

9 Zusammenfassung und Diskussion

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand das hilfreiche Verhalten von Kindern. Hilfe und Unterstützung sind wichtiger Bestandteil zwischenmenschlicher Beziehungen: kaum ein Mensch kommt in seinem Alltag ohne den hilfreichen Beistand anderer aus, sei es in Form von informationsbezogenen Ratschlägen, praktischer Hilfe, Bereitstellen von materiellen Ressourcen bzw. Trost und Anteilnahme bei Problemen. Soziale Unterstützung erfüllt menschliche Bedürfnisse nach Sicherheit, sozialem Kontakt und Anerkennung, wodurch das Selbstwertgefühl und das psychische Wohlbefinden gesteigert werden.

Sind es zunächst vor allem die Eltern, die ihren Kindern bei Problemen, Nöten und Bedürfnissen fürsorglich und unterstützend zur Seite stehen, so sind Kinder mit fortschreitendem Alter zunehmend auch selbst dazu in der Lage, sich untereinander zu helfen und auf diese Weise Selbständigkeit zu entwickeln. Doch kommen beim Helfen diverse Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Spiel, die erlernt werden müssen. Für die Entwicklung prosozialen Verhaltens gelten Erfahrungen, die in Auseinandersetzung mit wichtigen Bezugspersonen gesammelt werden, mit Eltern, Lehrern, Freunden und anderen Gleichaltrigen, als besonders förderlich. Diese Arbeit konzentrierte sich darauf, welchen Beitrag Interaktionen unter gleichaltrigen Klassenkameraden dazu leisten. Ausgangspunkt war die These, daß Kinder in der Sozialwelt der Gleichaltrigen, anders als in den unveränderlichen und komplementären Beziehungen zu Erwachsenen, typischerweise vor Anforderungen gestellt werden, die sich stimulierend auf die sozio-kognitive, affektive und moralische Entwicklung auswirken (Sullivan-Piaget-Perspektive). Gerade in Bezug auf hilfreiches Verhalten, das einen wechselseitigen Rollentausch einschließt, wird angenommen, daß es zunächst unter Gleichaltrigen entsteht. Kinder haben gegenüber Erwachsenen nur begrenzte Möglichkeiten, sich hilfreich zu betätigen und können zudem nicht genau zwischen Bitten und Wünschen einerseits und Anweisungen andererseits differenzieren (Youniss, 1994; Eisenberg et al., 1985). Im Rahmen ihrer Peer-Beziehungen haben Kinder indes die Chance, als gleichberechtigte Partner auf ihr wechselseitiges Handeln einzuwirken, gemeinschaftlich Vorgehensweisen und Problemlösestrategien zu entwickeln und zu einem kooperativen Austausch zu gelangen.

Prosoziales Verhalten ist von vielerlei Bedingungen, Faktoren und Einflußgrößen bestimmt, dementsprechend existieren keine allgemeingültigen Theorien. Dazu gehören sowohl personenbezogene und situationsspezifische Faktoren (z. B. individuelle Kompetenzen, Geschlecht, Stimmung des Helfers), emotionale Aspekte (Sympathie, Mitleid, Freundschaft), als auch grundlegende sozio-kognitive Fähigkeiten, die

wiederum vom Entwicklungsstand abhängig sind. Diese richten sich vor allem darauf, die Gedanken und Gefühle einer anderen Person zu verstehen und deren Bedürfnisse und Nöte nachzuvollziehen und zu billigen. Insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathie sowie die moralische Urteilsfähigkeit werden in Verbindung mit hilfreichem Verhalten als bedeutsam herausgestellt. Jedoch ist anzunehmen, daß derartige sozio-kognitive Fähigkeiten nicht nur als Voraussetzung in Interaktionen eingehen, sondern umgekehrt durch Erfahrungen in prosozialen Situationen stimuliert und gefördert werden.

Darüber hinaus geben einige Untersuchungen Hinweise darauf, daß hilfreiches Verhalten nicht immer positive Konsequenzen hat. Hilfe stellt offenbar einen sensitiven Bereich zwischenmenschlicher Interaktion dar, in dem Fragen der Selbstdarstellung in den Vordergrund gerückt werden (Bierhoff, 1988). Wer hilft, nimmt die dominante Position ein, wer Hilfe empfängt, ist von anderen abhängig und ihnen »unterlegen«. Krappmann & Oswald (1988) fanden heraus, daß Hilfeleistungen von 10jährigen Kindern mit einem unerwartet großen Konfliktpotential verbunden waren, wobei die Asymmetrie zwischen Helfer und Hilfebedürftigem eine zentrale Rolle spielte. Auch Befragungen von Erwachsenen zeigen, daß das Empfangen von Hilfe den Selbstwert beeinträchtigen und Gefühle der Unzulänglichkeit und Inkompetenz auslösen kann (Conty, 1980; Engler & Braun, 1988).

Trotz einer Vielzahl von Forschungsarbeiten, die insgesamt zum Hilfeverhalten vorliegen, beschäftigen sich jedoch nur sehr wenige Untersuchungen mit dem eigentlichen Hilfeleistungsprozess, den damit verbundenden Problemen, Anforderungspotentialen und Schwierigkeiten, auch aus der Perspektive des Hilfe-Empfängers betrachtet. Noch seltener sind Studien, die sich qualitativer Verfahren bedienen und prosoziale Interaktionen von Kindern unter natürlichen Bedingungen, eingebettet in alltägliche interpersonale Kontakte, Bezüge und Beziehungen beleuchten. Diese Lücke ein Stück weit zu schließen, war das Anliegen dieser Untersuchung.

Dazu wurden Interaktionen von zwölfjährigen Kindern, so wie sie spontan, freiwillig und ohne Vorgaben von Erwachsenen erfolgten, im Hinblick auf die ihnen enthaltenen entwicklungsfördernden Impulse und Erfahrungen untersucht. Es wurde danach gefragt, welche Situationen im Schulalltag von Kindern typischerweise Anlaß zu interpersoneller Unterstützung bieten und mit welchem Anforderungen und Problemen die Kinder dabei konfrontiert werden. Ein Augenmerk galt auch dem »Netzwerk der Unterstützung«, in das die Kinder eingebunden waren und den Interaktionsstrukturen hinsichtlich der Helfer- und Empfängerrolle. Ein weiterer Schwerpunkt widmete sich dem Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und Be-

ziehungen: Welche Bedeutung haben die Interaktionen für die Beziehungsregulierung und wie wirkt sich Freundschaft auf das Hilfeverhalten aus? Da Kinder in Befragungen die Verpflichtung zur gegenseitigen Hilfe unter Freunden betonen und sich dies im tatsächlichen Verhalten zumindest punktuell widerspiegelt, wurde angenommen, daß freundschaftliche Beziehungen einen positiven Einfluß auf das hilfreiche Verhalten haben. Schließlich richtete sich das Interesse auf mögliche Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen, sowie auf die Möglichkeiten einer Kooperation zwischen den Geschlechtern. Als empirische Basis dienten auf Videofilm aufgezeichnete Beobachtungen, die in einer 6. Klasse einer Grundschule durchgeführt wurden.

9.1 Hilfen unter Gleichaltrigen: Entwicklungsimpulse und Anforderungen

Alle Kinder der Klasse waren während des Beobachtungszeitraumes an mindestens einer Hilfe-Interaktion beteiligt. Der Durchschnitt betrug knapp sieben Hilfen pro Unterrichtsstunde. Allerdings bestanden recht große individuelle Unterschiede, was im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien steht (Zeldin, Small & Savin-Williams, 1982; Zeldin, Savin-Williams & Small, 1984; soziometrisch: Cooper, Marquis & Edward, 1986) und mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensstilen, wie Sozialibilität, Selbstvertrauen und Offenheit sowie mit individuell unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen erklärt werden kann. Möglicherweise ist dabei auch der Erziehungsstil der Eltern von Bedeutung, wie Husarek & Pidada (1993) zeigen.

Insgesamt ließ sich ein vielfältiges Spektrum prosozialer Handlungen ermitteln, die mit jeweils unterschiedlichen Anforderungen verknüpft waren: Es reichte von inhaltlichen Instruktionen und Hilfe bei der Aufgabenbearbeitung über das Verleihen und Abgeben von materiellen Ressourcen bis hin zur emotionalen und psychologischen Unterstützung. Dazu gehörten auch kleine hilfreiche Gesten, die nicht dringend notwendig sind, jedoch dem anderen den Alltag erleichtern, wie beim Aufräumen helfen oder einen Weg abnehmen. Unter den 12jährigen Mädchen und Jungen der Klasse bestand ein recht gut funktionierendes »Netzwerk der Unterstützung« – die überwiegende Mehrheit der Hilfen fand in einer freundschaftlichen, kameradschaftlichen und von Einfühlung und Verständnis geprägten Atmosphäre statt. Ein Drittel der Hilfen wurde unerbeten gewährt bzw. angeboten. Im umgekehrten Fall, wenn Kinder Unterstützung wünschten und sich mit einem Gesuch an ein anderes Kind wandten, artikulierten sie ihre Bedürfnisse, Wünsche und Nöte recht zielgerichtet und präzise.

Wie zu erwarten war, dominierten die schulbezogenen Hilfeleistungen. Fast 90% aller Hilfesituationen standen in Zusammenhang mit den Anforderungen von Schule und Unterricht. Die knappe Hälfte aller Interaktionen entfiel auf informationsbezogene, verbale Instruktionen, die sich direkt auf die inhaltliche Bearbeitung von Aufgaben und Problemstellungen bezogen, sowie auf das Erläutern und Wiederholen von Lehreranweisungen. Nur eine Minderheit der Hilfeleistungen hatte keinen Bezug zu den schulischen Anforderungen: Zum Beispiel teilten Kinder das Frühstück miteinander oder sie verschenkten Süßigkeiten, verliehen Käämme, Taschentücher und Comics oder nahmen Anteil an privaten Nöten und Sorgen ihrer Mitschüler.

Obwohl die Hilfen mehrheitlich recht problemlos und konfliktfrei gestaltet wurden, zeigten genauere Analysen der Interaktionssequenzen, daß Mädchen und Jungen mit nicht immer einfach zu erfüllenden Anforderungen konfrontiert werden und daß viele soziale und kognitive Kompetenzen erforderlich sind, um erfolgreich zu helfen, bzw. Hilfe von anderen zu erhalten.

Ein um Hilfe gebetenes Kind muß nicht nur die grundsätzliche Bereitschaft haben, einem Gesuch nachzukommen, sondern häufig auch über die fraglichen Fähigkeiten verfügen. Die zahlreichen Bitten um Hilfe, die im Zusammenhang mit inhaltlichen Problemen des Unterrichts geäußert wurden, spielten hierbei eine besondere Rolle. Inhaltliche Instruktionen, Unterweisungen oder Erklärungen lassen situativ eine Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen, das helfende Kind nimmt eine »Expertenrolle« ein. Dennoch besteht in diesem Fall ein qualitativer Unterschied zwischen der Erwachsenen-Kind- und der Gleichaltrigen-Interaktion. Während Erwachsene in der Regel über einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung verfügen, befinden sich Kinder zu meist selbst noch im Lernprozeß. Aber auch die eigene Fähigkeit, ein Problem zu lösen, führt nicht immer dazu, dies an einen anderen weitergeben zu können. Doch profitiert der Helfer insofern, als er gezwungen wird, sich seine eigenen, möglicherweise spontanen, unbewußten oder intuitiven Vorgehensweisen bewußt zu machen und in Worte zu fassen. Schwierigkeiten entstehen auch dann, wenn es weniger um die Vermittlung von »kontextfreien« Sachverhalten, Regeln oder Vorgehensweisen geht, sondern situationale Elemente zu berücksichtigen sind, und das betreffende Kind die speziellen Verständnisschwierigkeiten und die Problemperspektive des Gegenübers nachvollziehen muß. Einigen Szenen war zu entnehmen, daß Kinder trotz gemeinsamer Benützigungen ratlos waren und buchstäblich in der Sackgasse stecken blieben. Die Lernprozesse, die den Interaktionen inhärent sind, schlagen sich somit nicht unbedingt in sichtbaren Ergebnissen und Leistungsfortschritten nieder, sondern richten sich auch auf die Entwicklung von Flexibilität, Urteilsvermögen und Kreati-

vitivität, wobei Kinder dazu motiviert werden, sich um Einsichten zu bemühen, Vorschläge zu unterbreiten und diese zu begründen.

Ein gewisses Maß an Perspektivenübernahme wird unter Umständen auch vom Hilfeempfänger verlangt. Derjenige, der Hilfe sucht, sollte möglichst einschätzen können, ob angesichts aller kontext- und personenbezogenen Faktoren, wie die Stimmung oder die eigene Belastung des Helfers, ein Gesuch um Hilfe Aussicht auf Erfolg haben könnte. Anders als Erwachsene haben es Kinder vermutlich noch weniger gelernt, derartige helferbezogene Überlegungen anzustellen, was allerdings im Fall von Erwachsenen auch dazu führen kann, eine Situation als übertrieben negativ einzuschätzen (Engler & Braun, 1988). Als weitere Anforderung kommt hinzu, ein eigenes Anliegen so vorzutragen, daß sich der potentielle Helfer nicht bevormundet oder genötigt fühlt. Kinder haben offensichtlich ein feines Gespür dafür, wenn andere versuchen, sie in ihrem Entscheidungs- und Handlungsspielraum einzuengen und reagieren mit Abwehr und Ablehnung: Gesuche um Hilfe, die in Form von bestimmend artikulierten Handlungsanweisungen (»Bring mir 'nen Blatt mit!«) geäußert wurden, wurden in der Tendenz häufiger zurückgewiesen als jene, die als freundliche bzw. sachliche Bitte oder Frage artikuliert wurden.

Wie wichtig Interaktionserfahrungen für die Entwicklung prosozialen Verhaltens sind, wurde an der psychologisch orientierten Unterstützung, wie Trost und Anteilnahme besonders deutlich. Dieser Verhaltensbereich setzt soziale Kompetenzen und mitunter subtile Fertigkeiten voraus, die überhaupt nur über die Auseinandersetzung mit anderen gewonnen werden können. Es existieren keine allgemein gültigen »Leitfäden« dafür, wie man sich gegenüber einer Person, die Kummer hat, angemessen und »richtig« verhält, wodurch leicht Verhaltensunsicherheit oder sogar Verlegenheit entstehen kann. Demzufolge müssen Strategien trostreichen Verhaltens entworfen und erprobt werden. Auch das Vorhandensein von Mitgefühl, Empathie und ähnlicher Emotionen scheint nicht unbedingt der Garant dafür sein, daß dies in Handlungsschritte umgesetzt werden kann. Zudem können Taktgefühl, Rücksichtnahme sowie soziale Gefühlsregeln (Hochschild 1990) – normative Verhaltenstandards für den Ausdruck von Gefühlen – ins Spiel kommen. Beispielsweise ist es nur wenig angebracht, angesichts des offenkundigen Leides anderer eine freudestrahlende Miene aufzusetzen. In einer Szene war zu beobachten, daß ein Mädchen wegen einer spontanen, die Gefühle der Tischpartnerin tangierenden Bemerkung sanktioniert wurde. Dies deutet darauf hin, daß sich Kinder auch untereinander diese Gefühlsregeln beibringen. Zu vergegenwärtigen ist jedoch, daß insbesondere die emotionale und psychologische Unterstützung mit hohen Anforderungen verknüpft ist. Auch Erwachsene haben mitunter große Schwierigkeiten, sich bei emotionalen Problemen

dem Betroffenen gegenüber adäquat zu verhalten und Strategien zu entwickeln, die die kummerleidende Person tatsächlich entlasten (Schwarzer & Leppin 1989). Doch dürften Erfahrungen, die in derartigen Situationen gesammelt werden, zumindest mit dazu beitragen, interpersonelle Sensitivität und affektive Perspektivenübernahme zu entwickeln.

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Interaktionen waren in der Mehrheit recht kurz. Dabei ist zu berücksichtigen, daß ausschließlich *informelle* Hilfen ausgewertet wurden, die für die Kinder einen Verstoß gegen das Gebot, still zu sein und nicht den Unterricht zu stören, bedeuteten. Auf die Einhaltung dieses Gebots wurde von der Lehrerin zumeist auch geachtet. Infolgedessen war der Handlungsspielraum für selbstbestimmte hilfreiche Unterstützung durchaus begrenzt, und die Kinder standen wahrscheinlich häufig unter Druck, sich möglichst kurz zu fassen. Sich in Ruhe aufeinander einzulassen, Strategien zu entwickeln, zu diskutieren und auszuprobieren, erfordert naheliegenderweise entsprechende Ausgangsbedingungen. Dieses Ergebnis entspricht jedoch genau der Einschätzung von Azmitia & Perlmutter (1989), daß kooperative Interaktionen in natürlichen Situationen im Gegensatz zu den längeren und ruhigeren Austauschepisoden, wie sie gewöhnlich im Labor beobachtet werden, eher kurz und intensiv sein dürften.

Auf der anderen Seite enthielt das Datenmaterial eine ganze Reihe von Sequenzen, in denen die Kinder auf Anweisung in Partnerarbeit kooperierten, zum Teil im Wettbewerb, zum Teil ohne Wettbewerb. Zwar wurden diese Interaktionen nicht systematisch ausgewertet, dennoch geben sie Anlaß zu einigen Bemerkungen: Insgesamt wurde durch diese Kooperationen deutlich, daß das Prinzip Zusammenarbeit zwar in einigen Fällen gut funktionieren kann, in anderen aber mehr oder weniger gänzlich mißlingt. Kinder müssen »gut miteinander können« – auf der Beziehungsebene und/oder auf der Arbeitsebene, um zu einer für alle Beteiligten befriedigenden Zusammenarbeit und zu einem produktiven Austausch zu gelangen. Zu unterschiedliche Herangehensweisen und Fähigkeiten erfordern ein großes Maß an Abstimmung und Koordination, wovon Kinder leicht überfordert werden können. In schwierigen Fällen droht eine Partnerarbeit dann in eine Pflichtübung auszuarten, bei der sich die Beteiligten mehr blockieren und hindern, statt zu profitieren: Anstelle eines konstruktiven Miteinanders entsteht ein lust- und fruchtloses Neben- oder Gegeneinander. Erhärtet wird diese Einschätzung durch Beobachtungen in einer 4. Klasse (Krappmann & Oswald 1985), aus denen hervorging, daß lediglich ein gutes Drittel aller Fälle von angeordneter Partner- oder Gruppenarbeit ohne größere Spannungen und überwiegend aufgabenorientiert verlief. Hinweise auf Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit finden sich auch bei Selman (1989) und Azmitia (1988; vgl. Kap.

1.3.2). Somit wird deutlich, daß auch die prinzipielle Gelegenheit zur gleichberechtigten Kooperation und gegenseitigen Unterstützung nicht unbedingt dazu führt, daß diese auch realisiert wird, so daß die These gewagt sei, daß die informellen, von den Kindern freiwillig und selbständig organisierten Hilfen mindestens so effektiv sind wie »offiziell« erlaubte Kooperation und Partnerarbeit.

9.2 Zur Problematik der Helfer-Empfänger-Beziehung und zur Bedeutung von Reziprozität

Daß es sich beim Helfen nicht um ein ausschließlich positives und konfliktfreies Miteinander handelt, wird auch durch die vorliegende Untersuchung bestätigt. Ein Fünftel der Bitten um Hilfe wurde nicht erfüllt. Der häufigste Grund, Hilfe zu verweigern, war, daß die Kinder nicht helfen wollten, sei es aus einer momentanen Stimmungslage heraus, als Sanktionsmaßnahme oder aus mangelnder Sympathie für den Hilfe-Ersuchenden (siehe auch Wiegner 1990).

Doch auch wenn die Hilfe zustande kam, geschah dies nicht immer in problemloser Weise. In weitgehender Übereinstimmung mit von Krappmann & Oswald (1988) für die 4. Jahrgangsstufe erzielten Ergebnissen ließ sich ein vielschichtiges Spektrum an offensiven und subtilen Strategien identifizieren, die die asymmetrische soziale Beziehung, die beim Helfen zumindest kurzfristig entsteht, reflektieren. In der Rolle des Helfers nutzten Kinder ihre Position dazu aus, sich über den anderen zu erheben, z. B. durch Degradierung oder Verhöhnung des Hilfesuchenden, nicht ernsthaftes Erfüllen einer Bitte oder theatralische Übertreibung der Helferrolle. Kinder, die Hilfe erhielten, trafen ihrerseits Vorkehrungen, das Selbst in der Rolle des Empfängers aufzuwerten, z. B. indem sie das eigene Defizit rechtfertigten, die Hilfeleistung oder die helfende Person degradierten, die Rolle des Empfängers übertrieben oder von vornherein versuchten, den Hilfegeber zu dominieren. Von diesen »problematischen« Verhaltensstrategien waren ein knappes Viertel aller gewährten Hilfen betroffen. Dabei zeigte sich, daß die Helfer-Empfänger-Beziehung vor allem dann zur Konfliktquelle wird, wenn die Hilfe erbeten wird: Wurden Hilfen freiwillig offeriert, ließen sich die zuvor geschilderten Interaktionsstrategien signifikant seltener beobachten als im Fall der erbetenen Hilfen – ein gleichartiges Ergebnis war auch für die Zehnjährigen ermittelt worden.

Insgesamt konnte im Vergleich zur 4. Jahrgangsstufe ein Rückgang an Verweigerungen und problemträchtigen Hilfen festgestellt werden, was darauf hinweist, daß die älteren Kinder besser als jüngere mit den Konfliktpotentialen des Helfens umgehen können und vermutlich auch auf ein stärker etabliertes Netzwerk untereinander zu-

rückgreifen. Zu bedenken ist allerdings, daß lediglich manifestes Verhalten untersucht wurde – welche inneren Gedanken und Gefühle die Partner in einer Hilfesituation hatten, konnte aus der Beobachterperspektive natürlich nicht erfaßt werden.

Beschäftigt man sich mit prosozialem Verhalten, ist man leicht dazu geneigt, sich an einem »idealtypischen« Individuum zu orientieren, daß permanent in möglichst einfühlsamer und selbstloser Weise auf die Bedürfnisse von anderen eingeht und sich mit deren Belangen und Nöten befaßt. Dieses Konstrukt ist weder realitätsnah, noch scheint es die Komplexität des Gegenstands zu erfassen: Helfen lernen heißt nicht nur, die Schwächen und Defizite von anderen zu akzeptieren, sondern kann auch bedeuten, Grenzen ziehen zu können, unter Umständen aus berechtigten Gründen Beistand zu verweigern und sich dagegen zu wehren, sich einseitig ausnutzen zu lassen. Wer sich nur auf die Interessen anderer konzentriert, droht leicht Gefahr zu laufen, die eigenen Ziele aus den Augen zu verlieren. Ab etwa neun Jahren achten Kinder zunehmend auf Eigenverantwortlichkeit und Selbstkontrolle (Halisch 1988) und möchten sich verständlicherweise nicht immer zuständig fühlen, wenn andere Arbeitsmaterialien vergessen, Aufgaben nicht erledigen oder beim Unterricht nicht zuhören. So können bei einer Entscheidung zur Hilfe Fragen der Verantwortlichkeit und Fürsorglichkeit mit berechtigten Eigeninteressen, Bedürfnissen und Rechten konfliktieren – das heißt, beim Helfen werden zugleich interpersonelle Normen des Umgangs ausgehandelt.

Im Kontrast zu Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court (1995), die Reziprozität vornehmlich als »Orientierung am persönlichen Vorteil« auffassen, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine Wechselseitigkeit im Geben und Nehmen als prinzipiell positiver Aspekt von Interaktion begriffen. Zugrunde gelegt wurde die allgemeine forschungsleitende Hypothese, daß soziale Beziehungen und Interaktionen insbesondere dann als zufriedenstellend erlebt werden, wenn durch relativ gleich verteilte Beiträge eine Ausgewogenheit zwischen den Partnern entsteht, was auch durch die soziale Norm der Reziprozität nahegelegt wird. Auf diese Weise kann das Ungleichgewicht, das situativ zwischen Helfer und Hilfeempfänger entsteht, langfristig relativiert werden.

Damit soll keineswegs in Abrede gestellt werden, daß einzelne relativ einseitig auf die Bedürfnisse von anderen eingehen können, ohne dies als problematisch oder eigenes Defizit zu erleben. Unter den Kindern fielen vor allem ein Mädchen und ein Junge auf, die anderen immer souverän und freundlich halfen und umgekehrt selbst nur selten Hilfe in Anspruch nahmen. Vermutlich gelang es diesen Kindern sogar, aus ihrem Engagement für andere noch einen persönlichen Gewinn zu ziehen. Für die Mehrheit scheint jedoch zu gelten, daß Gleichheit und Gerechtigkeit wesentliche

regulative Prinzipien sind, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen, sei es im Gruppenzusammenhang, sei es im dyadischen Kontext und mitunter auch über mühselige Aushandlungsprozesse. Dazu wurden folgende Einzelergebnisse erzielt:

- Immerhin die gute Hälfte der Kinder übernahm die Helfer- und die Empfängerrolle in einem relativ ausgewogenen Verhältnis. Ein weiteres Fünftel nahm überwiegend die Rolle des Helfenden ein, umgekehrt nahm ein Viertel primär Hilfe von anderen in Anspruch.
- In einigen Situationen sprachen die Kinder Reziprozitätsaspekte direkt an, z. B. wurde vom Hilfesuchenden eine Ausgleichshandlung angeboten, beim Gewähren von Hilfe eine Gegenleistung vom Helfer gefordert, oder eine Bitte um Hilfe wurde mit Verweis auf eine mangelnde Gegenleistung zurückgewiesen.
- Für die Mehrheit der Dyaden, die an mindestens zwei Hilfen beteiligt waren, ließ sich folgender Zusammenhang nachweisen: Je unausgewogener die Einzelbeiträge der Partner waren, desto höher war auch der Anteil an problemträchtigen Hilfen. Zugleich fand sich eine kleine Gruppe von Paaren, die trotz einseitigen Beiträgen eines Partners keinerlei problematische Verhaltensweisen zeigte.

Zusammen genommen weisen diese Ergebnisse darauf hin, daß Reziprozität – eine von der Forschung bislang eher vernachlässigte Dimension hilfreichen Verhaltens – für Kinder dieser Altersgruppe eine nicht unwichtige Rolle spielt. Dabei scheint Reziprozität den Interaktionen zumeist unreflektiert, latent und unthematisiert inhärent zu sein. Hätte man die Kinder im Anschluß an eine Hilfeleistung nach ihren Beweggründen befragt, hätten sie sich vermutlich in erster Linie auf die Bedürfnisse und Probleme des anderen, die zu lösende Aufgabe oder auf Sympathie und Freundschaft bezogen, weniger auf Gegenseitigkeitserwartungen und -verpflichtungen. Ist andererseits Reziprozität nicht vorhanden oder nur schlecht ausbalanciert, kann sie zum Belastungsfaktor von Beziehungen und zur Quelle von Dissens oder Konflikt werden. Insofern lassen sich die »problematischen« Verhaltensstrategien zum Teil als Reflex auf Probleme mit der Gegenseitigkeit und ein daraus entspringendes (intuitives) Unbehagen interpretieren. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist jedoch, daß interpersonelle Normen nicht vorgegeben sind, sondern im täglichen Umgang miteinander ausgehandelt und erarbeitet werden. Dazu gehört auch, daß sie verletzt und mißachtet werden (vgl. Oswald, 1990) und – abhängig vom Interaktionspartner – in manchen Beziehungen gar nicht relevant sind.

Zu klären, welche Bedeutung Reziprozität im Verhalten von Individuen hat, ist allerdings kein einfaches empirisches Unterfangen. Auch der Beitrag dieser Arbeit läßt

sich nur als erster Schritt in diese Richtung verstehen. Da sich Reziprozität im Zeitverlauf konstituiert, wäre ein längerer Beobachtungszeitraum vonnöten, denn umso mehr Interaktionen erfolgen, desto deutlicher kann sich vorhandene bzw. nichtvorhandene Wechselseitigkeit herauskristallisieren. Doch ging die hier gewählte Vorgehensweise, die unter natürlichen Bedingungen entstehende Muster des Austausches zur Grundlage machte, zumindest ein Stück weit über Verfahren hinaus, die Reziprozitätserwägungen anhand hypothetischer Situationen, unter Abwesenheit konkreter Bezugspersonen abfragen oder sich auf den situationsgebundenen Austausch im Experiment beziehen (vgl. Kap. 1.6.1). Wann für wen Reziprozitätsgebote gelten, welche Zeitspannen zugrunde gelegt werden, welche Bedeutung und welches Gewicht einzelne Handlungen für die Subjekte haben, und ab welchem Punkt sich beispielsweise jemand ausgenutzt fühlt, ist indes nicht ohne weiteres zu beantworten.

9.3 Prosoziales Verhalten, Beziehungen und Freundschaft

Beziehungen sind auf Interaktionen beruhende Konstruktionen (Youniss 1982). Auch Handlungen im prosozialen Bereich stehen in direkter Verbindung mit interpersonellen Beziehungen, indem sie auf metakommunikativer Ebene dazu dienen, Beziehungen zu fördern und zu intensivieren bzw. sich von anderen abzugrenzen. Freiwillige Hilfeangebote und -leistungen bieten beispielsweise die Möglichkeit, Kontakt zu gleich- oder andersgeschlechtlichen Klassenkameraden herzustellen, einen unliebsamen Interaktionskontext zu wechseln und sich anderen anzuschließen. In ähnlicher Weise geht auch aus Untersuchungen zum Eindringen in Gruppen («Entry Behavior») hervor, daß kooperative Aktivitäten eine typische Strategie von Kindern sind, bei anderen Anschluß zu suchen (Putallaz & Wasserman 1990).

Mit Hilfe von Fallbeispielen konnte überdies gezeigt werden, daß die Interaktionen an einzelnen Kindertischen in ihrem sequentiellen Ablauf ein vielschichtiges und dynamisches Wechselspiel von Abgrenzung und Zuwendung bildeten, das zugleich Aufschluß über die jeweils bestehenden Einstellungen und Beziehungen gab. Einzelne Kinder bemühten sich tendenziell einseitig um die Sympathie und Zuwendung anderer – die auf Basis der Fallstudien ermittelten Strukturen von Sympathie und Ablehnung waren weitgehend mit der anhand von Kinderinterviews vorgenommenen Einstufung der Freundschaftsbeziehungen kongruent. Zu den beziehungsfördernden, affiliativen Gesten gehörten nicht nur freundlich und problemlos gewährte Hilfen und unaufgeforderte Hilfeangebote, sondern auch die Bevorzugung einer bestimmten Person als Helfer, der auf diese Weise Anerkennung und Wertschätzung demonstriert wurde. Abgrenzenden und distanzierenden Charakter hatten demgegenüber das Verweigern und die problematische Gestaltung von Hilfe, das Zurückweisen

freiwillig angebotener Hilfe, die Ablehnung bestimmter Personen als Helfer sowie der Ausschluß beim Teilen und Abgeben. Daß Hilfe und Unterstützung für die Regulation sozialer Beziehungen im Sinne von interpersonalen Schlüsselvorgängen eine wichtige Rolle spielen, wurde bereits anhand des vergleichsweise kurzen Beobachtungszeitraumes deutlich.

Die Annahme, daß freundschaftliche Beziehungen einen positiven Einfluß auf das hilfreiche Verhalten haben, konnte weitgehend bestätigt werden. Im Vergleich zu nicht-befreundeten Kindern waren die Interaktionen von Freunden und Freundinnen durch einen intensiveren Austausch gekennzeichnet. Befreundete Kinder, die einen Tisch miteinander teilten, halfen im Durchschnitt doppelt so häufig wie Dyaden, die aus Sicht beider Partner nicht befreundet waren. Eine Zunahme der Hilfen, abhängig von der Enge der Beziehung, ließ sich allerdings nicht nachweisen. Vielmehr waren auch einseitig befreundete Kinderpaare – die ansonsten den Nicht-Freunden zugeordnet wurden – genauso häufig an Interaktionen beteiligt, wie lose und enge Freunde, was damit erklärt werden kann, daß in diesen Fällen Beziehungen ausgehandelt wurden.

Auch wenn die Unterschiede zwischen befreundeten und nicht-befreundeten Kindern hinsichtlich der problematischen Gestaltung von Hilfe unter Signifikanzaspekten nur moderat ausfielen⁴⁴, so weisen sie doch insgesamt darauf hin, daß Freunde problemloser und gelassener mit dem Helfen umgehen, als nicht-befreundete Partner: Der Anteil an Verweigerungen nahm mit der Enge der Beziehung ab, am seltensten lehnten es die engen Freunde und Freundinnen ab, einem Gesuch um Hilfe nachzukommen. Für die Jungen konnte außerdem belegt werden, daß Hilfen unter Freunden in einem geringeren Ausmaß problematisch gestaltet wurden als unter nicht-befreundeten Partnern. Ein weiteres wichtiges Ergebnis war, daß die Qualität der Beziehung positiv mit der Ausgewogenheit der Partnerbeiträge korrelierte. Von allen Kindern gelang es den engen Freundespaaren am besten, die Helfer- und Empfängerrolle tendenziell abwechselnd einzunehmen und auf diese Weise ein episodенübergreifendes Gleichgewicht entstehen zu lassen.

Darüber hinaus fanden Interaktionsszenen, die aus der Beobachterperspektive wahrgenommen in besonderem Maße von Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Bemühen zeugten, zwischen Freunden und Freundinnen statt. Somit läßt sich die vor allem von Gilligan & Wiggins (1993; Gilligan 1988) vertretende Annahme, daß Mädchen generell über mehr Empathie und Kontextsensitivität verfügen als Jungen,

⁴⁴ Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß die Anteile an Verweigerungen und an problematisch gestalteten Hilfen mit 19% bzw. 23% insgesamt nicht sehr hoch waren.

auf Basis dieser Untersuchung nicht stützen. Auch Jungen können durchaus verständnisvoll und einfühlsam miteinander umgehen – der *punctum saliens* liegt offensichtlich in der Freundschaftsbeziehung. Angesichts einer Minderheit von Szenen im Gesamtmaterial handelt es sich weniger um empirisch gesicherte Ergebnisse, sondern um Hinweise für zukünftige Forschungen. Daß unter befreundeten Kindern die Bereitschaft, bzw. die Fähigkeit größer ist, sich in die Situation des anderen zu versetzen und dessen Bedürfnisse und Interessen zu berücksichtigen als unter Nicht-Freunden, wird jedoch auch im größeren Rahmen durch den relativ hohen Anteil an unerbetenen Hilfen unter Freunden und Freundinnen widerspiegelt.

Der zuvor referierte Zusammenhang weist in eine ähnliche Richtung wie die Untersuchung von McGuire & Weisz (1982), die eine größere Fähigkeit zur affektiven Perspektivenübernahme bei Kindern feststellten, die eine Freundschaftsbeziehung hatten, als bei Kindern ohne Freund. Darüber hinaus entsprechen die hier erzielten Ergebnisse den Theorien von Sullivan (1983) und Youniss (1982; 1994), nach denen Kinder insbesondere in ihren Freundschaftsbeziehungen lernen, interpersonale Sensitivität sowie kooperative Reziprozität zu entwickeln, indem sie die Möglichkeit entdecken, unterschiedliche Stärken und Schwächen produktiv zu kombinieren. Doch werden auch Freunde vor nicht immer einfache zu erfüllende Anforderungen gestellt, z. B. zwischen eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen und denen des Partners auszubalancieren und sich im Konfliktfall um den Fortgang der Beziehung zu bemühen (siehe auch Krappmann & Oswald, 1988; v. Salisch, 1991).

Hilfreiches Verhalten und Beziehungen – die Sichtweise erscheint berechtigt, daß es sich dabei um Wechselwirkungen handelt. Freundliche Gesten und verständnisvolle Zuwendung können dazu verhelfen, Kontakte zu knüpfen und den Grundstein für neue, später auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen legen. Im Rahmen einer bestehenden Freundschaftsbeziehung sind Interaktionen sichtbare Manifestationen der Beziehung im Verhalten und können ihrerseits zur Rückbestätigung bestehender Erwartungen an die Freundschaft und zur Aufrechterhaltung der affektiven Bindung dienen. Umgekehrt bietet Freundschaft offenbar einen interpersonalen Kontext, in dem die Bereitschaft gefördert wird, sich für den Partner verantwortlich zu fühlen, ein Gespür für seine Bedürfnisse und Belange zu entwickeln und ihm hilfreich zur Seite zu stehen – Dispositionen und Fähigkeiten, die auch in andere Beziehungen und Bereiche hineingetragen werden können.

9.4 Mädchen und Jungen im Vergleich

Insgesamt ließen sich auf Basis dieser Untersuchung nur wenige Geschlechtsunterschiede feststellen. Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht in der Art und Weise, wie sie Hilfe leisteten und initiierten. Beide Geschlechter gewährten zu gleichen Anteilen verbale und non-verbale Hilfen, und eine Aufteilung der Hilfen nach Gegenstandsbereichen erbrachte ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede. Gemessen an der Anzahl der einzelnen Handlungsbeiträge (»turns«), die eine Interaktionszene durchschnittlich enthielt, befaßten sich Mädchen und Jungen in gleicher Ausführlichkeit miteinander. Auch im Hinblick auf die beim Helfen erforderlichen sozio-kognitiven Kompetenzen waren Mädchen und Jungen mit sehr ähnlichen Anforderungen und Problemen konfrontiert.

Bei den Mädchen nehmen Hilfe und Unterstützung im Schulalltag jedoch einen größeren Stellenwert ein als bei den Jungen: Sie halfen sich nicht nur untereinander häufiger als die Jungen, sondern nahmen auch den Jungen gegenüber häufiger die Helferrolle ein, als dies umgekehrt der Fall war. Das gleiche Ergebnis wurde auch von Kauke (1995) für Kinder dieses Alters erzielt, deren Studie ebenfalls auf Feldbeobachtungen in einer Grundschule basiert. Zugleich paßt dieses Bild genau zu Äußerungen von Grundschulern über ihren koedukativen Schulalltag, in denen Jungen die sozialen Stärken und die Hilfsbereitschaft von Mädchen betonen (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1993).

Daß sich Mädchen beim Helfen stärker engagieren als Jungen, läßt sich unter verschiedenen, einander nicht ausschließenden Gesichtspunkten diskutieren: Zum einen entspricht ihr Verhalten den Normen und Erwartungen der traditionellen weiblichen Geschlechtsrolle. Diese zielen auf Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft und sind trotz zunehmender Erosionen in den Konzepten von Weiblichkeit und Männlichkeit nach wie vor wirksam. Zudem bestärken insbesondere auch Lehrerinnen Mädchen darin, die Helferinnenrolle einzunehmen (Enders-Drägässer & Fuchs, 1989). Zum anderen scheinen aber prosoziale Interaktionen im Sozialleben und in den Beziehungen der Mädchen eine etwas andere Funktion zu erfüllen als bei den Jungen. Sie sind offenbar Bestandteil einer extensiven Gesprächskultur, die für (prä)adoleszente Mädchen typisch ist, wie andere Studien zeigen (Raffaelli & Duckett, 1989; Kolip, 1994). Zumindest phasenweise fand an den Mädchentischen ein dichter und reger Austausch untereinander statt, der sich in gleicher Weise für die Jungen nicht beobachten ließ. So mögen z. B. etliche der von Mädchen geäußerten Hilfesuche weniger dem Bedürfnis entspringen, einen wirklichen Wissens- oder Informationsmangel auszugleichen, sondern aus Neugierde motiviert sein, um zu erfahren, was die

Nachbarin geschrieben hat, um sich eine eigene Aufgabenlösung bestätigen zu lassen (Strategie der Selbstvergewisserung) oder um ganz einfach Gemeinsamkeit herzustellen. Bereits bei der Selektion der Szenen aus dem Datenmaterial war es vor allem in Bezug auf die Mädchen-Hilfen mitunter schwierig zu entscheiden, ob es sich um eine Hilfe im engen Sinne oder vielmehr um einen Informationsaustausch handelte. Jedoch ließ sich dafür kein sinnvolles Kriterium finden.

Obwohl die Jungen während der Beobachtungsphase mit der gleichen durchschnittlichen Anzahl an Partnern interagierten wie ihre Mitschülerinnen, war das Netz der gegenseitigen Zuwendung unter ihnen weniger dicht geknüpft. Im Vergleich zu den Mädchen könnte man die Hilfen der Jungen der Tendenz nach als mehr zwecksbezogen charakterisieren, sie bemühen sich primär um die Unterstützung anderer, wenn sie sie wirklich benötigen. Dabei könnte auch von Bedeutung sein, daß Jungen weniger als Mädchen zur Selbstenthüllung und zu einer Veröffentlichung eigener Probleme neigen (vgl. Kap. 2) – wozu sie, anders als Mädchen, im Laufe ihrer Sozialisation allerdings auch weniger ermutigt werden (Greenglass, 1986). Dennoch läßt sich den Jungen keineswegs mangelnde Hilfsbereitschaft vorwerfen, denn sie wiesen Gesuche um Hilfe in etwa gleich häufig wie die Mädchen zurück.

Geschlechtsunterschiede ließen sich auch hinsichtlich der Freundschaftsbeziehungen feststellen. Unter den Jungen bestanden mehr auf beidseitigen Nennungen basierende Beziehungen als unter den Mädchen. Diese waren in ein eher als dürftig zu bezeichnendes Freundschaftsnetz eingebunden. Insofern läßt sich das hilfreiche Engagement der Mädchen nicht vornehmlich damit erklären, daß zwischen ihnen besonders viele Freundschaften existierten. Während mehr als die Hälfte der unter Jungen beobachteten Hilfen zwischen Freunden stattfanden, machte der Anteil der Interaktionen von Freundinnen an allen Mädchen-Hilfen lediglich ein Drittel aus. Beeinflußt wird dieses Ergebnis zum Teil dadurch, daß unter den Mädchen mehr einseitige Freundschaften bestanden als unter den Jungen, in denen – wie zuvor beschrieben – Beziehungen austariert wurden und genauso häufig wie unter reziproken Freunden interagiert wurde. Doch auch Mädchen, die aus der Sicht beider Partnerinnen nicht befreundet waren, neigten mehr als nicht-befreundete Jungen dazu, sich durch den Alltag zu helfen und an einem kooperativen Austausch zu beteiligen.

Ein weiteres Ergebnis war, daß Mädchen im Vergleich zu den Jungen mit größerer Sensibilität auf die Hilfeempfängerrolle reagierten. Wenn sie Hilfe in Anspruch nahmen, setzten sie in der Tendenz häufiger als Jungen Strategien ein, die auf eine verbesserte Selbstdarstellung zielten, z. B. durch eine Rechtfertigung oder Entschuldigung ihres Anliegens. Derartige Strategien nahmen bei den Jungen nur einen sehr

geringen Stellenwert ein. Das Verhalten der Mädchen läßt auf eine größere soziale Unsicherheit und ein im Vergleich zum männlichen Geschlecht geringer ausgeprägtes Selbstvertrauen schließen, was auch durch andere Untersuchungen belegt wird (Horstkemper, 1987). Bemerkenswert war, daß dies vor allem befreundete Mädchen betraf. Mädchen befürchten offenbar insbesondere im Angesicht einer Freundin, durch die Enthüllung eigener Defizite in den Augen der Freundin als unzulänglich oder unfähig zu gelten und in deren Wertschätzung und Achtung zu sinken. Dieses Phänomen läßt sich mit Hilfe der von Tesser & Campbell (1982) entwickelten Selbstwerterhaltungstheorie (SEM) erklären und wird auch durch eine Studie von Nadler, Fisher & Ben-Itzhak (1983) untermauert: Wird Hilfe von einer psychologisch nahe stehenden Person auf einem Gebiet empfangen, das für das Selbstbild zentral ist, kann dies, anders als im Fall einer weniger nahestehenden Person, zu einer Bedrohung des Selbstwertes und zu einer eher negativen Einschätzung der Beziehung führen.⁴⁵ Da Ähnlichkeit gerade in dieser Altersgruppe ein wichtiges Merkmal von Freundschaft ist (Epstein, 1989; Tesser, Campbell & Smith, 1984), lassen sich die Bemühungen der Mädchen, das Selbst in der Empfängerrolle aufzuwerten, auch als beziehungssichernde Strategien betrachten. Demgegenüber ergab sich für befreundete Jungen ein anderes und zugleich klareres Bild: Sie gingen sowohl als Helfer wie auch als Hilfeempfänger recht problemlos und souverän miteinander um. Damit deutet sich ein geschlechtsdifferentes Muster an, das sich in verwandter Form in einer Untersuchung von v. Salisch (1991) findet. In einer Konfliktsituation rechtfertigten sich befreundete Mädchen häufiger als Jungen und trugen stärker die Beziehungsebene in die Auseinandersetzung mit hinein, wohingegen befreundete Jungen eher dazu neigten, Spannungen mit sich selbst auszumachen bzw. auf der sachlichen Ebene auszutragen.

Die zuvor angesprochenen Ergebnisse weisen einerseits auf eine stärkere Beziehungs- bzw. Personenorientierung der Mädchen hin, so wie es auch durch andere Forschungsbeiträge nahegelegt wird (vgl. Kap. 2.2)., während man den Jungen einen der Tendenz nach mehr sach- und zweckbezogenen Umgangsstil zusprechen kann. Andererseits ist aber ein kooperatives und harmonisches Miteinander bei den Mädchen keineswegs die ausschließliche Praxis. Auch Mädchen grenzen sich voneinander ab, behandeln sich unfreundlich, fordern Gegenleistungen bzw. verteidigen ihre Souveränität, wenn sie sich vom Gegenüber bevormundet und in ihrem eigenen Handlungsspielraum eingeschränkt fühlen (auch Krappmann 1993). Die langwierig-

⁴⁵ Darüber, welche Bereiche für die Selbstbewertung zentral sind, lassen sich keine allgemein gültigen Aussagen treffen. Einer Befragung von 11-12jährigen Kindern zufolge variiert dies von Fall zu Fall (Tesser, Campbell & Smith, 1984).

sten und hartnäckigsten Aushandlungen um Hilfe waren im übrigen unter Mädchen zu beobachten. Insgesamt waren die Anteile der Hilfen, die auf Helferseite mit Herabsetzungen, Zurechtweisungen oder anderen problematischen Verhaltensweisen verknüpft wurden, bei beiden Geschlechtern annähernd gleich groß. Ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bestand nur dahingehend, daß die Mädchen im Fall von Unmut, Dissens oder Unbehagen sowohl offene, wie auch indirekte, subtile oder mehrdeutige Verhaltensstrategien einsetzten, wohingegen die Jungen mit größerer Konsistenz zu direkten und augenfälligen Strategien neigten. Überdies spielte Reziprozität für beide Geschlechter eine ähnliche Rolle: Obwohl die Mädchen an mehr Hilfen als die Jungen beteiligt waren, wiesen die Interaktionen im gleichgeschlechtlichen Kontext bei Mädchen und Jungen dasselbe Maß an Ausgewogenheit auf.

Das Verhalten der Mädchen läßt sich also nicht als einseitig an einer »Fürsorglichkeitsmoral« (Gilligan 1995; 1988) orientiert beschreiben, die den Fokus darauf setzt, Bedürfnisse wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Vielmehr sprechen die hier erzielten Ergebnisse dafür, daß für beide Geschlechter gleichermaßen Prinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit wirksam sind und Mädchen und Jungen interpersonelle Regeln des Umgangs im Spannungsfeld von Selbstbehauptung und -entfaltung einerseits und Hilfsbereitschaft und Anteilnahme andererseits aushandeln.

Beide Geschlechter bezogen sich in erster Linie auf Angehörige des eigenen Geschlechts. Freundschaftsbeziehungen, die auf beidseitigen Nennungen basierten, existierten nicht. Dies deckt sich mit der allgemeinen Befundlage (u. a. Oswald & Krappmann, 1984; Lookheed, 1985; Preuss-Lausitz, 1992). Dennoch sind Berührungspunkte zwischen den Geschlechtern auf der Ebene des alltäglichen Umgangs gegeben: 19% der Hilfen fanden im gemischtgeschlechtlichen Kontext statt, wobei allerdings die Sitzordnung einen maßgeblichen Einfluß hatte. Da die Tische fast ausschließlich von Kindern des gleichen Geschlechts besetzt waren, ließen sich Hilfen zwischen Mädchen und Jungen zumeist nur über die Tischgrenzen hinweg realisieren. Doch waren immerhin 18 der 21 Kinder an mindestens einer zwischengeschlechtlichen Interaktion beteiligt, und die gute Hälfte der Hilfen, die zwischen Nicht-Tischpartnern beobachtet wurden, entfiel auf Mädchen-Jungen-Interaktionen.

Dabei zeichnete sich folgendes geschlechtsbezogenes Muster ab: Initiiert wurden die zwischengeschlechtlichen Kontakte in der überwiegenden Mehrheit von den Jungen, die offenbar die Mädchen als kompetente Ratgeberinnen schätzen und in Anspruch nehmen. Dazu nahmen sie auch den Umstand in Kauf, ihren Platz zu verlassen, um sich gezielt an ein Mädchen zu wenden, obwohl die Partner am eigenen Tisch viel leichter zu erreichen gewesen wären. Dementsprechend befanden sich umgekehrt die

Mädchen relativ einseitig in der Helferinnenrolle. Sie selbst ersuchten und erhielten Hilfe fast ausschließlich im gleichgeschlechtlichen Kontext, wohingegen sich die Jungen in einem größeren Ausmaß an einen andersgeschlechtlichen Partner wandten. Aus dieser Perspektive betrachtet gilt die Tendenz, sich auf das eigene Geschlecht zu beziehen, für die Mädchen stärker als für die Jungen. Die Mehrheit der Mädchen-Jungen-Kontakte bestand aus freundlich gestalteten und konfliktfrei verlaufenden Hilfen. Zugleich war aber der Anteil an Verweigerungen, die fast ausschließlich auf das Konto von Mädchen gingen, höher als im gleichgeschlechtlichen Kontext. Mädchen lassen sich offensichtlich nicht nur in ihrer Hilfsbereitschaft in Anspruch nehmen, sondern weisen auch von ihnen unerwünschte Gesuche zurück. Gleichzeitig wird deutlich, daß Mädchen ihr Verhalten ausdifferenzieren, je nachdem, ob sie mit einem Jungen oder einem Mädchen interagieren, ähnlich wie es auch aus anderen Studien hervorgeht (Miller, Danaher & Forbes, 1986; Oswald & Krappmann 1988). Für die Jungen konnte dies mangels Datenhintergrund nicht nachgewiesen werden.

Im Vergleich zu den gleichgeschlechtlichen Interaktionen sind die Kontakte zwischen Mädchen und Jungen weniger in Kontinuität und Gegenseitigkeit eingebunden. Den Jungen gelingt es insgesamt besser, von den Mädchen zu profitieren, als dies umgekehrt der Fall ist. Hinweise auf mangelnde Reziprozität und Egalität in den Beziehungen von Jungen und Mädchen finden sich auch in anderen Untersuchungen: Gegenüber Jungen haben Mädchen Schwierigkeiten, ihre Bedürfnisse und Interessen durchzusetzen (Maccoby 1990; Metz-Göckel et al., 1991; Faulstich-Wieland & Horstkemper 1993). Im Fall dieser Untersuchung versuchten die Mädchen allerdings erst gar nicht, auf das Handeln der Jungen einzuwirken. Warum sich die Mädchen nicht häufiger mit einem Anliegen an die Jungen wenden, kann hier nicht genau geklärt werden. Vielleicht betrachten sie die Jungen weniger als kompetente und verlässliche Kooperationspartner als gekehrt die Jungen die Mädchen. Möglich ist aber auch, daß sie sich nicht trauen, die Jungen öfter anzusprechen und ihnen im Sinne klassischer Rollenstereotype den ersten Schritt überlassen.

Zu berücksichtigen ist überdies, daß sich in der Vorpubertät die Kontakte zwischen Mädchen und Jungen ausdifferenzieren – ein qualitativ neues Interesse am anderen Geschlecht kommt hinzu. Infolgedessen kann der Umgang miteinander mit Unsicherheit verbunden sein und ist weniger unverkrampft wie in den frühen Grundschuljahren, zumal die Kinder auch befürchten müssen, wegen zwischengeschlechtlicher Kontakte von ihren Mitschülern verspottet oder aufgezo-gen zu werden. So deutete sich neben sehr kameradschaftlich gestalteten Hilfen in einigen Szenen auch eine »reizvolle« Anbahnung von Beziehungen an, wenngleich nur sehr vorsichtig und wenig eindeutig, und zum Teil eingebettet in Neckereien und Kabbeleien. Insbe-

sondere Jungen schlugen zuweilen einen auffallend höflichen und kavaliershaften Umgangston gegenüber Mädchen an. Punktuell war auch zu beobachten, daß Kinder indirekt Kontakt mit dem anderen Geschlecht knüpften, indem sie sich in laufende Interaktionen einmischten. Derartige Strategien bieten Schutz vor den Risiken, die mit direkter Interaktion verbunden sind, und sind typisch für diese Altersphase (Klaus 1985; Krappmann, Oswald & Klaus, 1987). Das Interesse an Kontakten über die Geschlechtergrenze hinweg wurde insgesamt von den Jungen eindeutiger zum Ausdruck gebracht, wohingegen die Mädchen offenbar zwischen Interesse, Bereitschaft zur kameradschaftlichen Kooperation und Abwehr schwankten.

Werden die Mädchen angesichts der zuvor beschriebenen Rollenverteilungen von den Jungen ausgenutzt? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Durch ihre Hilfsbereitschaft, die auch den Jungen zugute kommt, leisten sie einerseits »einen stillen Beitrag zur Schulkultur« (Weschke-Meissner 1990), der zumeist unbeachtet bleibt, weil er nicht so auffällig ist wie Stören, Streit oder aggressives Verhalten. Auf der anderen Seite erweckten jene Hilfen, die Mädchen freundlich und kameradschaftlich den Jungen zukommen ließen, keineswegs den Eindruck, das sie sich dabei ausschließlich drangsaliert und belästigt fühlten, wodurch Ergebnisse von Thorne (1985), daß sachbezogene Kooperation ein geeignetes Gebiet für entspannte Mädchen-Jungen-Interaktionen bildet, bestätigt werden. Außerdem zeigte sich, daß Mädchen durchaus in der Lage sind, sich abzugrenzen. Interpersonale Verbundenheit zwischen den Geschlechtern, im Sinne von wechselseitiger Bezogenheit und gegenseitiger Verlässlichkeit, scheint sich jedoch in einer Entwicklungsphase, die von weitgehender Geschlechtersegregation und gleichgeschlechtlichen Vertrauensmustern (Rotenberg 1984; 1986) bestimmt ist, schwieriger herstellen zu lassen. Vermutlich läßt sich dies nur außerhalb der Schule, bzw. auf späteren Altersstufen realisieren.

9.5 Schlußbemerkung

Die vorliegende Arbeit weist insgesamt darauf hin, daß für die Entwicklung prosozialen Verhaltens Interaktionen unter Gleichaltrigen einen wichtigen Beitrag leisten. Ohne Beistand von Erwachsenen etablieren Kinder ihr eigenes »Netzwerk der Unterstützung«, auf das sie zu unterschiedlichen Gelegenheiten zugreifen können. Zugleich bietet der Gleichaltrigenkontext ein Erfahrungsfeld, in dem sich Kinder mit vielschichtigen Problemen und Anforderungen auseinandersetzen, die sich mit dem Helfen verbinden und die nicht immer einfach zu erfüllen sind. Doch dürfte die Erkenntnis, daß die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von anderen benötigt werden, zur Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl beitragen. Daß man sich

auf die Unterstützung seines Umfeldes verlassen kann, mag umgekehrt dazu motivieren, sich selbst für die Belange und Nöte anderer zu engagieren. So können Kinder im alltäglichen Miteinander grundlegende Konzepte des interpersonellen Umgangs entwickeln, die auch für andere Bereiche von Relevanz sind.

Ziel dieser Arbeit war es natürlich auch, Anregungen und Impulse für zukünftige Forschungsarbeiten zu geben. Insbesondere der Aspekt der Reziprozität von Hilfeleistungen scheint ein fruchtbarer Ansatzpunkt zu sein. Wie Hilfe im Rahmen von längerfristigen Beziehungen erlebt wird, hängt offenbar in nicht unwesentlichem Ausmaß davon ab, ob sie als Bestandteil eines gegenseitigen Austausches oder aber als einseitige Zuwendung interpretiert wird. Zumindest enthält diese Untersuchung Hinweise darauf, daß sich Kinder gegen Ende der mittleren Kindheit verstärkt mit Reziprozitätsfragen auseinandersetzen, was sich auch in anderen Untersuchungen (Peterson, 1980; Eisenberg et al., 1995) andeutet. Um diese Fragestellung weiter zu verfolgen, müßten allerdings noch verbesserte Verfahren, als das hier eingesetzte entwickelt werden. Wünschenswert wäre ebenfalls, die für die Freunde und Freundinnen erzielten Ergebnisse zu kontrollieren. Da die dieser Untersuchung zugrundeliegende Stichprobe recht klein war und zudem unter den Mädchen verhältnismäßig wenige Freundschaftsbeziehungen bestanden, sind Verallgemeinerungen nur unter Vorbehalt zu treffen. Von Interesse könnte dabei auch sein, wie Freunde und Freundinnen sich in anderen Kontexten außerhalb der Schule verhalten. Schließlich sprechen die hier erzielten Ergebnisse zum Verhalten von Jungen und Mädchen dafür, daß Vergleiche zwischen den Geschlechtern insbesondere dann sinnvoll sind, wenn zusätzlich weitere kontextbezogene Faktoren, wie das Geschlecht des Interaktionspartners oder die Qualität der Beziehung zueinander, miteinbezogen werden.