sich die Mädchen, wie an früherer Stelle bereits gezeigt wurde, in der Rolle der Helfenden. Dies legt den Schluß nahe, daß sich die Mädchen schon zuvor als kompetente und zuverlässige Ratgeberinnen bewährt hatten und daß ihnen die Rolle der Helferin von den Jungen offenbar bewußt zugeschrieben wird. Gleichzeitig wird deutlich, daß die Jungen nur wenig Probleme haben, sich mit einem Anliegen an ein Mädchen zu wenden. Möglicherweise ist der Konkurrenzdruck einem Jungen gegenüber größer, oder aber die Mädchen werden gern von den Jungen konsultiert, weil sie ordentlicher, zuverlässiger und gewissenhafter in der Arbeit sind. Zumindest scheint es für die Jungen nicht mit einem Gesichtsverlust einherzugehen, sich von einem Mädchen helfen zu lassen. Den Mädchen wird wiederum, indem sie gezielt zu Rate gezogen werden, Anerkennung und Wertschätzung seitens der Jungen demonstriert.

Von den 21 Kindern waren insgesamt 18 während des Beobachtungszeitraumes an zwischengeschlechtlichen Hilfen beteiligt, was einem Anteil von 86% entspricht (Mädchen: 83%; Jungen: 89%). Diese Gruppe teilt sich im einzelnen wie folgt auf:

- Eine Minderheit von 14% hatte gar keinen Kontakt mit gegengeschlechtlichen Partner/inne/n
- 38% der Kinder waren an *einer* zwischengeschlechtlichen Hilfe beteiligt
- Für fast die Hälfte der Kinder – 48% – wurden 2 bis maximal 9 zwischengeschlechtliche Interaktionen beobachtet.

Die zwischengeschlechtlichen Kontakte werden zwar, wie zuvor beschrieben, in der Mehrheit von den Jungen initiiert, der weitere Verlauf der Interaktionen wird jedoch in erster Linie von den Mädchen bestimmt, die entscheiden, ob sie dem Hilfesuch nachkommen bzw. unerbetene Hilfe akzeptieren wollen. In zwei Dritteln der Fälle lassen sich die Mädchen auf den Kontakt ein, und es kommt zu freundschaftlichen und konfliktfrei verlaufenden Interaktionen. Gleichzeitig ist aber der Anteil der Verweigerungen innerhalb der an Kinder des anderen Geschlechts gerichteten Hilfesuche höher als bei Hilfesuchen zwischen Partner/innen des gleichen Geschlechts (39% versus 16% ; vgl. Kap. 6.3). Dieses Ergebnis zeigt, daß sich die Mädchen offenbar nicht nur in ihrer Hilfsbereitschaft und Kompetenz in Anspruch nehmen lassen, sondern durchaus in der Lage sind, sich gegenüber unerwünschten Gesuchen abzugrenzen.

Neben sehr kameradschaftlich gestalteten Hilfen klingen in einigen der Szenen auch Elemente des Umwerbens und Flirtens an, die Situation wird mitunter von Albereien und Neckereien begleitet. Auffallend ist zudem, daß insbesondere von den Jungen bisweilen ein sehr höflicher und kavaliershafter Umgangston zu verzeichnen ist, was als Indiz dafür angesehen werden kann, daß zwischengeschlechtliche Interaktionen für die Beteiligten eine besondere qualitative Bedeutung haben. Dies ist allerdings in den wenigsten Fällen eindeutig zu klassifizieren. Darüber hinaus ist die Kategorie »Gefallen erweisen« unter den Mädchen-Jungen-Hilfen stärker ausgeprägt als unter den gleichgeschlechtlichen Hilfen: Der Anteil dieses Hilfebereiches beträgt unter den Mädchen-Jungen-Hilfen 17% und nimmt nach der »Aufgabenlösung« den 2. Platz der Rangskala ein – unter den gleichgeschlechtlichen Hilfen beträgt der Anteil 9% (5. Platz der Rangskala).

Ein Beispiel für einen Mädchen-Jungen-Kontakt liest sich wie folgt:

Während der Arbeit mit Rechenkästen.

Felix sagt zu Daniel, der mit den Plättchen hantiert:

»Daniel, jetzt hör doch mal auf da!«

Julia kommt in diesem Moment an den Tisch und greift auch nach den Plättchen, um beim Umsortieren zu helfen.

Daniel zu Julia: »Brauchst uns nicht helfen.«

Julia wendet sich ab, um wegzugehen.  
Felix zieht erst eine Grimasse und sagt dann freundlich:  
»Lieb gemeint, Julia!«  
Er faßt sie im Weggehen am Arm.  
115 / VHS 209-216/10/4781

In diesem Fall ist das Mädchen Julia extra an den Jungen-Tisch gekommen, um ihnen beim Aufräumen von Plastikchips zu helfen – eine Arbeit, die immer dann anfällt, wenn eine Seite des zum Rechenkasten gehörenden Übungsheftes fertig bearbeitet ist. Daniel lehnt die Hilfe ab. Warum Felix zunächst eine Grimasse zieht, ist nicht eindeutig zu ermitteln. Vielleicht will er sich eine Aufgabe, die er selbst erledigen möchte, nicht wegnehmen lassen, oder aber die Grimasse ist Ausdruck von Verlegenheit. Seine unfreundliche Reaktion wird ihm offenbar selbst im gleichen Moment bewußt: Er setzt ein freundliches Gesicht auf und sagt sehr verbindlich: *Lieb gemeint, Julia!* Gleichzeitig faßt er Julia, die im Begriff ist, den Tisch zu verlassen, an den Arm als zusätzliche Geste des Dankes. Die Situation bietet eine relativ günstige Möglichkeit für ihn, im Rahmen einer Dankeshandlung Körperkontakt zu realisieren, der ansonsten zwischen den Geschlechtern in dieser Klasse nur sehr selten zu beobachten ist.

Über die Gründe der Jungen, das Hilfeangebot abzuschlagen, kann nur spekuliert werden: Entweder ist es ihnen zu peinlich, sich zu zweit von einem Mädchen helfen zu lassen, oder sie wollen die Arbeit tatsächlich lieber selbst erledigen. Auch Julias Motive, den beiden freiwillig Unterstützung anzubieten, sind nicht eindeutig nachzuvollziehen. Es ist möglich, daß sie den beiden Jungen einfach nur bei der Arbeit helfen will. Denkbar ist aber auch, daß sie sich ganz gezielt einen Tisch, der mit 2 Jungen besetzt ist, ausgesucht hat.

Eine noch unverfänglichere Möglichkeit, Kontakt mit dem anderen Geschlecht anzubahnen, als die zuvor geschilderte, besteht darin, sich in eine Interaktion einzumischen, an der Mitschüler/innen beteiligt sind, wie folgende Szene zeigt:

Es klingelt gerade zur Pause. Daniel, der sich vorher am Beate-Tisch befand, kommt an den Sabine-Tisch. Er nimmt Ninas Heft hoch und schaut hinein.  
Christine nimmt es ihm weg und schlägt ihm leicht damit ins Gesicht.  
Dann streichelt sie ihn am Arm, wobei sie sagt: »Ganz brav, Daniel!«  
Daniel fragt höflich Nina: »Darf ich mal bitte Nina [...] was gucken?«  
Christine dazwischen: »Nein, Nina, nein!«  
Daniel erwidert etwas und nimmt das Heft wieder hin.  
Er schlägt mehr symbolisch mit dem Heft nach Christine.  
Sascha kommt hinzu. Beide Jungen gehen weg.  
Christine schlägt von hinten noch ein paar Mal gegen Daniels Nacken.  
65 VHS 208/06/4132



In diesem Beispiel ergreift Christine die Gelegenheit, mit Daniel, der Ninas Heft ausleihen möchte, eine Kabbelei und Neckerei anzufangen. Eigentlich ist das ganze gar nicht ihre Angelegenheit. Überdies zeigt Nina selbst keine Anzeichen der Ablehnung. An ihrer Stelle nimmt Christine Daniel das Heft weg und schlägt ihm damit ins Gesicht. Die Tatsache, daß sie ihn sofort am Arm streichelt mit den Worten: *Ganz brav, Daniel*, läßt darauf schließen, daß es sich nicht um einen ernsthaften Streit handelt. Auch in diesem Beispiel kommt es zu Körperkontakt – und zwar diesmal in der Verbindung von Christines spielerischem Schlagen und Streicheln. Diese Kombination ist insofern interessant, als man vermuten kann, daß insbesondere der spielerische Schlag überhaupt erst die Voraussetzung zum Streicheln bildet. Dahingegen hätte das Streicheln als alleinige Geste der Zuwendung eine andere Gesamtaussage gehabt und wäre vermutlich zu gewagt und risikoreich gewesen.<sup>40</sup>

Christines Vorgehen kann insgesamt als verhältnismäßig dreist und offensiv beschrieben werden – eine Mischung aus Provokation, Necken und Veralbern. Daniel steigt jedoch nicht auf diese Ebene ein. Er bewahrt Christine gegenüber äußerste Zurückhaltung – seine Hauptadressatin ist und bleibt Nina. Ein weiteres Mal verteidigt Christine Ninas Heft – *Nein, Nina, nein* –, wozu es gar keinen Grund gibt, denn Nina selbst signalisiert immer noch nicht, daß sie etwas gegen Daniels Benutzung ihres Heftes einzuwenden hat und Christines Unterstützung benötigt. Daniel, der dann erneut das Heft in die Hand nimmt, geht auf Christines Ärgerei ein, aber deutlich vorsichtiger, indem er nur symbolisch mit dem Heft nach ihr schlägt. Die Auseinandersetzung findet ihr Ende, als Sascha an den Tisch kommt und Daniel mit ihm weggeht. Vielleicht ist es Daniel unangenehm, einen männlichen Zeugen dieser Szene zu haben, die eindeutig von Christine dominiert wird. Nachdem die Jungen sich schon umgewendet haben, setzt Christine ihre Kabbelei noch weiter fort, indem sie von hinten gegen Daniels Nacken schlägt, der darauf nicht weiter reagiert.

Die unerbetene »Hilfe«, die Christine in dieser Interaktionssequenz Nina leistet, nämlich gegenüber Daniel Ninas Eigentum zu verteidigen, erscheint als nur vorge-schoben: Ihr eigentliches Bestreben besteht darin, eine zwischengeschlechtliche Neckerei zu initiieren, während derer sie gleichzeitig austestet, wieweit sie bei Daniel gehen kann. Seine Reaktion auf ihren recht offensiven Angriff – mit dem Heft ins Gesicht schlagen mit der Bemerkung, er solle ruhig bleiben – trifft auf eine ausgesprochene milde, zurückhaltene Gegenreaktion. Vermutlich ist sich Christine relativ sicher darüber, daß Daniel ihr als Mädchen nicht einen gleich heftigen Schlag

---

<sup>40</sup> Zur gleichen Interpretation kamen im übrigen auch zwei männliche Beobachter, denen die Szene zum Zweck der Gegenkontrolle vorgelegt wurde.

zurückgeben oder gar eine ernsthafte Balgerei mit ihr anfangen würde, womit sie bewußt kokettiert.

Daniel dahingegen scheint an dieser Art von Neckerei und mehrdeutigem Kontakt nicht interessiert zu sein, seine eigentliche Interaktionspartnerin ist Nina, mit der er offensichtlich einen kameradschaftlichen und freundschaftlichen Umgang pflegt. Auf Christine reagiert er hauptsächlich, weil sie ihn zum Handeln provoziert.

Auch ein weiteres Beispiel zeigt, wie sich zwei Mädchen in eine gemischtgeschlechtliche Interaktion einmischen.

Die Lehrerin hat gerade eine Mathearbeit zurückgegeben und bespricht nun die Aufgaben der Arbeit.

Felix wendet sich zum Nachbartisch (mit Anke, Birgit u. Marie besetzt).

Er scheint Marie nach ihrer Mathe-Arbeit zu fragen.

Marie macht »Psscht« (»Sei still«) in Richtung Felix und winkt ab.

Nun deutet Felix erneut mit dem Finger auf Marias Arbeit und bringt sein Anliegen nochmals gestisch zum Ausdruck.

Anke und Birgit rufen zurechtweisend: »Felix!« und zeigen auf das Mikrofon.

Marie gibt ihre Arbeit jedenfalls nicht rüber.

Birgit und Anke wenden sich Julia zu.

17 / VHS 201-207/02/2930

In diesem Fall, in dem es um eine Mathe-Arbeit geht, die das Mädchen Marie an den Jungen Felix nicht verleihen will, ergreifen die Mädchen Anke und Birgit die Gelegenheit, den betreffenden Jungen zur Ruhe zu ermahnen. Zweifelhaft ist in dieser Szene, ob Birgit und Anke durch ihre Einmischung tatsächlich Marie unterstützen wollen, die offensichtlich allein in der Lage ist, das Gesuch zurückzuweisen. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, daß es in erster Linie darum geht, sich im Kontext der gleichgeschlechtlichen Gruppe von einem Vertreter des anderen Geschlechts abzugrenzen.

Die »Berührungspunkte« zwischen den Geschlechtern lassen sich insgesamt als ambivalent einschätzen: freundlicher und kameradschaftlicher Hilfe stehen Verweigerungen und Abgrenzungen gegenüber. Dabei wird das Interesse an den zwischengeschlechtlichen Kontakten von den Jungen eindeutiger zum Ausdruck gebracht, wohingegen die Mädchen offenbar zwischen Interesse und Neugierde, Bereitschaft zum kameradschaftlichen Beistand und Abwehr schwanken. Gleichzeitig bieten diese Kontakte die Möglichkeit, zwischengeschlechtliche Beziehungen anzubahnen bzw. auszuprobieren. In einigen Szenen deutet sich zwischengeschlechtliches Werbeverhalten an, allerdings zumeist nur sehr vorsichtig und mehrdeutig. Direkte Gesten des Umwerbens und der sexuell gefärbten »Anmache« waren im übrigen innerhalb des

gesamten in der Klasse aufgezeichneten Filmmaterials nicht zu beobachten. Die Analyse des gesamten Beobachtungsmaterials zeigte überdies, daß Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg an erster Stelle im Bereich »Hilfe« stattfinden, gefolgt von »Necken und Quatschmachen«.

### 8.3 Hilfe und Freundschaft

Zum Abschluß dieses Untersuchungsschwerpunktes soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich das Hilfeverhalten in Abhängigkeit zur Freundschaftsbeziehung, die zwischen den beteiligten Partner/inne/n besteht, ausdifferenziert. Dazu werden zunächst einige ausgewählte Beispiele für Hilfen unter Freunden und Freundinnen vorgestellt. Im Anschluß daran wird in übergreifendem Zusammenhang untersucht, ob sich befreundete Mädchen und Jungen von den Nicht-Freund/inne/n hinsichtlich der gegenseitigen Zuwendung untereinander unterscheiden.

#### 8.3.1 Hilfe unter Freund/inn/en: Eine besondere Qualität?

Bereits in der Anfangsphase der Auswertung, noch bevor jegliche Informationen über die in der Klasse bestehenden Freundschaftsbeziehungen zugänglich waren, fielen einige Interaktionsszenen auf, die von besonderer Einfühlsamkeit und Bemühtheit zeugten. Erst viel später stellte sich heraus, daß es sich dabei um Hilfen unter Freundinnen und Freunden handelte. Hierzu zunächst ein Beispiel:

Andreas hat eine Frage zu seiner Hausaufgabe (Anfertigung einer Personenbeschreibung) und wendet sich an den gegenüberstehenden Thomas.

Er schiebt Thomas sein Deutschheft hinüber, deutet auf etwas im Heft und fragt: »Muß hier Meter hin oder Zentimeter?«

Thomas schaut auf das Heft, wird in dem Moment von der Lehrerin zum Vorlesen aufgerufen.

»Ich hab's nicht,« antwortet er, dann sagt er zu Andreas: »Meter!«

Andreas vergewissert sich: »Meter, ja.«

»Ja«, antwortet Thomas.

Andreas zieht sein Heft wieder zu sich hin, und Thomas ergänzt seine Antwort: »Wenn Du's mit Komma schreibst.« Gleichzeitig meldet sich Andreas zum Vorlesen.

Thomas beugt sich über den Tisch, guckt in Andreas' Heft und fragt nochmals: »Hast Du mit Komma?«

Andreas: »Ja«.

Thomas: »Dann mit Meter!« und erklärt ihm:

»Wenn Du ohne Komma, mußt Du Zentimeter (...)«

Thomas setzt sich wieder auf seinen Stuhl.

Auffallend an dieser Episode ist, wie geduldig und gründlich Thomas versucht, Andreas' Frage nach der richtigen Verwendung der Maßeinheiten »Meter« und »Zentimeter« zu beantworten. Da prinzipiell beide Schreibweisen möglich sind, ist die Regel nicht ohne weiteres knapp zu erklären. Thomas vergewissert sich, nachdem Andreas seinen Rat schon akzeptiert hat, nochmals, ob Andreas ein Komma gesetzt habe und überprüft auf diese Weise, ob seine Auskunft korrekt ist. Anschließend weist er ihn auch auf die Regel für den alternativen Fall hin: *Wenn du ohne Komma (schreibst), mußt du Zentimeter (benutzen).*« Insgesamt ist Thomas sehr bemüht, Andreas zu helfen, indem er ihm eine möglichst differenzierte Antwort gibt und überdies Sorge dafür trägt, daß er nicht mißverstanden wird. Insbesondere diese Szene zeigt, daß sich die affektiven und kognitiven Komponenten von Empathie und Perspektivenübernahme nicht auseinanderdividieren lassen. Der Eindruck von »Einfühlsamkeit« entsteht beim Beobachter, weil Thomas freundlich, gelassen und geduldig mit Andreas umgeht – die emotionale Ebene – und gleichzeitig versucht, sich in dessen Problemperspektive hineinzudenken – die kognitive Ebene.

Anhand der folgenden Szene, die zwischen zwei anderen Jungen stattfand, soll gezeigt werden, wie das gerechte Aufteilen eines Schulfrühstücks den Charakter eines »Freundschaftsbeweises« annehmen kann:

Es klingelt zur Pause. Die Hausaufgabe wird gerade gestellt.

Die Kinder sind damit beschäftigt, einen Arbeitsbogen aufzuteilen.

Sascha ist mit dem Arbeitsbogen beschäftigt.

Philipp packt inzwischen ein Frühstücksbrötchen aus seiner Tasche und wickelt es aus.

Philipp, mehr zu sich selbst: »Oh, was hat'n die (seine Mutter) mir für Schrippen eingepackt!« Er klappt das Brötchen auseinander und hält Sascha eine Hälfte hin.

Philipp: »Hey!«

Sascha reagiert zunächst nicht.

Philipp: »Was machst'n?«, beide Brötchenhälften in den Händen haltend.

Philipp: »Sascha, nimm dir!«

Sascha: »Ich schreibe...«

Sascha nimmt eine der Brötchenhälften.

Beide stehen auf und gehen weg.

44 / VHS 208/05/2495

In diesem Fall bietet der Junge Philipp seinem Freund Sascha beharrlich und ausdauernd die Hälfte seines Frühstücksbrötchens an, obwohl er von Sascha, der anderweitig beschäftigt ist, nahezu ignoriert wird. Weil Sascha sich gerade in die Aufteilung eines Arbeitsbogens vertieft hat und nicht zuhört, muß Philipp ihn ein zweites Mal dazu auffordern, sich eine der Hälften zu nehmen. *Sascha, nimm dir!* Dabei hält er

ihm sogar beide auseinandergeklappten Brötchenhälften entgegen, damit Sascha sich eine davon aussuchen kann.

Worin besteht nun die spezifische Qualität, die diese Hilfen unter allen anderen auffallen ließ? Weder das Erklären der Schreibweise einer Maßeinheit noch das Anbieten einer Brötchenhälfte allein sind es, sondern das gesamte Geschehen, inklusive aller marginalen Kleinigkeiten und Umstände, die dem Auge des Beobachters bei flüchtiger Betrachtung fast entgehen. Im ersten Beispiel bemüht sich der Junge Thomas besonders eingehend, seinem Freund Andreas die Frage korrekt zu beantworten und die betreffenden Regeln zu verdeutlichen. Für das zweite Beispiel wäre der Umstand zu nennen, daß Philipp nicht nur unaufgefordert die Brötchenhälfte anbietet, sondern geduldig auf Sascha wartet und ihn eine Hälfte auswählen läßt. Das gewisse qualitative »Surplus«, durch das sich diese Hilfen auszeichnen, entsteht also weder durch ostentative Gesten noch durch spektakuläre Handlungen, sondern durch einzelne kleine Details, die in ihrer Gesamtheit den Interaktionsprozeß prägen und den Eindruck von Einfühlsamkeit, Rücksichtnahme und Bemühen erwecken.

An wesentlich früherer Stelle dieser Arbeit wurde anhand der Episode von Julia und ihrem verstorbenen Hund gezeigt, wie verschiedene Kinder versuchen, sie zu trösten.<sup>41</sup> Dabei gelang es ihrer Nachbarin und – wie sich später zeigte – Freundin Nina am besten, eigene Anteilnahme zu zeigen, die »richtigen« Worte zu finden und auf Julia einzugehen. Auch ein weitere kleine Szene sei hier angesprochen, die möglicherweise in Zusammenhang mit der »Hunde-Geschichte« steht, und die der Verfasserin lange Zeit »Rätsel aufgab«:

Anke dreht sich zur Seite zum Nachbartisch, ein Papiertaschentuch in der Hand und ruft: »Julia, brauchst'n Taschentuch?«

Julia zeigt keinerlei Anzeichen, daß sie ein Taschentuch benötigt.

Anke reicht Julia das Taschentuch hinüber.

Julia nimmt es und schneuzt kurz hinein.

64 / VHS 208/06/4130 u. 201-207/02/3611

Warum Anke Julia ein Taschentuch reicht, welches diese weder erbeten hat, noch offensichtlich benötigt, muß zunächst unverständlich erscheinen. Die Bedeutung und der Sinn der Handlung werden überhaupt erst erschließbar, wenn man weiß, daß Julia an diesem Vormittag sehr traurig war und zu Beginn des Unterrichts heulend an ihrem Platz gesessen hat, weil am Tag zuvor ihr Hund gestorben war. Vor diesem Hintergrund betrachtet gewinnt die Situation andere Züge: Anke zeigt mit dieser kleinen Geste, daß sie in Gedanken bei ihrer Freundin Julia ist, und an deren Kum-

---

<sup>41</sup> Ausführliche Szenenbeschreibungen finden sich in Kap. 6.1, S. 124ff

mer Anteil nimmt. Diese Interpretation mag zurecht überzogen erscheinen, dennoch ist sie die einzige, die Sinn macht. Welche Alternativen hätten sich denn für die an einem anderen Tisch sitzende Anke überhaupt geboten? Vielleicht hat sie das getan, was ihr im Rahmen ihres momentanen Handlungsspielraumes möglich war. Das würde gleichzeitig bedeuten, daß die Übergabe des Taschentuches in diesem Fall ein vornehmlich symbolischer Akt ist – die Geste als »Kondensat der Präsenz« (Barthes, 1988). Auch die Adressatin, das Mädchen Julia, die offenbar das freundlich gemeinte Angebot nicht zurückweisen mag, scheint mehr symbolisch hineinzuschneuzen.

Gerade diese Szene zeigt deutlich, wie schwer es mitunter zu bewerten ist, welche Handlungen von besonderem Einfühlungsvermögen und Perspektivenübernahme gekennzeichnet sind. Überspitzt formuliert, kann auch eine dem außenstehenden Betrachter banal anmutende Geste wie die Vergabe eines Taschentuches gleichermaßen von Einfühlung und Verständnis motiviert sein wie explizitere Formen der Zuwendung. Nicht immer läßt das äußere Bild unmittelbare Rückschlüsse auf subjektive Dispositionen, Motive und Gefühlslagen zu.

Mit Hilfe aller der zuvor angesprochenen Beispiele soll nicht nur gezeigt werden, daß Kinder offensichtlich im Rahmen ihrer freundschaftlichen Beziehungen am ehesten die Bereitschaft (und die Fähigkeit) haben, einfühlsam und verständnisvoll mit dem Gegenüber umzugehen, sondern auch, daß sich eben diese besondere Qualität auf der Mikroebene von Interaktion über Feinheiten und Details herstellen kann und gerade aus diesem Grund nur sehr schwer sinnvoll zu operationalisieren, geschweige denn zu messen ist.

### **8.3.2 Quantitative Ergebnisse zu Hilfe und Freundschaft**

Um für die gesamte Gruppe im übergreifendem Zusammenhang nachzuvollziehen, inwieweit freundschaftliche Beziehungen einen Einfluß auf das Hilfeverhalten haben, sollen Freunde und nicht-befreundete Kinder miteinander verglichen werden. Zur Erinnerung: Die übergeordnete forschungsleitende Hypothese lautet, daß sich die besondere emotionale Beziehung und die größere Vertrautheit zwischen Freunden und Freundinnen positiv auf das Hilfeverhalten auswirken.

Dazu werden folgende Einzelhypothesen überprüft:

- a. Freunde helfen sich häufiger als nicht befreundete Kinder, da zwischen Freunden die Bereitschaft größer ist, den anderen zu unterstützen und ihm in Notlagen beizustehen.

- b. Befreundete Kinder leisten häufiger *unerbetene* Hilfe, da sie stärker sensibilisiert sind für die Bedürfnisse, Erfordernisse und Notlagen des Partners und darüber hinaus durch den Beistand, den sie unaufgefordert leisten, ihre positive emotionale Zuwendung zum Ausdruck bringen.
- c. Der Anteil der Verweigerungen ist zwischen befreundeten Kindern geringer, denn ein Nichtgewähren von Hilfe wird als unfreundliche Geste und damit als Verletzung des Prinzips der gegenseitigen Unterstützung interpretiert.
- d. Unter befreundeten Kindern werden weniger Strategien des »problematischen« Helfens angewandt, da Schwächen und Defizite des Partners stärker toleriert werden.
- e. Zwischen Freunden besteht ein höheres Maß an Wechselseitigkeit in dem Sinne, daß die Beiträge beider Partner sich besser ausbalancieren als unter nicht-befreundeten Kindern.

Zur Einstufung der Freundschaftsbeziehungen wurde die »Kodier-Anweisung für dyadische Freundschaftsbeziehungen« benutzt, die im Rahmen des Projekts »Alltag der Schulkinder« auf Basis von Kinderinterviews entwickelt wurde (Oswald, Krappmann, unter Mitarbeit v. Fricke, 1988). Zunächst wurden die Beziehungen in der Untersuchungsgruppe anhand der in der Klasse durchgeführten Interviews aus der Sicht jeweils eines Kindes zu allen anderen Kindern durch zwei Kodiererinnen anhand der Kategorien »intensive Beziehung«, »schwache Beziehung« und »keine Beziehung« eingeschätzt. Diese Einzelkodierungen wurden von der Verfasserin zusammengeführt, um folgende drei Beziehungskategorien zu bilden:

- 1 nicht-befreundete Mädchen und Jungen  
Die Aussagen in den Interviews ließen sowohl für A als auch für B auf »keine Beziehung« schließen; oder seitens eines Partners bestand eine »schwache Beziehung« und seitens des anderen »keine Beziehung«.
- 2 lose Freunde/Freundinnen  
Die Beziehung von A zu B und umgekehrt von B zu A wurde als »schwach« eingestuft; oder die Beziehung wurde auf der einen Seite als »intensiv« eingeschätzt und für die andere Seite wurde »keine Beziehung« eingeschätzt.
- 3 enge Freunde/Freundinnen  
Sowohl von A zu B als auch von B zu A bestand eine »intensive Beziehung«; oder die Beziehung wurde für den einen Partner als »intensiv« bewertet und für den anderen Partner als »schwach«.

Eine noch bessere Kontrastierung zwischen den Gruppen wäre erreicht worden, wenn der Gruppe »enge Freunde/Freundinnen« ausschließlich Dyaden mit gegenseitiger »intensiver« Beziehung zugeordnet worden wären. Dies hätte jedoch eine sehr geringe Besetzung dieser Gruppe zur Folge gehabt, weshalb darauf verzichtet wurde.

Sowohl der Szenendatensatz als auch der Dyadendatensatz wurden durch die Variable »Beziehung« ergänzt. Für einige Auswertungsschritte wurde eine weitere (vierte) Beziehungskategorie gebildet, indem die Gruppe der nicht-befreundeten Kinder nochmals in »gleichgeschlechtliche« und »gemischtgeschlechtliche« Nicht-Freunde und Nicht-Freundinnen unterteilt wurde. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil die gegengeschlechtlichen Beziehungen im Vergleich zu den gleichgeschlechtlichen Beziehungen – wie in den vorangehenden Kapiteln dargestellt wurde – einen besonderen Stellenwert und Charakter haben.

### 8.3.2.1 Die Freundschaftsbeziehungen in der Gruppe

Für die Klasse wurden insgesamt 21 Dyaden ermittelt, die aufgrund der beidseitigen Beziehungen als Freundespaare eingeschätzt wurden. Diese 21 Paare differenzieren sich in 14 Kinderpaare, die als »lose Freunde« bezeichnet wurden, sowie 7 Kinderpaare, welche der Gruppe der »engen Freunde« zugeordnet wurden. Freundschaften finden sich ausschließlich unter Partner/inne/n des gleichen Geschlechts, zwischen-geschlechtliche reziproke Freundschaftsbeziehungen konnten nicht festgestellt werden. Es gibt jedoch einseitige Nennungen über die Geschlechtsgrenze hinweg, wobei auffällt, daß dies seitens der Jungen häufiger vorkommt als seitens der Mädchen: Während in 4 Fällen von einem Jungen eine einseitige »schwache« Freundschaftsbeziehung gegenüber einem Mädchen genannt wurde, trat dies bei den Mädchen nur in einem Fall auf.

Darüber hinaus läßt sich ein weiterer Geschlechtsunterschied aufzeigen: Unter den Jungen bestehen mehr Freundschaftsbeziehungen als unter den Mädchen. Die 21 Freundschaftsdyaden setzen sich aus 14 Jungen-Dyaden und 7 Mädchen-Dyaden zusammen. Da es mehr Mädchen als Jungen in der Klasse gibt, bietet es sich an, den Anteil der Freundschaftsbeziehungen an der Gesamtzahl der theoretisch möglichen Beziehungen als Maßstab zu benutzen: Während bei den Mädchen der Anteil der Freundschaftsbeziehungen nur 11% der theoretisch möglichen Beziehungen ( $N = 66$ ) ausmacht, umfaßt dieser bei den Jungen 39%, (36 theoretisch mögliche Beziehungen), was fast dem Vierfachen entspricht ( $\text{Chi}^2 = 9.733$ ,  $\text{DF} = 1$ ,  $p = .0018$ ). Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als das stärkere Engagement der Mädchen beim



Helfen im Vergleich zu den Jungen erwarten ließ, daß unter ihnen ebenso viele, wenn nicht gar mehr Freundschaften bestehen, als unter den Jungen.

Die 21 Freundespaare teilen sich wie folgt auf:

|                                 |                  |
|---------------------------------|------------------|
| <i>enge Freundinnen/Freunde</i> | 4 Jungen-Dyaden  |
|                                 | 3 Mädchen-Dyaden |
| <i>lose Freundinnen/Freunde</i> | 10 Jungen-Dyaden |
|                                 | 4 Mädchen-Dyaden |

In einem zusätzlichen Schritt wurde untersucht, inwieweit die Mädchen und Jungen in ein gleichgeschlechtliches Freundschaftsnetz integriert sind. Dafür wurden für jedes Kind die auf beidseitigen Nennungen basierenden Freundschaftbeziehungen berechnet, ohne zwischen engen und losen Freunden zu unterscheiden. Der zuvor berichtete Geschlechtsunterschied wird auch im Hinblick auf die soziale Integration der Kinder deutlich: Von den 12 Mädchen hatten 3 überhaupt keine Freundschaftbeziehung, die verbleibenden 8 Mädchen 1 bis 2 Beziehungen. Demgegenüber fand sich unter den Jungen nur ein Fall von vollständiger sozialer Isolation. Die anderen Jungen hatten mindestens 2 und maximal 5 Beziehungen. Das Freundschaftsnetz der Jungen ist im Vergleich zu den Mädchen signifikant größer und dichter (Mädchen:  $M = 1.17$ ,  $s = 0.83$ ; Jungen:  $M = 3.1$ ,  $s = 1.54$ ;  $t = 3.73$ ,  $Df = 19$ ,  $p = .001$ ).

### 8.3.2.2 Freunde und Nicht-Freunde im Vergleich

Um der Frage nachzugehen, ob sich befreundete Kinder häufiger helfen als Kinder ohne Freundschaftsbeziehung, wurde zunächst überprüft, wie hoch in den betreffenden Gruppen jeweils der Anteil an Kindern ist, die überhaupt im Rahmen von hilfreichem Verhalten beobachtet wurden. Hierzu wurden nur gleichgeschlechtliche Dyaden einbezogen, da beidseitige Mädchen-Jungen-Freundschaften – wie zuvor vermerkt – in der Klasse nicht vorkommen.

Die Ergebnisse fallen zugunsten der Freunde und Freundinnen aus: Während 71% der Freundschaftsdyaden ( $n = 15$ ) an mindestens einer Hilfeinteraktion beteiligt sind, beträgt der Anteil unter den Dyaden ohne Freundschaftsbeziehung ( $n = 81$ ) nur 31% ( $\chi^2 = 9.873$ ,  $Df = 1$ ,  $p < .001$  [einseitig]). Die Gruppe der nicht-befreundeten Dyaden wird dabei vornehmlich als theoretischer Vergleichswert benutzt, denn es wäre natürlich nicht zu erwarten, daß alle Kinder mit jeweils allen anderen möglichen Partner/innen während des Beobachtungszeitraums tatsächlich in Kontakt treten. Tabelle 11 zeigt, daß die Beteiligung mit der Enge der Freundschaft zunimmt – enge

Freundschaftsdyaden sind allesamt an Hilfen beteiligt ( $r = .3815$ ,  $p = .000$ ). Signifikante Geschlechtsunterschiede sind in diesem Zusammenhang nicht festzustellen.

*Tabelle 11: Beteiligung an Hilfen nach Freundschaftsbeziehung*

| gleichgeschlechtl. Dyaden    | davon beteiligt an Hilfen |         |        |
|------------------------------|---------------------------|---------|--------|
|                              | alle                      | Mädchen | Jungen |
| nicht befreundet<br>(n = 81) | 31%                       | 30%     | 32%    |
| lose befreundet<br>(n = 14)  | 57%                       | 75%     | 50%    |
| eng befreundet<br>(n = 7)    | 100%                      | 100%    | 100%   |

Dieses Ergebnis liefert jedoch nur einen groben Eindruck, denn für die Frage der Beteiligung an Hilfen muß der Aspekt der Sitzordnung berücksichtigt werden: Wie an früherer Stelle bereits erläutert, haben Mädchen und Jungen, die gemeinsam an einem Tisch sitzen, nicht nur die prinzipiell bessere Gelegenheit zur gegenseitigen Unterstützung, sondern helfen auch häufiger als Kinder unterschiedlicher Tische (vgl. Kap. 7). Aus diesem Grund wurde überprüft, wie sich die Freundschaftsdyaden in Tischpartner/innen und Nicht-Tischpartner/innen aufteilen: 43% (n = 9) der Freundschaftsdyaden teilen einen gemeinsamen Tisch, wobei ein Unterschied zwischen den engen Freund/inn/en und den losen Freund/inne/n besteht: Während die eng befreundeten Mädchen und Jungen mehrheitlich – zu 71% – gemeinsam am gleichen Tisch sitzen, trifft dies bei den losen Freund/inne/n nur zu 29% zu ( $\text{Chi}^2 = 3.50$ ,  $\text{Df} = 1$ ,  $p = .06$ ). Dies gilt für Mädchen und Jungen in gleicher Weise. Insbesondere was die engen Freund/inn/en angeht, war dieses Ergebnis zu erwarten. Mädchen und Jungen, die in Freundschaft verbunden sind, möchten naheliegenderweise auch während des Unterrichts den Freund oder die Freundin zur Seite haben.

Überprüft man die obengenannte Fragestellung differenziert in Tischpartner/innen und Nicht-Tischpartner/innen ergibt sich folgendes Ergebnis: In der Gruppe der Tischpartner/innen sind die Mädchen- und Jungen-Dyaden – egal ob befreundet oder nicht – zu einem sehr ähnlichen, hohen Prozentsatz an Hilfen beteiligt: 93% der Dyaden ohne Freundschaftsbeziehung und 89% der Freundschaftsdyaden. Demgegenüber zeichnet sich für die Gruppe der Kinder, die an verschiedenen Tischen sitzen, eine andere Aufteilung ab: Befreundete Kinder sind zu 58% (enge Freunde: 100%, lose Freunde: 50%) an Hilfen über die Tischgrenzen hinweg beteiligt, Dyaden ohne

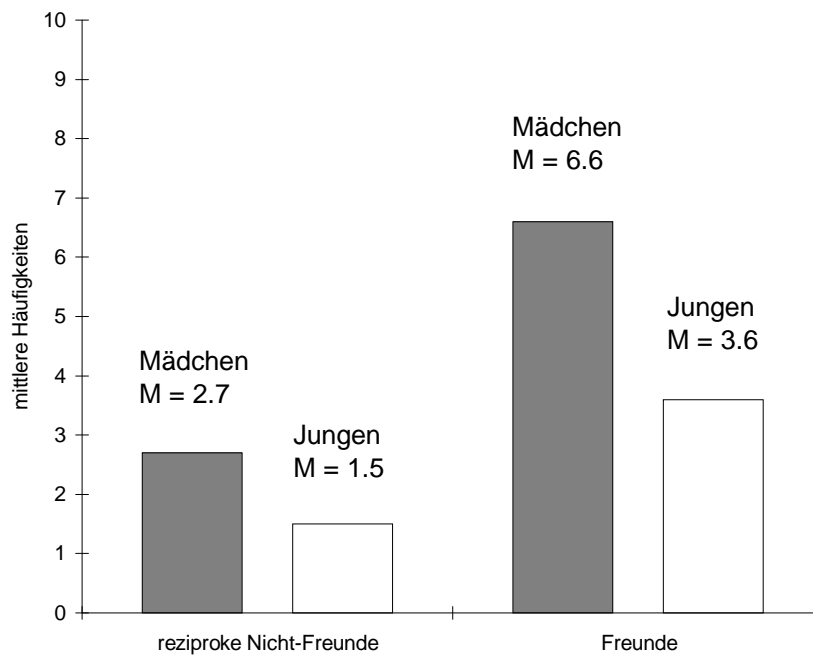
Freundschaftsbeziehung ( $n = 67$ ) – auch in diesem Fall als theoretischer Vergleichsmaßstab benutzt – jedoch nur zu 18% ( $\text{Chi}^2 = 9.10$ ,  $\text{Df} = 1$ ,  $p < .01$ ). Letztgenanntes Einzelergebnis deutet darauf hin, daß Kinder insbesondere dann den Umstand in Kauf nehmen, den eigenen Tisch zu verlassen, um hilfreichen Beistand zu leisten, wenn ihnen dabei ein Freund oder eine Freundin gegenübersteht.

Für eine Ermittlung der Hilfhäufigkeiten werden aus zuvor erläuterten Gründen nur Mädchen- und Jungen-Paare einbezogen, die zusammen an einem Tisch saßen. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, daß befreundete Kinder *nicht* häufiger helfen als Kinder ohne Freundschaftsbeziehung. Nicht-befreundete Dyaden ( $n = 14$ ) sind durchschnittlich an 4.9 Hilfen ( $s = 4.4$ ) beteiligt, befreundete Dyaden ( $n = 9$ ) an 3.8 Hilfen ( $s = 2.5$ ).

Einer genaueren Inspektion der Daten ist jedoch zu entnehmen, daß in der Gruppe der nicht-befreundeten Mädchen und Jungen hohe Ausprägungen (8 Hilfen und mehr) systematisch von Dyaden erzielt werden, die durch eine einseitige Freundschaftsbeziehung seitens eines Partners gekennzeichnet sind, wodurch der Mittelwert beeinflußt wird. Dazu zählen beispielsweise auch jene Dyaden, anhand derer in Form von Einzelfallanalysen an früherer Stelle dieser Arbeit (Kap. 8.1.2) herausgearbeitet wurde, wie ein Partner tendenziell einseitig Anschluß sucht, bzw. sich um die Zuwendung anderer bemüht (z. B. Beate und Suse).

Aus diesem Grund wurden nur für diesen Untersuchungsschritt jene Dyaden, für die eine einseitige »schwache« Freundschaftsbeziehung eingeschätzt worden war ( $n = 4$ ), vorübergehend recodiert: Sie wurden aus der Gruppe der »nicht-befreundeten« Kinder herausgenommen und den »losen« Freunden und Freundinnen zugeordnet. Die auf Basis dieser Umgruppierung erzielten Mittelwerte betragen 2.4 Hilfen ( $s = 1.6$ ) für reziprok nicht-befreundete Dyaden, 4.9 Hilfen ( $s = 4.3$ ) für lose Freunde und 4.6 Hilfen ( $s = 2.3$ ) für eng befreundete Mädchen und Jungen. Befreundete Kinderpaare sind also doppelt so häufig an Interaktionen beteiligt wie nicht-befreundete Kinderpaare, wobei sich wiederum lose Freunde nicht von engen Freunden unterscheiden. Zusammengefaßt in zwei Gruppen – befreundet und nicht-befreundet – ergibt sich ein signifikanter Unterschied:  $t = 2.09$ ,  $\text{Df} = 17.8$ ,  $p = .025$  [einseitig]). Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommt man, wenn man dies nur auf die *gewährten* Hilfen bezieht. Reziprok nicht-befreundete Paare gewähren durchschnittlich 2 Hilfen ( $s = 1.5$ ), befreundete Kinder 4.3 Hilfen ( $s = 3.2$ );  $t = 2.23$ ,  $\text{Df} = 18.2$ ,  $p = .019$  [einseitig].

Abb. 11: Durchschnittliche Hilfen in Abhängigkeit von Freundschaft und Geschlecht  
( $N = 21$  Tischpartner/innen-Dyaden)



Die Differenzierung nach Geschlecht zeigt, daß befreundete Mädchen im Vergleich zu allen anderen Kindern am häufigsten an Hilfen beteiligt sind (vgl. Abb. 11). Dabei helfen befreundete Mädchen ( $M = 6.6$ ,  $s = 3.0$ ) mehr als befreundete Jungen ( $M = 3.62$ ,  $s = 3.6$ ), allerdings ohne sich von diesen signifikant zu unterscheiden ( $t = 1.54$ ,  $Df = 11$ ,  $p = .153$ ). Ein schwach signifikanter Unterschied ergibt sich, wenn man nur die *gewährten* Hilfen vergleicht: Mädchen:  $M = 6.2$ ,  $s = 2.8$ ; Jungen:  $M = 3.1$ ,  $s = 2.9$ ;  $t = 1.85$ ,  $Df = 11$ ,  $p = .092$ .

Zusammenfassend läßt sich folgendes festhalten: Die Hypothese, daß befreundete Kinder häufiger helfen als Kinder ohne Freundschaftsbeziehung, kann unter der Voraussetzung angenommen werden, daß auch einseitige Freundschaften miteinbezogen werden. Signifikante Unterschiede bestehen zwischen reziprok nicht-befreundeten Kindern einerseits und »einseitig«, »lose« sowie »eng« befreundeten Kindern andererseits. Eine Zunahme der Hilfen in Abhängigkeit zur Enge der Freundschaft kann demgegenüber nicht nachgewiesen werden.

Von allen beobachteten Hilfen finden 33% ( $n = 44$ ) zwischen reziprok befreundeten Partner/inne/n statt, unter den gleichgeschlechtlichen Interaktionen macht der Anteil der Freundeshilfen 40% aus. Hilfen unter Jungen erfolgen in der Mehrheit – zu 58% – zwischen Freunden, wohingegen unter den Mädchen-Hilfen der Anteil der Freundeshilfen nur ein Drittel – 32% – ausmacht ( $\chi^2 = 6.48$ ,  $DF = 1$ ,  $p = .02$ ). Zurückzu-

führen ist dieser Unterschied vornehmlich darauf, daß unter den Jungen, wie bereits vermerkt, mehr Freundschaften bestehen als unter den Mädchen.

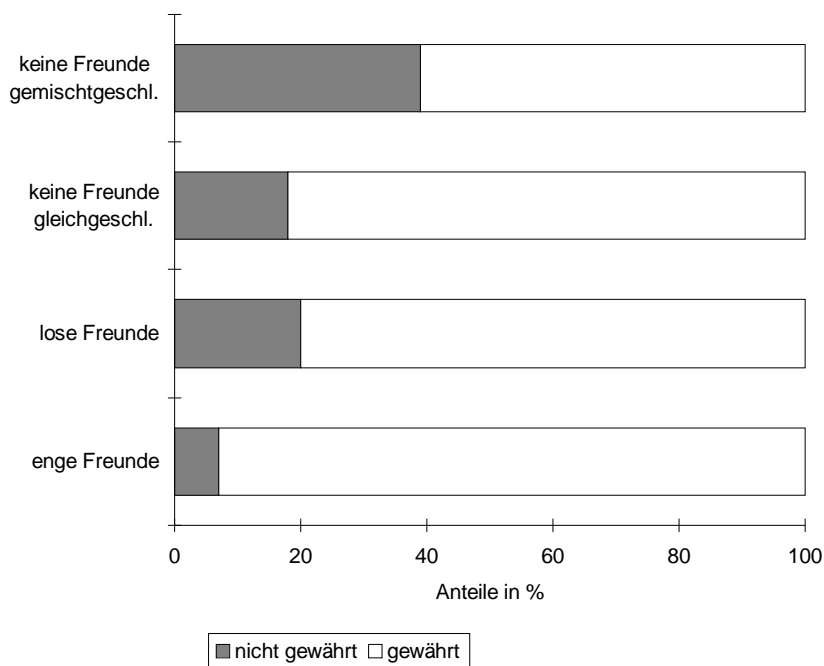
Hinsichtlich der Aufteilung der Hilfen auf die verschiedenen Gegenstandsbereiche gibt es insgesamt keine auffallenden Unterschiede. Unter den engen Freund/inn/en ist der Bereich »psychologische Unterstützung« etwas stärker vertreten (enge Freunde: 16% der Hilfen, lose Freunde 11%, nicht-befreundete Kinder: 9%), und der Bereich »Teilen/Abgeben von Nahrungsmitteln« nimmt mit dem Freundschaftsgrad zu (3.5% versus 5.3% versus 8%). Insgesamt haben die Hilfen unter Freund/inne/n fast doppelt so häufig keinen Schulbezug (enge und lose Freunde: jeweils 16% aller Hilfen, nicht-befreundete Kinder: 9%; n.s.).

Was die Initiierung der Hilfen betrifft, läßt sich folgender Unterschied aufzeigen: Freunde und Freundinnen leisten im Vergleich zu Kindern ohne Freundschaftsbeziehung häufiger *unerbetene* Hilfe. Fast jede zweite Hilfe (45%) kommt unter befreundeten Kindern ohne Gesuch zustande, während der Anteil der unerbetenen Hilfen unter nicht-befreundeten Kindern 23% ausmacht ( $\text{Chi}^2 = 6.953$ ,  $\text{Df} = 1$ ,  $p < .01$ ). Dies gilt für enge und lose Freunde gleichermaßen: enge Freunde helfen zu 44%, lose Freunde zu 47%, ohne darum gebeten zu werden. Dieses Ergebnis zeigt, daß Mädchen und Jungen im Rahmen ihrer freundschaftlichen Beziehungen stärker dazu motiviert sind, ihre positive emotionale Einstellung durch ungefragte freundliche Gesten zum Ausdruck zu bringen, und/oder einen geschärfteren Blick für die jeweiligen Nöte und Bedürfnislagen des Partners haben.

Eine weitere Fragestellung richtet sich darauf, ob befreundete Kinder Hilfen seltener »problematisch gestalten« als nicht-befreundete Kinder. Dazu sollen zunächst die Anteile an Verweigerungen erbetener Hilfen betrachtet werden. Ein an früherer Stelle dieser Arbeit erzielttes Ergebnis war, daß Gesuche um Hilfe im gemischtgeschlechtlichen Kontext häufiger zurückgewiesen werden als im gleichgeschlechtlichen Kontext. Aus diesem Grunde wurde die Gruppe »keine Freunde« nochmals in »gemischtgeschlechtliche Partner/innen« und »gleichgeschlechtliche Partner/innen« unterteilt. Aus der Aufteilung der erbetenen Hilfen ( $n = 91$ ) nach den Kategorien »gewährt« und »nicht gewährt« geht hervor, daß – wie zuvor angesprochen – Hilfen zwischen Mädchen und Jungen mit einem Anteil von 39% am häufigsten verweigert werden. Unter nicht-befreundeten gleichgeschlechtlichen Partner/inne/n beträgt der Anteil der Verweigerungen 18%, und unter den losen Freunden ist er nahezu identisch: 20%. Am seltensten weigern sich die engen Freunde und Freundinnen, Beistand zu gewähren: Der Anteil der Verweigerungen macht in dieser Gruppe 7% aus (vgl. Abb. 12). Diese Unterschiede sind schwach signifikant:  $\text{Chi}^2 = 5.325$ ,  $\text{Df} = 3$ ,  $p$

= .07 [einseitig]. Pearson's  $r$  beträgt  $-.2074$ ,  $p = .02$ . Insgesamt nimmt die Wahrscheinlichkeit, daß eine Bitte um Hilfe zurückgewiesen wird, mit der Enge der Beziehung ab, wobei jedoch kein Unterschied zwischen gleichgeschlechtlichen Partner/inne/n ohne Freundschaftsbeziehung und »losen« Freunden und Freundinnen festzustellen ist.

Abb. 12: Verweigerungen in Abhängigkeit zur Beziehung  
(N = 91 erbetene Hilfen)



Gegenstand eines weiteren Untersuchungsschrittes ist die »problematische Gestaltung« gewährter Hilfe, d. h. die Anwendung von Strategien, sich als Hilfegeber über den Partner zu erheben, z. B. durch Degradierung des Empfängers oder der Leistung, bzw. als Hilfeempfänger dem Ungleichgewicht in der Interaktionsstruktur entgegenzuwirken, z. B. durch Herabsetzung des Helfers oder Entschuldigung des eigenen Defizits (vgl. Kap. 6.2.) Wenden Mädchen und Jungen im Rahmen freundschaftlicher Beziehungen diese Strategien seltener an, als Kinder ohne Freundschaftsbeziehung? Die hierzu erzielten Ergebnisse zeigen, daß sich diese Annahme insgesamt *nicht* belegen läßt: Unter den engen Freunden und Freundinnen macht der Anteil der Hilfen, die von mindestens einer Seite problematisch gestaltet werden, 22% aus, unter den losen Freunden 27%, unter nicht-befreundeten Partner/inne/n 26% und unter nicht-befreundeten Partner/inne/n beiderlei Geschlechts 13%<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> In Kap. 6.2.3 wurde bereits dargestellt, daß Strategien des problematischen Helfens unter gemischtgeschlechtlichen Partnern seltener zu beobachten sind. Gesuche um Hilfe werden entweder von vornherein abgelehnt oder im Alternativfall relativ konfliktfrei und freundlich gewährt.

Zu einem anderen Ergebnis gelangt man jedoch, wenn man nach dem Geschlecht der Partner/innen differenziert (vgl. Tab. 12):

- Befreundete Jungen bedienen sich signifikant seltener einer Strategie des problematischen Helfens als nicht-befreundete Jungen. Der Anteil der Hilfen, die von einer derartigen Strategie begleitet wurden, beträgt unter den Freunden 7%, unter den nicht-befreundeten Jungen 45%.
- Demgegenüber sind unter befreundeten Mädchen Strategien des problematischen Helfens nicht seltener zu beobachten als unter nicht-befreundeten Mädchen: 36% der Hilfen von Freundinnen und 20% der Hilfen von nicht-befreundeten Mädchen werden problematisch gestaltet.
- Vergleicht man befreundete Mädchen mit befreundeten Jungen, ergibt sich folgender Unterschied: Befreundete Jungen setzen seltener eine Strategie des problematischen Helfens ein als befreundete Mädchen ( $\text{Chi}^2 = 3.8961$ ,  $\text{Df} = 1$ ,  $p < .05$ ).

*Tabelle 12: Problematische Gestaltung gewährter Hilfen und Beziehung*

*a. Hilfen der Jungen (n = 25)*

|  | befreundet | nicht-befreundet |
|--|------------|------------------|
| wird die Hilfe<br>problematisch gestaltet? | %          | %                |
| ja   | 7.1        | 45.5             |
| nein                                       | 92.9       | 54.5             |
|  | 100.0      | 100.0            |

$\text{Chi}^2: 4.9569$   $\text{Df} = 1$   $p = .026$

*b. Hilfen der Mädchen (n = 66)*

|  | befreundet | nicht-befreundet |
|--|------------|------------------|
| wird die Hilfe<br>problematisch gestaltet? | %          | %                |
| ja   | 36.4       | 20.5             |
| nein                                       | 63.6       | 79.5             |
|  | 100.0      | 100.0            |

n. s.

Welche Ursachen könnten für diesen Geschlechtsunterschied bestehen? Betrachtet man die Hilfen der Mädchen genauer – differenziert in Strategien auf Helferseite und Strategien auf Empfängerseite – zeigt sich, daß das für die Mädchen erzielte Ergebnis maßgeblich dadurch bedingt ist, daß Mädchen in der Rolle der Hilfeempfängerin einer Freundin gegenüber sogar tendenziell häufiger mit einer Strategie reagieren, die eigene Position als Hilfeeherhaltende aufzuwerten, als gegenüber einem nicht-befreundeten Mädchen. Der Anteil der Hilfen, die von einer Strategie auf Empfängerseite begleitet werden, beträgt unter nicht-befreundeten Mädchen 11%, unter Freundinnen 27 % (n.s.). Zwar bestehen auch auf Geberseite keine signifikanten Unterschiede zwischen befreundeten und nicht-befreundeten Mädchen, die problematische Gestaltung der Hilfe durch die Helfende läßt sich jedoch in der Tendenz häufiger unter nicht-befreundeten Partnerinnen beobachten (14% der Hilfen unter Nicht-Freundinnen, 9% unter Freundinnen).

Das zuvor beschriebene Phänomen, daß Mädchen insbesondere angesichts einer Freundin auf die Rolle »Hilfeempfängerin« sensibel reagieren und sich Strategien der Kompensation bedienen, könnte man damit erklären, daß sie befürchten, durch das Eingeständnis von Schwächen und Defiziten in der Anerkennung und Achtung der Freundin – auf die sie gleichzeitig Wert legen – zu sinken. Außerdem sind auch Freundschaften nicht frei von Konkurrenz und sozialen Vergleichen. Hinzu kommt, daß es sich bei den im Datenmaterial identifizierten Empfängerstrategien in der überwiegenden Mehrheit nicht um Repliken auf Strategien des Hilfegebers im Sinne einer Gegenwehr handelt, sondern diese von der Hilfeempfangenden zumeist ohne von außen nachvollziehbaren Anlaß eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang sei an die in Kapitel 6.2.2. vorgestellten Szenen erinnert, in denen Mädchen sich u.a. wegen eines geringfügigen Rechtschreibfehlers entschuldigten oder sich für den Erhalt eines Papiertaschentuches in übertrieben anmutender Manier bedankten.

Angesichts der zuvor referierten Ergebnisse läßt sich die Vermutung, daß befreundete Kinder aufgrund emotionaler Nähe und gegenseitiger Akzeptanz Hilfeleistungen seltener »problematisch« gestalten, nur für die Jungen bestätigen. Bei einem Vergleich der Geschlechter ist jedoch zu berücksichtigen, daß – wie an früherer Stelle bereits dargestellt – Strategien seitens der/des Hilfeeherhaltenden überhaupt häufiger von Mädchen als von Jungen angewandt werden und unter Jungen nur eine sehr marginale Rolle spielen (Kap. 6.2.3).

Ein abschließender Auswertungsschritt gilt der Wechselseitigkeit der Interaktionen: Gelingt es Freunden und Freundinnen besser als nicht-befreundeten Kindern, individuelle Stärken und Fähigkeiten miteinander zu verbinden und ein ausgewogenes



Verhältnis zwischen den einzelnen Partnerbeiträgen herzustellen? Nimmt die Wechselseitigkeit mit der Enge der Beziehung zu?

Als Variable wird dafür das prozentuale Differenzmaß benutzt, das den Grad der Ausgewogenheit der Handlungen im dyadischen Kontext auf einer Skala von 0% (absolute Wechselseitigkeit) bis 100% (absolute Einseitigkeit) proportional abbildet (vgl. Kap. 7.3). Einbezogen in die Analyse werden 58 Dyaden, die im Rahmen von hilfreichem Verhalten beobachtet wurden. Der Vergleich wird, wie in den vorangehenden Analyseschritten, anhand der vier Beziehungstypen durchgeführt. Um zunächst die Gruppenmittelwerte der »Wechselseitigkeit« auf mögliche Ungleichheit hin zu überprüfen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Dazu ist allerdings einschränkend anzumerken, daß eine der Voraussetzungen für die Varianzanalyse – die Homogenität der Gruppenvarianzen (nach dem Bartlett-Box F-Test) – nicht erfüllt wird: Von vier Gruppen weist eine Gruppe eine abweichende Varianz auf. Da diese Gruppe aber im Vergleich zu den anderen Gruppen durch eine geringere Varianz gekennzeichnet ist – also dichter um den Gruppenmittelwert streut – wurde diese Verletzung in Kauf genommen.

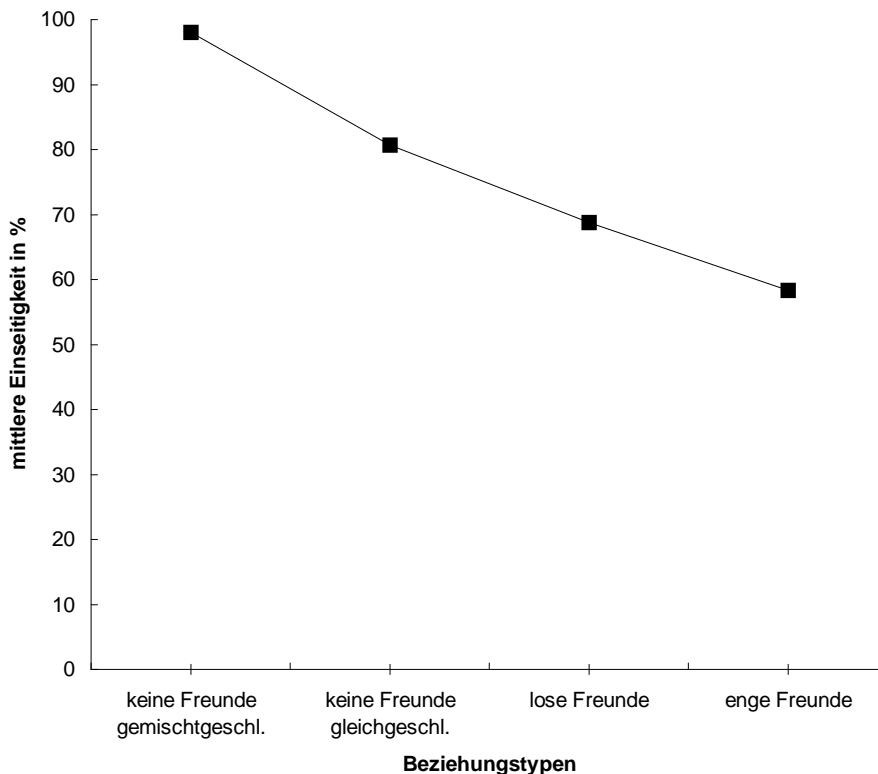
Die Varianzanalyse zeigt ungleiche Gruppenmittelwerte auf:  $F [3,54] = 3.774$ ,  $p = .0157$  (vgl. Abb. 13). Es schließt sich demzufolge die Frage an, welche der Gruppen signifikante Differenzen aufweisen: Ein multipler Mittelwertvergleich mit Hilfe der LSD-Prozedur (unkorrigiertes  $\alpha \leq .05$ ) ergibt, daß sich die engen Freunde und Freundinnen sowie die losen Freunde jeweils von den nicht-befreundeten gemischtgeschlechtlichen Dyaden signifikant unterscheiden. Minimiert man das Alpha-Niveau mit Hilfe der Bonferroni-Korrektur, ergibt sich lediglich zwischen den engen Freund/inn/en und den nicht-befreundeten Partnern beiderlei Geschlechts ein signifikanter Unterschied.<sup>43</sup>

Interessant für die hier verfolgte Fragestellung ist allerdings weniger eine gesicherte Trennschärfe zwischen den Gruppen, sondern die Richtung und Linearität des Zusammenhangs: Je enger die Beziehung ist, desto stärker ist die Wechselseitigkeit im Hilfeverhalten ausgeprägt ( $r = .4122$ ,  $p < .001$ ). Von allen Kindern gelingt es den engen Freund/inn/en am besten, die Rollen »Hilfegeber« und »Hilfeempfänger« abwechselnd einzunehmen. Zwar sind auch ihre Interaktionen nicht durch »mathematisch exakte« Reziprozität gekennzeichnet, dabei ist jedoch zu bedenken, daß durch das für diese Untersuchung gewählte methodische Verfahren Differenzen zwischen

<sup>43</sup> Der Bonferroni-Test korrigiert das Signifikanzniveau anhand der Anzahl der durchzuführenden Vergleiche: Das Signifikanzniveau für den Einzelvergleich muß in diesem Fall kleiner als  $.05/6$  oder  $.01$  sein, damit der Unterschied als signifikant zum Niveau  $.05$  eingestuft wird.

den Partner-Beiträgen relativ »hart« abgebildet werden. Eine absolute Wechselseitigkeit wird insgesamt nur von 4 Dyaden – das entspricht einem Anteil von 7% – erreicht. Darüber hinaus sei nochmals daraufhingewiesen, daß der Aspekt der Wechselseitigkeit aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraumes nur im Hinblick auf Tendenzen untersucht werden kann.

Abb. 13: Wechselseitigkeit der Interaktionen in Abhängigkeit zur Beziehung



#### 8.4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Mittelpunkt dieses Untersuchungsschwerpunktes stand die Frage, inwieweit die Interaktionen mit interpersonellen Beziehungen in Verbindung stehen, welche metakommunikativen Botschaften ihnen innewohnen und welchen Einfluß freundschaftliche Beziehungen auf das Hilfeverhalten haben.

Anhand von Fallbeispielen wurde zunächst gezeigt, wie Kinder versuchen, zu anderen Kontakt herzustellen, indem sie freiwillig ihre Hilfe anbieten. Diese Strategie, sich möglicherweise in bestehende Gruppenzusammenhänge zu integrieren oder um die Sympathien anderer zu werben, ist unverfänglicher und vorsichtiger als die explizite Frage, ob man »mitmachen« darf. Allerdings führt dies nicht immer zum Erfolg. Am Beispiel des Jungen Daniel konnte beobachtet werden, daß er mehrfach

und beharrlich verschiedenen Kindern seine Hilfe anbot, um mit ihnen zusammen zu arbeiten, aber jedesmal abgewiesen wurde. In diesem konkreten Fall dürfte die Ablehnung der anderen Kinder jedoch weniger auf persönliche Abneigung gegenüber dem betreffenden Jungen zurückzuführen zu sein, sondern vielmehr darauf, daß diese Kinder damit überfordert waren, noch einen weiteren Arbeitspartner in eine – zum Teil untereinander schlecht funktionierende – Gruppenarbeit zu integrieren.

Auch aus den anderen Fallbeispielen geht hervor, daß sich einzelne Kinder tendenziell einseitig um die Zuwendung anderer bemühen, ohne dabei auf »Gegenliebe« zu stoßen. So versuchte das Mädchen Marie, bei ihren Tischnachbarinnen Birgit und Anke Anschluß zu finden. Ihre Handlungen hatten mehr affirmativen und beziehungsfördernden Charakter, als das auf der Gegenseite der Fall war. Dabei kann sich die asymmetrische Helfer-Empfänger-Beziehung sogar ins Gegenteil verkehren: die Person, die Hilfe anbietet, jedoch zurückgewiesen wird, befindet sich in der schwächeren Position. Auch in der zweiten Kindergruppe warben einzelne Kinder tendenziell einseitig um Sympathie und Kontakt: Der Junge Jan bemühte sich um die Zuwendung aller anderen Tischpartner, blieb jedoch das am wenigsten integrierte Kind. Als unausgewogen ließ sich auch die Beziehung zwischen Beate und Suse charakterisieren. Beates Handlungen waren in Bezug auf Suse eher Gesten der Affiliation und Anerkennung bzw. Ausdruck positiver emotionaler Einstellung als vice versa.

Die anhand dieser Fallbeispiele analysierten Handlungssequenzen lassen sich insgesamt als vielschichtiges und dynamisches Wechselspiel von Abgrenzung und Zuwendung beschreiben. Zu den affirmativen Handlungen kann neben freundlich und problemlos gestalteten Hilfen und dem freiwilligen Anbieten von Hilfe auch umgekehrt die Wahl einer bestimmten Person als bevorzugter Ratgeber/in zählen. Dadurch wird Anerkennung demonstriert und der Status des Hilfeleistenden erhöht. Man zeigt dem Partner und den anderen, daß man ihn für kompetent hält und seine Meinung schätzt. Distanzierenden und abgrenzenden Charakter haben hingegen das Verweigern und die problematische Gestaltung von Hilfe, das Zurückweisen freiwillig angebotener Hilfe, sowie die Ablehnung ganz bestimmter Personen als Helfender. Beispielsweise wird eine unerbetene Hilfe von X zurückgewiesen und statt dessen die Hilfe durch Y, den man vorzieht, akzeptiert. Auch beim Abgeben und Teilen können einzelne ausgeschlossen werden. Das Verweigern einer Süßigkeit, die kurz zuvor andere Kinder erhalten haben, ist ein Verweis auf nicht bestehende Sympathie oder Gruppenzugehörigkeit und signalisiert dem Betroffenen: »Du gehörst nicht dazu«.

Aus der Analyse der Fallbeispiele im Hinblick auf die Strukturen von Abgrenzung und Zuwendung geht zudem hervor, daß bereits auf der Mikroebene von Interaktion

interpersonelle Einstellungen und Beziehungen wiedergespiegelt werden: Die zunächst durch Beobachtung und Interpretation gewonnenen Einschätzungen der unter den Kindern bestehenden Beziehungen – wenngleich sie sich nur auf eine »Momentaufnahme« sozialen Handelns stützten – waren weitgehend kongruent mit den Ergebnissen einer später vorgenommenen Einstufung der Freundschaftsbeziehungen, die auf einer anderen Datenquelle, den Kinderinterviews, basierte. Kinder, deren Verhalten gegenüber dem Partner als entgegenkommender und affiliativer gedeutet wurde, hatten tatsächlich eine einseitige Freundschaftsbeziehung zum Gegenüber. Darüber hinaus zeigt sich, daß für die Konstitution und Regulation sozialer Beziehungen im Alltagshandeln Hilfe und Unterstützung im Sinne von interpersonalen Schlüsselvorgängen offensichtlich eine wichtige Rolle spielen.

Von Abgrenzung und Zuwendung gleichermaßen sind auch die zwischengeschlechtlichen Interaktionen gekennzeichnet, denen ein weiterer Untersuchungsschritt galt. Wie an früherer Stelle bereits herausgearbeitet wurde, ist der Anteil der gemischtgeschlechtlichen Kontakte in der Gruppe der Hilfen, die über die Tischgrenzen hinweg erfolgten, am höchsten. 86% der Mädchen und Jungen sind während des Untersuchungszeitraumes an mindestens einer zwischengeschlechtlichen Hilfe beteiligt. Folgendes Muster zeichnet sich ab: Initiiert werden die gegengeschlechtlichen Kontakte in der überwiegenden Mehrheit von den Jungen. In 76% der Situationen bitten die Jungen entweder ein Mädchen um Hilfe oder bieten umgekehrt ungefragt ihre Unterstützung einem Mädchen an. Wie mehrfach erwähnt, befinden sich in Dreiviertel der Mädchen-Jungen-Interaktionen die Mädchen in der Rolle der Helfenden, die ihnen offenbar von den Jungen bewußt zugeschrieben wird. Dabei nehmen die Jungen auch den Umstand in Kauf, den eigenen Platz zu verlassen, um gezielt ein Mädchen zu Rate zu ziehen, obwohl die Ansprechpartner am eigenen Tisch viel leichter zu erreichen gewesen wären. Die Mädchen werden offenkundig als kompetente und zuverlässige Ratgeberinnen anerkannt und geschätzt, und es scheint für die Jungen nicht mit einem Gesichtsverlust einherzugehen, sich von einem Mädchen helfen zu lassen. Die zwischengeschlechtlichen Kontakte kommen zwar in erster Linie auf Initiative der Jungen hin zustande, der weitere Verlauf der Interaktionen wird jedoch von den Mädchen gesteuert, denn sie entscheiden, ob sie einem Hilfesuch nachkommen bzw. eine unerbetene Hilfe akzeptieren möchten. Der verhältnismäßig hohe Anteil an Verweigerungen im gemischtgeschlechtlichen Kontext geht dementsprechend auch fast ausschließlich auf das Konto der Mädchen, die den Jungen nicht nur als bereitwillige und sachverständige Kooperationspartnerinnen zur Seite stehen, sondern durchaus in der Lage sind, sich gegenüber unerwünschten Gesuchen abzugrenzen.

Dennoch besteht die Mehrheit der Mädchen-Jungen-Kontakte – zwei Drittel aller Interaktionen – aus freundlich und kameradschaftlich gestalteten und konfliktfrei verlaufenden Hilfen. In einigen Szenen klingen Elemente des zwischengeschlechtlichen Umwerbens und Flirtens an, zum Teil vermittelt über Neckereien und Kabbeleien bzw. verbunden mit (vorsichtigen) Körperkontakten. Gleichzeitig zeichnet sich aber auch Unsicherheit gegenüber dem anderen Geschlecht ab. Mädchen und Jungen gehen zum Teil auffallend höflich miteinander um, und in einigen Fällen sind Einmischungen Dritter zu beobachten, in denen vordergründig die Interessen des eigenen Geschlechts vertreten werden, um auf diese Weise an Interaktionen mit dem anderen Geschlecht teilzunehmen. Daß Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg in dieser Altersgruppe oftmals nicht direkt, sondern vermittelt über Einmischungen, gleichgeschlechtliche Koalitionsbildungen und Unterstützungen erfolgen, geht auch aus Untersuchungen in einer anderen 6. Klasse hervor (Klaus, 1985; Krappmann, Oswald & Klaus, 1987). Diese Strategien sind offenbar typisch und verhelfen dazu, im Schutz der gleichgeschlechtlichen Gruppe Risiko, Unsicherheit und Angst vor Gesichtsverlust beim Umgang mit dem anderen Geschlecht zu mindern. Im Unterschied zur Parallelklasse waren jedoch im gesamten, in dieser Klasse aufgezeichneten Filmmaterial keine expliziteren Formen der romantischen/sexuellen Annäherung (wie z. B. eine Übermittlung von Liebesbriefen) zu finden. Eine »reizvolle« Anbahnung von Kontakten deutet sich eher latent und in Form von subtilen Zwischentönen an, die Intentionen der Interaktionspartner/innen sind zumeist nicht eindeutig einzuschätzen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Werbeverhalten, auch das von Erwachsenen, häufig verdeckt, indirekt und mehrdeutig ist (vgl. Grammer, 1990). Überdies lassen sich generell, wie Argyle (1979) feststellt, Affiliation und sexuelle Werbung nur schwer voneinander unterscheiden, denn es werden dieselben Signale benutzt. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, bieten die Hilfesituationen die Möglichkeit, relativ unverfänglich und risikolos geeignete Strategien zu erproben, mit dem anderen Geschlecht Beziehungen anzubahnen, oder zumindest Geschlechterspannung als qualitativ neue soziale Erfahrung kennenzulernen.

Ein letzter und abschließender Auswertungsschritt richtete sich auf den Zusammenhang von Hilfe und freundschaftlicher Beziehung. Anhand einzelner Szenen wurde zunächst exemplarisch gezeigt, daß es den Kindern im Rahmen von Freundschaft offenbar am besten gelingt, Hilfeleistungen einfühlsam und verständnisvoll zu gestalten. Diese Szenen fielen bereits in der Anfangsphase der Auswertungen auf, noch bevor die Mädchen und Jungen im Hinblick auf die unter ihnen bestehenden Freundschaftsbeziehungen eingestuft wurden. Wenngleich es sich nur um wenige Einzelbeispiele handelt, so dürfte es dennoch kein Zufall sein, daß die Akteure allesamt be-

freundet sind. Die besondere Qualität, durch die sich diese Szenen auszeichnen, entsteht jedoch weniger durch auffallende und spektakuläre Handlungen, sondern vielmehr durch einzelne Details und Feinheiten, die in ihrer Gesamtheit den Interaktionsprozeß prägen und den Eindruck von Rücksichtnahme, Bemühen und Einfühlbarkeit erwecken.

Für die Klasse ließen sich insgesamt 21 Dyaden ermitteln, die aus der Sicht beider Partner/innen befreundet sind. Diese Freundschaftsdyaden sind ausschließlich geschlechtshomogen, es gibt jedoch auch einseitige Nennungen über die Geschlechtergrenze hinweg: seitens der Jungen in 4 Fällen und seitens der Mädchen in einem Fall. Aus der Aufteilung der Freundschaftsbeziehungen geht außerdem hervor, daß zwischen den Jungen signifikant mehr freundschaftliche Beziehungen bestehen als zwischen den Mädchen. Dies spiegelt sich auch in der Sozialintegration wieder: Mädchen sind durchschnittlich in 1.2 Freundschaftsbeziehungen eingebunden, die Jungen in 3.1. Während die unter Jungen beobachteten Hilfen in der Mehrheit – zu 58% – unter Freunden erfolgen, finden die Mädchen-Hilfen nur zu 32% unter befreundeten Partnerinnen statt. Bezieht man an früherer Stelle erzielte Ergebnisse mit ein, wird gleichzeitig deutlich, daß die Mädchen untereinander häufiger helfen als die Jungen (vgl. Kap. 7.1), obwohl unter ihnen weniger Freundschaften bestehen. Von den 21 Freundschaftsdyaden waren 15 an mindestens einer Hilfe beteiligt. Daß dabei die Sitzordnung eine zentrale Rolle spielt, liegt auf der Hand: Partner/innen, die einen Tisch teilten, sind – egal ob befreundet oder nicht-befreundet – zu etwa 90% in Interaktionen involviert. Aber auch befreundete Mädchen und Jungen, die an verschiedenen Tischen saßen, was insbesondere zwei Drittel der losen Freunde betraf, leisten immerhin zu 58% hilfreichen Beistand über die Tischgrenzen hinweg.

Aus der Ermittlung der durchschnittlichen Hilfen der Tischpartner/innen-Dyaden geht hervor, daß signifikante Unterschiede zwischen *reziprok* nicht-befreunden Kindern einerseits und »einseitig«, »lose« und »eng« befreundeten Kindern andererseits bestehen. Befreundete Dyaden helfen doppelt so häufig wie Dyaden, deren Beziehung aus Sicht beider Partner/innen als nicht-befreundet eingestuft wurde. Dabei spielen jene Dyaden, die durch eine einseitige Beziehung eines Partners gekennzeichnet sind und ansonsten der Gruppe der nicht-befreunden Kinder zugeordnet wurden, folgende Rolle: Sie sind im Mittel genauso häufig an Hilfen beteiligt wie lose und enge Freunde. Eine Zunahme der Hilfen in Abhängigkeit zur Enge der Freundschaft läßt sich demnach nicht nachweisen. Dies legt den Gedanken nahe, den Einfluß von Freundschaft in zweierlei Hinsicht zu diskutieren:

1. Freundschaft als *personenbezogenes* Merkmal: tendenziell einseitige positive emotionale Einstellung und Interesse am anderen gehen mit dem Bedürfnis einher, über Interaktionen mit dem Partner, der als Bezugsperson anerkannt wird, Kontakt und Gemeinsamkeit herzustellen – ähnlich wie es auch anhand der Fallbeispiele herausgearbeitet wurde.
2. Freundschaft als *dyadisches* Merkmal, welches die beidseitige Perspektive einschließt und mit einer emotional symmetrischen Beziehungsstruktur verbunden ist: Die Interaktionen basieren auf gegenseitigen Bezug aufeinander.

Darüber hinaus wurden folgende Einzelergebnisse erzielt:

- Lose und eng befreundete Mädchen und Jungen bringen häufiger als nicht-befreundete Kinder ihre positive Einstellung durch ungefragte freundliche Gesten zum Ausdruck, bzw. verfügen über eine größere Sensibilität für die Bedürfnisse und Notlagen des Partners: Die knappe Hälfte der Hilfen (45%) kommt unter Freunden ohne Gesuch zustande, wohingegen der Anteil der unerbetenen Hilfen unter Nicht-Freunden 23% ausmacht.
- Zwar dominieren auch unter Freunden eindeutig die unterrichtsbezogenen Hilfen, dennoch beziehen Freunde den persönlichen Bereich stärker mit ein: der Anteil der Hilfen ohne Schulbezug ist mit 16% fast doppelt so groß wie unter nicht-befreundeten Partnern (9%).
- Mit der Intensität der Beziehung nimmt der Anteil der Verweigerungen an den erbetenen Hilfen ab: Am seltensten lehnen es die engen Freunde ab, einer Bitte um Hilfe nachzukommen. Nur 7% der Gesuche werden zurückgewiesen, unter losen Freunden und gleichgeschlechtlichen, nicht-befreundeten Partnern sind es etwa 20%, unter nicht-befreundeten Partnern beiderlei Geschlechts 39%.
- Im Hinblick auf die Anwendung von Strategien, die mit der ungleichgewichtigen Helfer-Empfänger-Beziehung in Zusammenhang stehen, ließ sich für die Jungen ein hypothesenkonformes Ergebnis erzielen. Fast jede zweite Hilfe (45%), die unter nicht-befreundeten Jungen erfolgt, wird problematisch gestaltet, wohingegen unter Freunden der Anteil an problematisch gestalteten Hilfen 7% ausmacht. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Strategien auf Geberseite.
- Für die Mädchen ließ sich dieser Zusammenhang zwischen Freundschaftsbeziehung und Anwendung der Interaktionsstrategien nicht bestätigen – ein Ergebnis, das vornehmlich auf den Einsatz von Empfängerstrategien zurückzuführen ist: In

Gegenwart einer Freundin setzen Mädchen sogar tendenziell häufiger präventiv Strategien dazu ein, das Selbst in der Rolle »Hilfempfängerin« aufzuwerten.

- Insgesamt gelingt es befreundeten Kindern besser, die Rollen Hilfegeber und Hilfeempfänger abwechselnd einzunehmen. Je enger die Beziehung ist, desto besser werden die beidseitigen Partnerbeiträge in Richtung Wechselseitigkeit ausbalanciert.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die besondere soziale Beziehung, die zwischen Freund/inn/en besteht, mit einer größeren Bereitschaft einhergeht, auf die Bedürfnisse und Notlagen des anderen einzugehen und der wechselseitige Bezug aufeinander intensiver ist. Gegenseitige Akzeptanz, emotionale Verbundenheit und Vertrauen bieten offenbar den Rahmen dafür, Defizite und Notlagen des anderen besser wahrzunehmen und ihm hilfreich zur Seite zu stehen – was nicht ausschließt, daß auch unter befreundeten Kindern unfreundliche Gesten zu beobachten sind, bzw. auch mal Hilfe verweigert wird. In eine sehr ähnliche Richtung weisen auch die Studien in der 4. Jahrgangsstufe (Krappmann & Oswald, 1988): Hilfen zwischen befreundeten Kindern verliefen zwar insgesamt häufiger in problemloser Weise, dennoch waren auch unter guten und besten Freunden Strategien des problematischen Helfens beobachtbar. Die vorliegende Untersuchung zeigt überdies, daß Mädchen gerade im Angesicht einer Freundin sensibel auf die Rolle »Hilfempfängerin« reagieren und sich Strategien der Kompensation bedienen aus Angst davor, so ist zu vermuten, in der Wertschätzung der Freundin zu sinken. Hieraus ist nicht nur ein Bemühen um Gleichheit und Anerkennung abzulesen, sondern dieses Ergebnis gibt gleichzeitig einen Hinweis darauf, daß Freundschaft auch größere Verletzbarkeit bedeuten kann und von daher besondere Anforderungen an die Partner/innen stellt.

Darüber hinaus ist generell zu berücksichtigen, daß freundschaftliche Beziehungen nicht als statisches Fixum festgeschrieben sind, sondern aufrechterhalten werden müssen, wobei mögliche Diskrepanzen zu überwinden sind. Hinde (1976; 1993) spricht in diesem Zusammenhang von der dynamischen Stabilität von Beziehungen: Jede Interaktion kann den weiteren Verlauf einer Beziehung beeinflussen, auch wenn sie nur den Status Quo bekräftigt. Gleichzeitig sind Interaktionen wiederum durch die Beziehung geprägt, in die sie eingebettet sind. Folglich kann auch nicht geklärt werden, ob ein bestimmtes Hilfeverhalten der Beziehung entspringt oder umgekehrt im Sinne eines eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Prinzips. Vielmehr ist der Zusammenhang von Hilfe und Freundschaft als interdependent zu skizzieren: Die freundschaftliche Beziehung geht als Voraussetzung in die Interaktion mit ein und wirkt sich in einer stärkeren Bereitschaft zur Hilfe aus – verbunden mit einem sen-



sibleren Blick für die Belange und Nöte des Partners. Umgekehrt kann die Beziehung durch prosoziale Interaktionen gefördert und intensiviert werden, indem dem Partner gezeigt wird, daß man für ihn Verantwortung trägt und ihm Zuwendung und Beistand zukommen läßt.

Als bedeutsam ist jedoch festzuhalten, daß die Handlungen der Freunde und Freundinnen in der Tendenz durch mehr Reziprozität gekennzeichnet sind. Auf diese Weise kann das Ungleichgewicht, das beim Helfen temporär entsteht, im längerfristigen Zusammenhang entkräftet und individuelle Unzulänglichkeiten und Defizite können wechselseitig kompensiert werden.