

Sina-Mareen Köhler  
Heinz-Hermann Krüger  
Nicolle Pfaff  
(Hrsg.)

# Handbuch Peerforschung



Verlag Barbara Budrich

# Handbuch Peerforschung

Sina-Mareen Köhler  
Heinz-Hermann Krüger  
Nicolle Pfaff (Hrsg.)

# Handbuch Peerforschung

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-0699-0 (Paperback)

**eISBN 978-3-8474-0845-1 (eBook)**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln  
Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

# Inhalt

Vorwort .....	9
Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung .....	11
<i>Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff</i>	

## I Grundlagentheorie und Disziplinperspektiven

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung .....	37
<i>Heinz-Hermann Krüger</i>	
Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration .....	55
<i>Hartmut M. Griese</i>	
Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung .....	75
<i>Maria von Salisch</i>	
Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf .....	89
<i>Sina-Mareen Köhler</i>	
International and Comparative Peer Research: Challenges in comparing apples to oranges .....	121
<i>Jonathan Bruce Santo, Lina Maria Saldarriaga and William M. Bukowski</i>	

## II Methodische Zugänge

Das Gruppendiskussionsverfahren .....	137
<i>Peter Loos</i>	
Interviews .....	145
<i>Maren Zschach</i>	
Ethnografie .....	151
<i>Heike de Boer</i>	

Bild (und Video) .....	159
<i>Nora Friederike Hoffmann</i>	
Netzwerkforschung und Soziometrie .....	167
<i>Jörg Nicht</i>	
Surveys .....	179
<i>Oliver Böhm-Kasper</i>	
Triangulation/Mixed Methods Research in der Peerforschung .....	187
<i>Anna Brake</i>	

### **III Gegenstandsfelder der Peerforschung und Bestandsaufnahme**

#### **a) Peer- und Freundschaftsbeziehungen**

Informelle Beziehungen: Cliques .....	201
<i>Roland Eckert, Patricia Erbdinger, Judith Hilgers und Thomas Wetzstein</i>	
Freundschaften auf Distanz durch regionale und globale Mobilität .....	223
<i>Doris Weidemann</i>	
Interethnische Peer- und Freundschaftsbeziehungen .....	237
<i>Heinz Reinders</i>	
Romantische Beziehungen .....	249
<i>Inge Seiffge-Krenke</i>	
Aggression, Gewalt und Mobbing unter Gleichaltrigen .....	261
<i>Peter Sitzler und Wilhelm Heitmeyer</i>	
Die Bedeutung der Familie für die Gleichaltrigenbeziehungen .....	275
<i>Ulrike Deppe</i>	

#### **b) Praxen der Peers**

Laboratorium statt Moratorium Von der Peerkultur der Gleichaltrigen zum Szeneleben der Gleichartigen .....	291
<i>Paul Eisewicht, Arne Niederbacher und Ronald Hitzler</i>	
Peergroups als Kontexte der Aushandlung und Praxis von Geschlechterrollen .....	305
<i>Tina-Berith Schrader</i>	

Freizeitaktivitäten der Peers in städtischen und ländlichen Regionen .....	323
<i>Marius Harring</i>	
Immer vernetzt – Peerbeziehungen von Jugendlichen in Online-Umgebungen .....	339
<i>Ulla Autenrieth und Klaus Neumann-Braun</i>	
Jugendliche Peergroups und Protest .....	353
<i>Nicolle Pfaff</i>	
Netzwerk-Lerner und informelles Lernen in Peergruppen .....	365
<i>Manuela du Bois-Reymond und Imbke Behnken</i>	
Substanzkonsum in Peerkontexten am Beispiel jugendkulturellen Rauschtrinkens .....	383
<i>Christian Wißmann und Barbara Stauber</i>	
<b>c) Peers und Freundschaft in Institutionen</b>	
Der Beginn: Gleichaltrigenbeziehungen im Kindergarten .....	397
<i>Karin Wehner</i>	
Peerkultur in der Schule .....	413
<i>Hedda Bennewitz, Georg Breidenstein und Michael Meier</i>	
Freundschaft und Studienzeit .....	427
<i>Dominik Krinninger</i>	
Peers von Kindern und Jugendlichen in Heimen .....	439
<i>Susanne Siebholz</i>	
Gleichaltrige in außerschulischen Freizeitinstitutionen am Beispiel von Sportvereinen .....	455
<i>Roland Messmer und Nathalie Brea-Steffen</i>	
Peers und Übergänge im Bildungssystem .....	469
<i>Sven Thiersch</i>	
Ganztägige Bildung und verschulte Freizeit als gewandelte Kontakträume ....	483
<i>Cathleen Grunert</i>	
<b>d) Peers, Freundschaft und Gesellschaft</b>	
Peers und die Reproduktion sozialer Ungleichheit .....	499
<i>Annekatriin Steinhoff und Matthias Grundmann</i>	

Kinder in Armut und Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren und späten Kindheit .....	515
<i>Karl August Chassé</i>	
Peers und demografischer Wandel .....	531
<i>Katharina Walgenbach</i>	
Intersektionalität – Eine Perspektive für die Peerforschung?.....	545
<i>Marcel Eulenbach und Christine Wiezorek</i>	
Inklusion – (k)ein Thema für die Peerforschung? .....	561
<i>Anja Tervooren</i>	
Peer group and political socialization .....	577
<i>Ellen Quintelier and Cecil Meeusen</i>	
Das Framing von Cyberbullying in den US-amerikanischen Mainstream-Medien .....	589
<i>Tijana Milosevic</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	603

# Vorwort

Das vorliegende Handbuch systematisiert vorliegende disziplinäre und theoretische Ansätze, forschungsmethodische Zugänge und empirische Studien aus dem vielfältigen, interdisziplinären Feld der Forschung zu den Peerbeziehungen. Unter Einbezug einiger internationaler Beiträge liegt damit für den deutschsprachigen Raum erstmals eine umfangreiche Darstellung zu bestehenden Perspektiven der Peerforschung vor, die für einzelne Forschungsfelder den Stand der Arbeiten in integrativer Form vorstellt und Anschlüsse für künftige Studien im Gegenstandsbereich markiert.

Allen, die zur Entstehung dieses Handbuchs beigetragen haben, danken wir ganz herzlich für die Unterstützung. Den Autorinnen und Autoren gebührt unser Dank für die Arbeit an ihren Beiträgen mitunter zu bislang kaum systematisierten Forschungsbereichen. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Verlags Barbara Budrich danken wir für die professionelle und motivierte Begleitung bei der Erstellung des Bandes. Petra Olk an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Bettina Zapf an der Leibniz-Universität Hannover und Nermin Kilicaslan sowie Sarah Burs an der Universität Duisburg-Essen sei für die redaktionellen Arbeiten an den Einzelbeiträgen und die Kommunikation im Erstellungsprozess herzlich gedankt.

Hannover, Halle/Saale, Essen im September 2015

*Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff*



# Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung

*Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff*

Die Peergroup als sozialer Zusammenhang von Gleichaltrigen, Gleichartigen oder Gleichgesinnten hat sich im Laufe des vergangenen Jahrhunderts zu einem relevanten Forschungsfeld neben institutionellen sozialen Kontexten entwickelt. Sie bildet den Gegenstand von auf Sozialisationsprozesse, den Erwerb von Kompetenzen und Orientierungen sowie auf die Herausbildung von Praktiken und gemeinschaftsstiftenden Zusammenhängen konzentrierten Untersuchungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften, in kulturwissenschaftlichen Studien und in der Psychologie sowie Soziologie. Die dabei zur Anwendung kommenden Untersuchungsdesigns und eingesetzten Methoden variieren ebenso wie die grundlagentheoretischen Verankerungen.

Mit dem vorliegenden Handbuch wird dieses komplexe Forschungsfeld für den Bereich der deutschsprachigen Forschung grundlegend systematisch betrachtet und darüber hinaus neuere internationale Perspektiven einbezogen. Dazu versammelt es Beiträge zur theoretischen und disziplinären Verankerung von Studien zu Peers, zu grundlegenden methodischen Perspektiven im Gegenstandsbereich sowie systematisierende, konzeptionelle und empirische Arbeiten zu einzelnen Forschungslinien. Der Band bietet damit einen Überblick über die Untersuchungslandschaft sowie differenzierte Einblicke in einzelne Zugänge und Gegenstandsfelder der Peerforschung.

Der einleitende Beitrag zu diesem Handbuch ist vor diesem Hintergrund als Annäherung an das breite Gegenstandsfeld der Peerforschung angelegt, der in einem ersten Schritt einen kriterialen Rahmen zur Bestimmung von Peers entwickelt, in einem zweiten Schritt mit Blick in die Historie des Forschungsfeldes einige grundlegende Untersuchungslinien unterscheidet und schließlich in einem dritten Schritt Herausforderungen und Perspektiven der Peerforschung sowie Desiderate markiert.

## 1. Grundlegende begriffliche Bestimmungen zum Gegenstand Peers

Die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen der zwischenmenschlichen Interaktionen erfolgt auch innerhalb der Peerforschung und kann mit Hinweis auf fehlende Begriffsschärfe, unzureichende theoretische Fundierung und differenzierte Operationalisierung kritisiert werden. Präzisierungen sind in theoretischen wie empirischen Studien zu den Peers unerlässlich. Anstatt einer Definition der verschiedenen Interaktions- und Beziehungsformen, die mit den Begriffen Peers, Peernetzwerk, Peergroup oder Freundschaften einhergehen können (siehe die Beiträge von Krüger, Griese, Eckert u.a. sowie Eisewicht u.a. in diesem Band), soll hier ein kriterialer Rahmen zur kritischen Reflexion des je wissenschaftlichen Gebrauchs der Begrifflichkeiten vorgeschlagen werden.

Unhintergebar ist zunächst der Ausweis jener Relation, die in Anschlag gebracht wird, wenn mit der Bezeichnung Peer auf die *Gleichartigkeit* der so konstruierten Personengruppe rekurriert wird. Termini, wie gleichaltrig, gleichrangig oder gleichgesinnt, setzen verschiedene Relationen, die kenntlich zu machen und mit Bezug zu Ziel- und Fragestellungen sowie zum methodischen Vorgehen von Untersuchungen auszuformulieren sind. So bezieht sich der Begriff der Peers in der auf altershomogene Schulklassenkonzentrierten Forschung auf das Lebensalter, im Kontext der Jugendkultur- und Szeneforschung eher auf gemeinsame Praktiken und Orientierungen. Gerade in neueren bislang eher marginalen Forschungsbereichen, z.B. zu Peerszusammenhängen im Erwachsenenalter, aber auch im Kontext der Schule, kann sich der Begriff dagegen auch auf die Gleichartigkeit der institutionellen Verankerung als Schülerinnen und Schüler, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder Klientinnen und Klienten, z.B. in der Sozialen Arbeit, beziehen.

Sind die Peers dementsprechend als Gegenstand grob verortet, gibt es eine Vielzahl weiterer teils strittiger Kriterien zur Spezifizierung des mit Peers bezeichneten sozialen Gefüges. So ist bei einer weiteren Begriffswahl und Schärfung über die Bedeutung des direkten *Kontaktes* zu reflektieren (Kessels/Hannover 2014). Angehörige einer Szene oder einer Generation stehen beispielsweise nicht notwendigerweise in direktem Kontakt miteinander. Dabei steht ein weiter Peerbegriff, in dem Angehörige einer Generationslagerung im Sinne von Gleichaltrigen (siehe Kelle 2005) oder Szeneangehörige im Sinne von Gleichgesinnten als Peers bezeichnet werden (z.B. Süna 2013) einer engeren Begriffsverwendung mit Bezug zu Face-to-Face-Kontakten gegenüber (Schröder 2013). Gegenwärtig wird jedoch insgesamt eine kritische Reflexion der Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Kontaktformen notwendig, da mobile Kontaktformen Interaktionen ermöglichen, auf welche die Unterscheidung zwischen direkter vs. indirekter Interaktion nur adaptiert anzuwenden ist (z.B. Deterding 2009). Ein weiteres Kriterium zur Schärfung des Formates der jeweiligen Peerbeziehung stellt das der *Freiwilligkeit* dar (z.B. Scherr 2010). Diesbezüglich bilden formell oder informell entstandene Peers unterschiedlich offene Interaktionskontexte hinsichtlich der Auswahl

an Interaktionspartnern bzw. -partnerinnen. So ist die Schulklasse im allgemeinen Falle nicht aufkündbar. Demgegenüber können innerhalb des Klassenverbandes bestehende Freundschaftsbeziehungen aufgelöst werden (siehe den Beitrag von Bennewitz/Meier/Breidenstein in diesem Band). Ebenfalls nicht aufkündbar ist die Geschwisterbeziehung, wodurch diese in einigen Forschungsfeldern nicht zu den Peerbeziehungen gezählt wird (siehe den Beitrag von Salisch in diesem Band). Eine weitere und die Welt der Peers entscheidend differenzierende bildet die Unterscheidung zwischen *Sympathie- und Antipathiebeziehungen*. Zu Letzteren zählen allgemeine Phänomene der Peerablehnung, Peergroups, aber auch Beziehungen als verstetigte Interaktionen, wie die Bullying-Beziehung oder Feindschaft. Die Sympathiebeziehungen umfassen freundschaftliche Beziehungen wie Kumpels, Kollegen oder gute Bekannte, Cliques, Peergroups, enge Freundschaften, enge Peergroups, Zweierfreundschaften oder beste Freundschaften. Eine weitere Differenzierung ist wie bei den Antipathiebeziehungen hinsichtlich der *Intensität* und *Kontinuität* also Dauerhaftigkeit notwendig (siehe den Beitrag von Santo/Saldarriaga/Bukowski in diesem Band).

Die hier genannten grundlegenden Spezifizierungskriterien (Erstrelation, Kontaktform, Freiwilligkeit, Antipathie und Sympathie, Intensität sowie Kontinuität) können als notwendige Differenzierungs- und Bestimmungskriterien beschrieben werden. Je nach Fragestellung und Untersuchungskontext können sie durch weitere Kriterien zu ergänzen sein. So ist bspw. für eine weitere Auseinandersetzung eine hinreichende Begriffsbestimmung der je im Fokus stehenden Beziehungsform zu vollziehen, z.B. für die Peergroup oder die Zweierfreundschaft. Weitere Differenzierungen können bspw. in der Art und Weise bestehen, wie *Intensität* zum Ausdruck gebracht wird, oder in der Frage verbindender *Themen* oder *Praktiken* von Peers. Für die Handhabung als empirischen Gegenstand ist letztendlich noch eine angemessene und nachvollziehbare Operationalisierung der Peerbeziehung notwendig. Insbesondere für die Analyse von Freundschaftsbeziehungen relevant ist das Kriterium der *Reziprozität* der Beziehungen, mit dem die Wechselseitigkeit der Bestimmung als Freund oder Freundin erfasst wird und die insbesondere in der Soziometrie und Netzwerkforschung berücksichtigt wird.

Reziprozität wird dabei u.a. als Voraussetzung eines gemeinsamen Ko-Konstruktionsprozesses bestimmt, welcher im Besonderen als Spezifik von Peers betont wird (z.B. Youniss 1994). Aktuell ist analog zum Begriff der Peers ein inflationärer Gebrauch des Begriffes Ko-Konstruktion zu beobachten. Ko-Konstruktion soll auf die geteilte Herstellung von sinnhaften Praxen und Wissensbeständen hinweisen (ebd.). Dies erfolgt natürlich im Kreise der Peers als situierte Bezugsgruppe, aber streng genommen geschieht dies simultan mit allen Personen und Kulturobjektivierungen, die in den Interaktionsrahmen einbezogen sind. Ko-Konstruktion in der einfachen Verwendungsweise als geteilte Sinnproduktion ist ein Prozess, der nicht auf die je miteinander Interagierenden zu reduzieren ist. Dies ist ein erster Einwand gegen eine oberflächliche Verwendung des Begriffes Ko-Konstruktion. Ein zweiter Einwand besteht darin, dass der Kern des Ko-Konstruktionsprozesses nicht nur aus der geteilten Sinnproduktion resultiert. Nach Youniss (1992) im Anschluss an Piaget, sind Personen, die strukturell gleich

gestellt sind und somit prinzipiell gleichen Einfluss auf den Fortgang der Interaktion haben, dazu in der Lage, die Interaktion zum einen verstehend nachzuvollziehen und zum anderen auch Neues zu entwickeln. Die geteilte Verstehensleistung und geteilte Sinnemergenz bilden jene Resultate der Ko-Konstruktion, welche die Peers zu einer sozialisatorisch relevanten Instanz machen und sie von stärker hierarchisch strukturierten sozialen Beziehungen unterscheiden. Das Verständnis von Ko-Konstruktion als geteilte Sinnherstellung ist dieser Bestimmung gegenüber unterkomplex, da sie die Spezifizierung von Interaktionsprozessen zwischen den Peers als Gleichrangige ausblendet.

## **2. Historische Entwicklung der Peerforschung und zentrale Untersuchungslinien**

Eine Historie der Peerforschung zu skizzieren, suggeriert die Abgrenzbarkeit eines Forschungsgebietes, welches sich gerade durch Interdisziplinarität und Varianz der empirischen Gegenstände sowie theoretischen Perspektiven auszeichnet. Die in diesem Handbuch versammelten Beiträge dokumentieren dieses breite Spektrum eindrucklich. Darüber hinaus ist die Peerforschung, welche sich mit den Interaktionen und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen befasst, die sowohl durch physiogenetische und sozialisatorische Prozesse, sozialstrukturelle und organisatorische Bedingungen als auch gesellschaftliche Diskurse gestaltet sind, gleichermaßen auch ein zentrales Teilgebiet der Kindheits- und Jugendforschung. Die daran geknüpften Themengebiete sind also gleichzeitig Bereiche der Peerforschung, sofern die Gleichaltrigen oder Gleichgesinnten mit in den Blick genommen werden. Der Nachvollzug einer Historie der Peerforschung ist somit aufs engste verzahnt mit der Entwicklung und vor allem Ausdifferenzierung der Kindheits- und Jugendforschung, die vielfach aufgearbeitet und dargestellt wurde (Ecarius u.a. 2011; Krüger/Grunert 2002; Krüger 1988). Im Folgenden werden also für die Peerforschung zentrale Forschungslinien nachgezeichnet und nur rudimentär innerhalb der je zeitgenössischen Auseinandersetzung mit Kindheit und Jugend verortet.

Die Anfänge einer Auseinandersetzung mit den Gleichaltrigen sind auf das ausgehende 19. Jahrhundert zu datieren und den ersten Überblickswerken zu Kindheit und Jugend als abgrenzbare Lebensalter zu entnehmen (z.B. Spranger 1924; Bühler 1921; Hall 1904a, b). Diese Werke beinhalten Ausführungen zu universellen Entwicklungsverläufen sowie darauf bezogenen Erziehungspraxen, aber führen diesbezüglich bereits einige Studien an, in denen der Gruppe der Gleichaltrigen gesonderte Bedeutung zukommt. Eine der ersten Analysen der Peerbeziehungen bestand aus einer Aufsatzsammlung von Schülerinnen und Schülern durch Moreno (1898), in der u.a. Interaktionsformen und Entwicklungspotentiale der damals als ‚chums‘ beschriebenen Gruppen thematisiert wurden (Ladd 2009).

Insgesamt können vier Themenfelder als Wurzeln der Peerforschung identifiziert werden. So stellte die Schule als Kontext der Institutionalisierung von Kindheit und Jugend in der angloamerikanischen psychologischen Forschung schon früh einen Zusammenhang der Analyse der Beziehungen dar (zusammenfassend ebd.: 23f.). Anders als in späteren soziologischen Studien ging es dabei zunächst kaum um das Verhältnis Heranwachsender zur Institution, sondern um deren Interaktions- und Beziehungsformen. Gleichsam war das erste Themenfeld zu Peerbeziehungen im schulischen Feld schon früh mit einem Zweiten zu devianten Verhaltensweisen von Peers verknüpft: Dazu gehören bspw. Studien von Burk (1987) zu abwertenden Interaktionsformen unter Kindern und Reiningger (1924) zu Rangstreitigkeiten in Schulklassen (Weiß 1955: 61). Weitere Wurzeln zu Devianz in Gleichaltrigengruppen liegen in der frühen US-amerikanischen Soziologie und Anthropologie (z.B. Moreno 1934; Trasher 1927; Thomas 1923). Darunter ist bspw. eine Studie von Furfey (1926), in der bereits die Bande als altersspezifisches Phänomen des Jugendalters (*'gang age'*) konzipiert wird. Weitere Auseinandersetzungen knüpfen an pädagogische, psychologische und sozialpsychologische Studien zu Moral, Sozialität und Emotionalität im Kindes- und Jugendalter an. Für das dritte Themenfeld, welches sich näher mit den persönlichen Beziehungen befasst, stellen diese frühen Untersuchungen zu Freundschaften und Sympathien im Kindesalter einen ersten Bezugspunkt dar (z.B. Challman 1932; Parten 1931). Bereits Hall (1904a) weist den Freundschaften eine stützende Wirkung zu und spricht von einer der Familie gleichrangigen Position (Arnett 2006: 187; Hall 1904a: 319; Hall 1904b: 84). Pädagogische Ansätze zur Bedeutung von Gemeinschaftlichkeit und Freiheitserleben im Jugendalter (z.B. Wyneken 1913), z.B. im Kontext der Wandervogelbewegung (ebd.), und einzelne anthropologische Studien (z.B. Mead 1935) sind insbesondere für eine vierte Forschungslinie der Jugend(kultur)forschung bedeutsame klassische Bezugspunkte.

Diese vier genannten Themenfelder einer frühen teils empirisch gestützten Auseinandersetzung mit den Peers konturierten sich ab den 1950er Jahren zu eigenständigen Forschungslinien. Fragen der gesellschaftlichen Integration werden verstärkt hinsichtlich der Sozialisationsfunktion von Gleichaltrigen diskutiert und aus soziologischer Perspektive betrachtet (z.B. Parsons 1964; Tenbruck 1962; Eisenstadt 1956). Ferner wurden komplexe entwicklungspsychologische Stufenmodelle weiter ausgearbeitet, die gleichfalls Forschungsbemühungen anstießen (z.B. Erikson 1959; Piaget 1932).

Besonders international sind soziometrische Untersuchungen zu den *Peers im Kontext der Schule* verbreitet und beziehen sich auf die Freundschafts- und Gruppenkonstellationen, sowie Rangpositionen Heranwachsender in der Schulklasse, meist hinsichtlich der Kriterienspektren Beliebtheit/Unbeliebtheit, Dominanz/fehlender Einfluss. Diese werden vor allem im Zusammenhang mit curricularen und sozialen Kompetenzen oder erfassten soziodemografischen Hintergrundvariablen untersucht (zusammenfassend Naylor 2011). Vor allem Studien zu schulischer Gewalt setzen standardisierte und soziometrische Befragungsinstrumente ein, um nicht nur Täter-Opfer-Konstellationen, sondern auch weitere Rollen, wie Assistenten, Verstärker, Verteidiger oder Außenstehende zu identifizieren (Salmivalli/Peet 2009; Kuhlis 2005). In Deutschland wurde eine der klassischen Soziometrien von Carl Weiß durchgeführt, in der die Klasse bereits als in-

formelles Beziehungsgeflecht analysiert wurde (Weiß 1955: 37; weiterführend Pettillon 1978). In den 1950er bis 1970er Jahren wurden im englischen und US-amerikanischen Zusammenhang Studien zu subversiven Eigenkulturen durchgeführt (z.B. Willis 1977; Jackson 1975; Hollingshead 1949), an die zu Beginn der 1980er Jahre in Deutschland vor allem Forschungen im Rahmen eines DFG-Schwerpunktprogrammes ‚Pädagogische Jugendforschung‘ anschlossen (zusammenfassend Breyvogel 1989). Die Praktiken von Schülerinnen und Schülern wurden zu dieser Zeit noch vornehmlich hinsichtlich der Schulnähe bzw. -ferne sowie im Bezug zu ihrer Einbindung in gesellschaftliche Klassenverhältnisse untersucht. Daran anknüpfend werden aktuell wieder vermehrt Studien zu den schulbezogenen Orientierungen und Praxen der schulischen Peers durchgeführt (zusammenfassend Brademann/Helsper 2010; Zschach/Zitzke/Schirner 2010; siehe auch den Beitrag von Bennewitz/Breidenstein/Meier in diesem Band). Diese neueren und seltenen rekonstruktiven Längsschnittstudien schließen ferner an Forschungslinien an, die sich im Anschluss an die qualitativen Studien der 1980er Jahre etabliert haben. Darunter ist eine Linie, die vorwiegend mit ethnografischen Zugängen die *peer culture* meist im Kindesalter betrachtet (Bennewitz/Meier 2010; Tervooren 2006; Breidenstein/Kelle 2002; Göhlich/Wagner-Willi 2001; Krappmann/Oswald 1995). Eine weitere Linie stellen Studien zu Schülerkulturen und -biografien dar, die Passungskonstellationen der Peers sowohl bezogen auf die Schule als auch auf den einzelnen Jugendlichen analysieren (Meuser/Oktay/Hippmann 2015; Wiezorek 2006; Helsper u.a. 2001; Böhme 2000; Kalthoff 1997; Nittel 1992). Neben diesen Linien bilden die Lehrer-Schüler-Beziehungen einen Gegenstand der Schulforschung, in dessen Zusammenhang auf ganz verschiedene Weise auch die Peerbeziehungen mit untersucht werden (z.B. Hofferichter/Raufelder 2014). Eng daran gebunden sind Studien zum Klassenklima und zur Klassenführung, die ebenfalls die Gleichaltrigen empirisch berücksichtigen (z.B. Markert 2007). Neben den genannten Forschungsfeldern gibt es noch einige Studien, die die Peerbeziehungen fokussieren. Darunter sind Forschungen zur Bedeutung der Ganztags- oder Halbtagsbeschulung (z.B. Schmalfeld 2013; Salisch in diesem Band), der ethnisch-kulturellen bzw. sprachlichen Zusammensetzung der Schülerschaft (z.B. Nicht 2015), zur Inklusion (z.B. Bagwell u.a. 2001), zu spezifischen (exklusiven) Schulformen und -laufbahnen (z.B. Krüger u.a. 2014) sowie zu Übergängen im Bildungswesen (z.B. Köhler/Heggemann 2014). Stärkere Beachtung erfährt in diesem Forschungsgebiet in jüngster Zeit auch der Kompetenzerwerb in Form informeller Lernprozesse (siehe den Beitrag von du Bois-Reymond/Behnken in diesem Band).

Studien zu *Aggression und Gewalt* in kindlichen und jugendlichen Peergroups sowie zu Devianz und Delinquenz knüpfen an die angloamerikanische Gangforschung Anfang des 20. Jahrhunderts an und wurden in Deutschland Mitte bis Ende der 1990er Jahre verstärkt durchgeführt (Böttger 1998; Willems 1997; Heitmeyer u.a. 1995; Kühnel/Matuschek 1995). Dabei beziehen sich kriminologische Studien zu Straffälligkeit und Gewalt auf die Mehrfach- und Intensivtäter und die im Gruppenkontext verübten Delikte. Einige Untersuchungen nehmen auch gruppenförmige Binnen- und Außendifferenzierungen in den Blick, indem Mechanismen der Positionierung im Machtgefüge der Gruppe, Rituale und auch Konflikte untersucht werden (zusammenfassend Kühnel 2002).

Eine lange Zeit standen diesbezüglich ethnische Konflikte im Fokus. Aktuell dominieren hingegen intersektionale Perspektiven, die Zugehörigkeitsordnungen und Differenzkonstruktionen im Zusammenspiel betrachten. Bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde eine Debatte zur empirischen Handhabung des Begriffes Gruppe geführt und mittlerweile einzelne Studien realisiert, die auch weitere persönliche Beziehungen als Teil des Peer-Netzwerkes untersuchen (z.B. Scholl/Zdun 2013). Sozialwissenschaftliche Studien zu Gewalt unter Peers sind je nach Forschungsgegenstand unterschiedlich stark mit der kriminologischen Forschung verknüpft, aber fassen Gewalt eher als im Verlaufe des Aufwachsens auftretendes episodisches Verhalten auf. Darunter sind Untersuchungen zu gewaltaffinen Szenen (z.B. Wetzstein u.a. 2005). Hierzu gehören jene, die sich anhand von politischen Ideologien aggressiv abgrenzen, wobei Mitte der 1990er Jahre ein Fokus auf rechtsorientierte Gewalt gelegt wurde (z.B. Groffmann 2001; Otto/Merten 1993; Heitmeyer u.a. 1992). Untersuchungen zu Protestverhalten erleben als Gegenstand einer Subkulturforschung der 1970/80er Jahre nun eine erneute Thematisierung (zusammenfassend Kühnel 2014). Ferner liegen Untersuchungen zu sportiven Fankulturen, ethnischen Jugendgruppen und Jugendszenen vor, in denen Gewalt vielmehr als Selbstzweck zur Suche nach Anerkennung und Vergemeinschaftung verübt wird (z.B. Bohnsack/Nohl 2001; Eckert/Reis/Wetzstein 2000; Bohnsack u.a. 1995). Die Verwendung von anerkennungstheoretischen Ansätzen hat sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts fest etabliert, wodurch die Relevanz verschiedener Beziehungsqualitäten unter den Peers in den Blick gerät (Honneth 2010; Heitmeyer/Imbusch 2005; Sutterlüty 2003). Allerdings sind im Gegensatz zu Freundschaften Feindschaften als Aggressionen fördernde „Zweierbeziehung“ bislang wenig erforscht (Hodges/Card/Isaacs 2002). Ein Großteil der auf Delinquenz und Gewalt bezogenen Studien erachtet diese als männliches Phänomen (zusammenfassend Stickelmann 2013). Gewalt und Devianz unter weiblichen Peers werden hingegen weniger thematisiert, erhalten aber in der Jugendforschung zunehmend Gewicht (Equit 2011: 55ff.; zusammenfassend Engel/Menke 1995). Für die deutschsprachige Forschung ist anzumerken, dass Gewaltphänomene eher im schulischen Kontext untersucht und dann auch Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen erfasst werden (z.B. Tillmann u.a. 1999). Sexualgewalt unter Gleichaltrigen bildet ein noch junges Forschungsfeld (zusammenfassend Maschke 2014).

Unter dem Label „jugendliches Risikoverhalten“ formiert sich seit zwei Jahrzehnten eine international verbreitete, recht diffuse Forschungslinie, die so unterschiedliche Phänomene wie Stressempfinden, gesundheitsschädigendes Ernährungsverhalten, Substanzkonsum, riskantes Verkehrsverhalten, Aggression und kriminelle Handlungen berücksichtigt, die Gegenstand der Peerforschung werden können. Da sich in diesem Forschungsfeld die empirischen Gegenstände überschneiden, werden je nach Bezugsdisziplin spezifische Jugend- und Peerbilder tradiert, die tendenziell negativ konnotiert sind. Allerdings gehen einige Studien davon aus, dass nicht die Existenz der gruppenförmigen Zusammenschlüsse ausschlaggebend für das Risikohandeln ist, sondern gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsprozesse sowie persönliche Erfahrungen und Erlebnisse (Litau 2014; Raithel 2004). Ein Forschungsschwerpunkt ist vor allem der kollektive Konsum von Alkohol und anderen Rauschmitteln (Sting 2013; siehe Wiß-

mann/Stauber in diesem Band). Diesbezüglich wurden bereits Ende der 1980er Jahre einzelne Studien durchgeführt, die schulisches Versagen und die Anbindung an deviante Peers mit einem stärkeren Konsum verbinden (Bünger 2011). Im Zusammenhang mit Sexualität im Jugendalter werden mittlerweile Studien zur Aufgeklärtheit sowie zu Einstellungen von Kindern und Jugendlichen durchgeführt, die frühzeitige Praktiken und insbesondere den medialen Konsum von Pornografie als riskant einstufen. Die sogenannten Teenagerschwangerschaften oder verzerrte bzw. abwertende Männer- und Frauenbilder werden als Folge dessen gesehen (Luca 2013). Mittlerweile wird im Zusammenhang mit der sozialisatorischen Wirkung der neuen Medien verstärkt deren Bedeutung für gesundheitsschädigendes Essverhalten oder Gewalt (siehe hierzu den Beitrag von Milosevic in diesem Band) debattiert. Eine der ersten Studien zu Gesundheit im Jugendalter wurde allerdings schon von Schmitt (1982, 1983 zit. n. Bünger 2011) zu Magersucht bei Mädchen durchgeführt. Dem unterstützenden Umgang mit Gleichaltrigen als enge Freundschaften wurde bereits dort eine positive Wirkung zugesprochen, er stand aber nicht im Forschungsfokus. Auch die Bedeutung der Peers für Übergewicht wurde bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Aktuell wird den Peers gleichfalls eine risikomindernde oder risikoerhöhende Bedeutung beigemessen und dies wird in ihrem Wechselverhältnis zur Beziehungsqualität untersucht (zusammenfassend Bünger 2011). Eine Forschung, die tatsächlich die Perspektive der Gruppe als empirischen Gegenstand erfasst, steht jedoch noch aus, denn diese könnte bereits geteilte Erfahrungsräume und deren Bedeutung für die als riskant eingestuften Verhaltensweisen aufdecken. Dafür existieren diverse pädagogische Konzepte und dazu gehörende Untersuchungen, die den Ansatz der positiven Peerkultur als Methode zur Entwicklung von Risikovermeidung in Praxiszusammenhängen einsetzen (zusammenfassend Brosch/Opp 2011; Nörber 2003).

Im Bereich der *Kinder- und Jugendkulturforschung* spielen Peergroups, zunächst vor allem im Jugendalter (zusammenfassend King 2002: 201ff.), im Kontext der neueren Kindheitsforschung vermehrt auch für die Kindheit (z.B. Oswald 2009) eine zentrale Rolle. Unter der Perspektive der altersbezogenen Sozialisation wird die Gleichaltrigengruppe hier vor allem in ihrer Funktion für die Herausbildung von Orientierungen im Bereich kinder- und jugendkultureller Ästhetiken (Krüger 2010) oder politischer Haltungen (z.B. Groffmann 2001; siehe den Beitrag von Quintelier/Meeusen in diesem Band), für die altersbezogene Entwicklung, z.B. von Geschlechtsidentität (zusammenfassend Schrader/Pfaff 2013, für die Kindheit z.B. Tervooren 2006) oder von Körperbildern (z.B. Höhn/Vogelgesang 1998) und in der Ausformung jugendkultureller Praktiken im Kontext von Szenen (zusammenfassend Hitzler/Bucher/Niederbacher 2001) untersucht. Die insbesondere in der Soziologie und in der Erziehungswissenschaft sowie in kulturwissenschaftlichen Zugängen verankerten Studien weisen dabei deutliche Schnittmengen zu den bereits nachgezeichneten Traditionen der Schülerforschung und zu auf Gewalt und Risiken bezogenen Studien auf. So liegen bspw. im Bereich der Schulforschung eine Reihe von Studien vor, in denen die Praktiken von Jugendgruppen im Verhältnis zur Institution Schule untersucht werden (Pfaff 2007; zusammenfassend Böhme 2003). Für die Jugendkulturforschung gehörte die Untersuchung devianter Praktiken

zu den Kernthemen (z.B. Eckert/Reis/Wetzstein 2000; Bohnsack u.a. 1995) und wird erst gegenwärtig zunehmend durch Studien ergänzt, die ästhetische Positionierungen und Praktiken in Jugendszenen in den Blick nehmen (z.B. Schmidt/Neumann-Braun 2015; Fritzsche 2003; Calmbach 2007). Auch Fragen der sozialstrukturellen Einbindung von jugendlichen Peers nehmen nach ihrer starken Thematisierung in den 1970er und 80er Jahren (z.B. Clarke/Hall/Jefferson 1979; Willis 1977; McRobbie 1976) wieder mehr Raum ein (z.B. Hoffmann 2013; Nohl 2000; siehe die Beiträge von Chassé und Eulenbach/Wiezoreck in diesem Band) und weisen auch Bezüge zu Studien zur Beziehungskonstitution und -qualität auf (z.B. Amling 2015). Dabei ist insbesondere die Frage nach der Konstitution von Peerbeziehungen durch spezifische Praktiken von Bedeutung (siehe in diesem Band Pfaff zu Protest; Sitzer/Heitmeyer zu Gewalt). Gegenüber der seit den 1980er Jahren breit ausdifferenzierten Jugendkulturforschung gewinnt die Frage nach kulturellen Praktiken in Gruppen in den letzten Jahrzehnten auch in der Kindheitsforschung zunehmend an Bedeutung. Schon in frühen Studien vorgelegte ethnografische Arbeiten, z.B. zur Erschließung städtischer Räume durch Kindergruppen (Muchow/Muchow 1935), finden damit eine Fortsetzung (zur Replikation der Studie von Muchow siehe Zeiher/Zeiher 1994). Aktuell stehen in diesem Zusammenhang bspw. die Aneignung von Institutionen (z.B. die Beiträge im Band von de Boer/Deckert-Peaceman 2009), Praktiken des Spiels (z.B. Nentwig-Gesemann 2005) und des Medienhandelns (z.B. Richard/Zaremba 2001; Zacharias 1999) im Zentrum.

Schließlich wird die *Qualität von Peerbeziehungen* im Kindes- und Jugendalter seit den 1950er Jahren differenzierter untersucht, wobei zunächst der Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung noch im Vordergrund stand (Rubin/Bukowski/Laursen 2009). Insbesondere die Sullivan-Piaget-Hypothese forderte die entwicklungs- und kognitionspsychologische Forschung heraus und führte zu einer Konzentration auf die Gleichaltrigenbeziehungen (siehe Köhler in diesem Band). Dementsprechend wurden in den 1980er Jahren einige bedeutsame Befunde veröffentlicht, z.B. zur Perspektivenübernahmefähigkeit (Selman 1984) oder zur Relevanz des sozialen Kontexts (Youniss/Smollar 1994/1989). Daran knüpfen im deutschsprachigen Raum zunächst Untersuchungen zu Freundschaften im Kindesalter an, die deren Bedeutung für die moralische und emotionale Entwicklung herausarbeiten (z.B. Keller 2001; Salisch 1991). Unterschiede zwischen befreundeten und nicht-befreundeten Kindern wurden zu dieser Zeit vorrangig mit Fokus auf das Konfliktverhalten beforscht. Eine weitere zentrale und beständige Thematik ist die Geschlechtsspezifität von Konzepten, Verständnissen und mittlerweile auch Verhaltensweisen in Freundschaftsbeziehungen. Wurde anfangs noch davon ausgegangen, dass Mädchen intimere Beziehungen pflegen, so gilt mittlerweile als nachgewiesen, dass unter Jungen andere Formen der Intimität und Selbstöffnung relevant sind (zusammenfassend Wagner/Alisch 2006; Seiffge-Krenke/Seiffge 2005; siehe den Beitrag von Schrader in diesem Band). Dies gilt insbesondere für die besten Freundschaften. Die außerschulische enge Freundschaftsgruppe oder Peergroup wurde im Anschluss an die soziologische Kleingruppenforschung und Sozialpsychologie seit Mitte bis Ende der 1990er Jahre verstärkt untersucht. Zu dieser Zeit etablierte sich das Gruppendiskussionsverfahren in der qualitativen Sozialforschung, um die geteilten Er-

fahrungsräume als Ausgangspunkt für die handlungsleitenden Orientierungen und Praxen der Peers zu untersuchen (Amling 2015; Jösting 2005; Breitenbach 2000; Bohnsack 1989; siehe Loos in diesem Band). Parallel dazu entwickelten sich auch die Verfahren der Netzwerkforschung weiter und ermöglichten gleichfalls komplexere Studien zu reziproken Freundschaftsbeziehungen als Teil des Peer-Netzwerkes (Cotterell 2007; siehe Nicht in diesem Band). Aufschlussreich, aber in der Erziehungswissenschaft bislang zu wenig berücksichtigt, sind Studien der ethnografischen Gesprächsforschung, die sich mit Besonderheiten der Peerkommunikation befassen und sehr detailliert die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit als Ausdruck des Wir-Gefühls nachzeichnen (Schmidt 2004; Branner 2003; Kotthoff 1996). Die Unterscheidung verschiedener Typen oder Muster von Freundschaften hat in der Entwicklungspsychologie eine längere Tradition (z.B. Shulman 1995; zu romantischen Beziehungen siehe Seiffge-Krenke in diesem Band), erfolgte aber in den Sozialwissenschaften erst seit Beginn des 21. Jahrhunderts (Köhler 2008, 2010), auch mit Blick auf interethnische Freundschaften (Reinders/Mangold/Greb 2005; Reinders in diesem Band) oder Freundschaften unter erschwerten Bedingungen, wie regionaler Distanz (Köhler 2014; siehe die Beiträge von Harring und Weidemann in diesem Band). Auch Peer-Beziehungen im Vergleich und in Abgrenzung zu familialen Beziehungen bilden seit langem ein Forschungsthema, mit dem die besondere Qualität von Peers hervorgehoben wird (siehe Deppe in diesem Band). Eine stärker erziehungs- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Perspektive fragt nach der Konstitution und Entwicklung von Peer-Beziehungen im Kontext von Institutionen (siehe im Band die Beiträge von Wehner, Siebholz, Thiersch, Messmer/Brea-Steffen und Grunert). Zu den seit wenigen Jahren aktuellen Themen der Peerforschung gehört die Bedeutung von digitalen Kommunikationsmedien, die gleichfalls als Möglichkeit der Kontaktverringering oder aber -intensivierung diskutiert wird (Amichai-Hamburger/Kingsbury/Schneider 2013; siehe Autenrieth/Neumann-Braun in diesem Band).

Die hier unterschiedenen Forschungslinien unterscheiden sich sowohl untereinander als auch innerhalb der thematischen Felder im Hinblick auf ihre disziplinäre Einbettung, ihre theoretischen Bezüge und forschungsmethodischen Zugänge. Die vorgenommene Systematisierung zeigt, dass insbesondere in den Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie in der Psychologie substanzielle Arbeiten zur Bedeutung der Peers vorgelegt wurden (siehe die Beiträge von Griese, Krüger und Salisch in diesem Band), die durch einzelne Studien z.B. aus kulturwissenschaftlichen Disziplinen ergänzt werden. Vor allem sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Peers gehen dabei von sozialisationstheoretischen Konzepten aus (siehe Köhler in diesem Band). Nur mittelbar mit den disziplinären Perspektiven verknüpft sind dagegen die angewandten methodischen Zugänge im Forschungsfeld. Zwar ist insbesondere das Feld der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Peerforschung durch die Anwendung qualitativer Forschungszugänge gekennzeichnet. Nach einer zunächst stark ethnografisch ausgerichteten Forschung (siehe de Boer in diesem Band), kommen in den letzten Jahrzehnten stärker auch Interviews, Gruppendiskussionen und Bild- und Videodaten zur Anwendung (siehe die Beiträge von Zschach, Loos und Hoffmann in diesem Band). Surveydaten werden ebenso und zum Teil in Verbindung mit soziometrischen Verfah-

ren disziplinübergreifend eingesetzt (vgl. die Beiträge von Böhm-Kasper und Nicht in diesem Band), während triangulativ angelegte Studien auch hier eher als Desiderat zu betrachten sind (siehe Brake in diesem Band).<sup>1</sup>

Die Entwicklung der Peers als Gegenstandsfeld einer interdisziplinären Kindheits- und Jugendforschung hat in den letzten Jahrzehnten insbesondere in der Kindheits- und Jugendforschung eine enorme Ausdifferenzierung erfahren, die in einer breiten Thematisierung über verschiedene Forschungszusammenhänge und Förderschwerpunkte hinweg ebenso zum Ausdruck kommt wie in ersten Überblickswerken zum Thema vor allem im angloamerikanischen Raum (Schneider 2014; Rubin/Bukowski/Larsen 2011; Slee/Rigby 1998; für die deutschsprachige Forschung siehe Harring u.a. 2010; Alisch/Wagner 2006).

### 3. Perspektiven für die zukünftige Peerforschung

Der skizzenhafte Rückblick auf die historische Entwicklung der Peerforschung vor allem in den vergangenen vier Jahrzehnten hat verdeutlicht, dass sich die verschiedenen an der Peerforschung beteiligten Fachdisziplinen insbesondere mit vier Themengebieten ausführlich beschäftigt haben.

Trotz der enormen inhaltlichen Ausdifferenzierung der untersuchten Gegenstandsfelder der Peerforschung auch unter Beteiligung von immer mehr wissenschaftlichen Disziplinen und des Anstiegs an quantitativen und qualitativen empirischen Studien lassen sich dennoch gegenwärtig eine Reihe von Forschungsdefiziten konstatieren. Welche Herausforderungen stellen sich nun für die zukünftige Peerforschung im Hinblick auf die Themenfelder Peers im Lebenslauf, Peers in verschiedenen Sozialisationsinstanzen und -feldern sowie Peers und Gesellschaft?

Die Bedeutung der Peers für Kinder im frühen Kindesalter (0–6 Jahre) wurde bislang nur im Kontext der Entwicklungspsychologie analysiert und dabei zumeist als funktional für die zukünftige Entwicklung und Sozialisation betrachtet. Wenig in den Blick kam bislang auch die Prozesshaftigkeit von Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Sinne von Entwicklungsverläufen, Transformationen und Brüchen, die im Kontext erziehungs- und sozialwissenschaftlicher qualitativer (ethnografischer oder videografischer) Studien zukünftig genauer untersucht werden müsste (Siebholz/Winter 2014: 405).

Im Gegensatz zum Jugendalter ist auch das Erwachsenenalter in der Peerforschung bislang eher weniger analysiert worden (Stiehler 2009: 383). Interessant in diesem Zusammenhang wäre etwa die Untersuchung der Frage, wie sich die Übergänge in den

---

1 International ist in diesem Zusammenhang eine methodische Schule entstanden, die sich als Peer Forschung bezeichnet (z.B. France 2000). Darunter ist zu verstehen, dass Personen aus dem Kreise der Beforschten als Forscher eingesetzt werden. Dies erfolgt meist in Bereichen, in denen mit Zugangsschwierigkeiten gerechnet wird und dies einerseits hinsichtlich der besseren Erfassung der Perspektiven von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, z.B. Obdachlosen, Drogenabhängigen.

Beruf oder die Hochschule (siehe Krininger in diesem Band) sowie die Aufnahme längerfristiger Partnerbeziehungen auf die Veränderungen der Peerbeziehungen auswirken. Eine weitere Herausforderung für die zukünftige Peerforschung auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ist die Analyse von Peerbeziehungen nach dem Übergang ins frühe Seniorenalter. Wie wirkt sich das Ende der Berufstätigkeit auf die vorhandenen sozialen Netzwerke aus, wird dieser Übergang von Männern und Frauen sowie deren Peers unterschiedlich bewältigt? In der Altersforschung wurden bisher zwar die Partnerbeziehungen und die familialen Unterstützungsleistungen ausführlich untersucht, weniger jedoch die sozialen Netzwerke der Peers (Bamler 2009: 532).

Richtet man den Blick auf die verschiedenen Sozialisationsinstanzen und -felder, so lässt sich für den Bereich der Familie feststellen, dass die Rolle von Geschwistern als Quasi-Peers im Familienkontext in ihrer Bedeutung als Unterstützer der Risikofaktor für die Sozialisations- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bisher kaum analysiert wurden (Brake/Büchner 2013). Auch der aktuelle Umbau des Bildungssystems, der durch gleichzeitige Trends zu einer Öffnung, z.B. durch die Einführung teilintegrativer Schulsysteme, die Integration von Heranwachsenden mit Förderbedarf in Regelschulklassen oder durch die weitere Expansion von Ganztagschulen, und zu einer Vertikalisierung der Bildungsgänge durch die Einführung von privaten Kindergärten, internationalen Schulen, Prime-Gymnasien oder Eliteuniversitäten gekennzeichnet ist (Krüger u.a. 2012), stellt die Peerforschung vor neue Herausforderungen. In diesem Zusammenhang stellt sich z.B. die Frage, was die forcierte Einführung einer inklusiven Pädagogik für die Veränderung von Peerbeziehungen in Schulklassen bedeutet (siehe Tervooren in diesem Band). Inwieweit können nicht nur in diesem Bereich Konzepte einer positiven Peerkultur unterstützend wirken, die bislang zwar oft programmatisch gefordert werden, aber kaum in ihren Effekten empirisch untersucht worden sind. Zudem müsste empirisch weiter beobachtet werden, welche Folgen die Tatsache, dass inzwischen fast 30% eines Altersjahrgangs eine Ganztagschule besucht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 79), für das Peer- und Freizeitleben von Kindern und Jugendlichen hat. Darüber hinaus müssten die Auswirkungen der gegenwärtig konstatierbaren vertikalen Hierarchisierung von Bildungsgängen auf allen Stufen des Bildungssystems für die Zusammensetzung von Peermilieus in diesen exklusiven Kindergärten, Grundschulen oder Sekundarschulen in den Blick genommen werden. Inwieweit wird dadurch die schon im dreigliedrigen Schulsystem festgestellte soziale Homogenität von Peerkontexten noch verstärkt (Krüger/Deppe/Köhler 2010: 50; Steinhoff/Grundmann in diesem Band)?

Eine weitere Herausforderung für die zukünftige Peerforschung stellt angesichts der fortschreitenden Durchdringung des Alltags durch Online-Medien die Analyse von Peerbeziehungen von Kindern und Jugendlichen in Medienumgebungen dar. In diesem Forschungsfeld gibt es inzwischen zwar einige quantitative Studien (MPFS 2013), die wichtige Basisinformationen zur Medien- und insbesondere zur Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen liefern. Qualitative Studien, die etwa die Auswirkungen dieser Mediatisierungsprozesse auf die Qualität von Freundschaftsbeziehungen untersuchen oder die Bedeutung des Social Webs und von Peereinflüssen für die Entstehung

und Verbreitung neuer radikaler Jugendszenen wie etwa den Islamischen Staat, gibt es hingegen noch zu selten.

Nicht nur die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen einer Vermarktlichung des Bildungssystems und einer digitalen Durchdringung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten sondern auch andere Folgewirkungen einer global entfesselten Weltgesellschaft stellen die Peerforschung vor neue Herausforderungen. Diese müsste vor diesem Hintergrund stärker interkulturell ausgerichtet und kulturvergleichend angelegt sein. Zwar sind im letzten Jahrzehnt einige Studien zum kulturellen Peerkapital von Jugendlichen in Europa (etwa du Bois-Reymond 2007) oder zu Perspektiven von kindlichen Peergroups auf das brasilianische und deutsche Schulsystem (Pfaff 2010) durchgeführt worden. Trotzdem muss man konstatieren, dass die international vergleichende Peerforschung in Deutschland nur schwach entwickelt ist. Finanzierungsprobleme, sprachlich-kulturelle Verständigungsprobleme und ungeklärte methodische Fragen erweisen sich in diesem Kontext oft als Hemmnisse (du Bois-Reymond 2010). Zukünftig sollten zudem Fragestellungen der Migrationsforschung und der international vergleichenden Peerforschung stärker aufeinander bezogen werden. In diesem Zusammenhang sollten nicht nur die Risikolagen und Peerbeziehungen von jungen Flüchtlingen aus Kriegsgebieten in Deutschland oder Heranwachsenden in Entwicklungsländern, sondern auch die Peernetzwerke von Kindern und Jugendlichen aus ökonomisch privilegierten international beruflich mobilen Familien in den Blick genommen werden. Erste Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Transnationalität, sozialer Ungleichheit und Bildung liegen vor (etwa Krüger u.a. 2014; Berger/Weiß 2008). Allerdings steht eine systematische Diskussion zur Bedeutung von Transnationalität für die Peerforschung noch aus.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich für die Peerforschung aus der für die nächsten Jahrzehnte sich abzeichnenden demografischen Entwicklung, wo die Altersgruppe der über 60-Jährigen bis 2035 von rund 25% auf 36% deutlich ansteigen und die Gruppe der unter 20-Jährigen von gut 17% auf knapp 16% weiter zurückgehen wird (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012: 220; siehe Walgenbach in diesem Band). Diese Entwicklung hat bereits in den vergangenen Jahren und wird zukünftig noch verstärkt zur Abwanderung aus spezifischen ökonomischen Krisenregionen und ländlichen Räumen und zum Rückbau von Bildungs- und Jugendhilfeinstitutionen führen, deren Folgewirkungen für die Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten und die Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen noch genauer zu untersuchen sind.

Neben den vorab skizzierten inhaltlichen Forschungsaufgaben muss die zukünftige Peerforschung auch neue theoretische und methodische Herausforderungen bewältigen. Obgleich die Zeit der Konzipierung von „großen Theorien“, von komplex angelegten sozialisationstheoretischen Entwürfen (z.B. Hurrelmann 1983) in der Sozialisationsforschung einschließlich der Peerforschung vielleicht vorbei ist, so sollte man zumindest theoretische Brückenkonzepte entwickeln, die in der Lage sind, die sozialen Interaktionen und kulturellen Praktiken von Peers, deren institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie die individuellen Voraussetzungen solcher Prozesse zu erfassen und die zudem anschlussfähig an die theoretischen Diskurse in den zentra-

len an der Peerforschung beteiligten Fachdisziplinen, der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Entwicklungspsychologie sind. So könnten sich praxistheoretische Konzeptionen (Reckwitz 2003), die in einer ethnografischen Variante (z.B. Breidenstein 2006) oder in einer wissenssoziologischen Lesart (z.B. Bohnsack 2009) in der Peerforschung zunehmend an Bedeutung gewinnen, als metatheoretischer Konvergenzpunkt eignen, da sie an die Grundannahmen gesellschaftstheoretischer Ansätze aus der Tradition Bourdieus und von sozialkonstruktivistischen Konzepten in der Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie (z.B. Oswald 2008) anschlussfähig sind. Auf der Basis einer Verknüpfung dieser Theorielinien könnten die sozialen Interaktionen und Praktiken in Freundschaftsbeziehungen oder Peergroups, deren gesellschaftliche Bedingungen sowie die individuellen Voraussetzungen und die Entwicklung von Handlungsfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen erfasst werden.

An solche theoretischen Brückenkonzepte methodologisch gut anschlussfähig wären auch mehrebenenanalytisch angelegte Forschungsdesigns in der Peerforschung. So wurde in den letzten Jahren in der quantitativen Jugendforschung das komplexe Auswertungsverfahren der Mehrebenenanalyse (Ditton 1998) etwas häufiger angewendet, da es ermöglicht die Einflüsse von Kontextvariablen etwa der Institutionen Schule, der Peers und der Familie auf die Herausbildung politischer Orientierungen bei Jugendlichen zu untersuchen (Böhm-Kasper 2006). Auch in der qualitativen Peerforschung wurden in jüngster Zeit mehrebenenanalytische Designs erstmals erprobt, die Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen, ethnografische und biografische Methoden verbinden, um auf diese Weise komplexe Zusammenhänge zwischen institutionellen Strukturen, Peerbeziehungen und biografischen Entwicklungen der Heranwachsenden herausarbeiten zu können (Krüger u.a. 2014; Krüger/Deinert/Zschach 2012).

Solche komplexen methodischen Designs könnten in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Peerforschung in Zukunft ebenso verstärkter eingesetzt werden wie die Methoden der qualitativen Gesprächsforschung, der Bild- und Videoanalyse und der qualitativen sowie quantitativen Netzwerkforschung. Weiterhin ein Nachholbedarf besteht auch innerhalb der Peerforschung immer noch im Hinblick auf Studien, die quantitative und qualitative Zugänge in sequentiell angelegten Phasenmodellen oder in gleichzeitig realisierten Komplementaritätsmodellen verbinden. So liefern quantitative Netzwerkanalysen zwar oberflächliche Informationen zur Vielzahl der sozialen Kontakte von Kindern und Jugendlichen. Um jedoch fundierte Aussagen zur Qualität von Peer- und Freundschaftsbeziehungen zu machen zu können, sind diese jedoch auf die Ergänzung durch qualitative Zugänge und Methoden angewiesen.

#### 4. Zum Aufbau des Handbuchs

Das vorliegende Handbuch ist in drei Teile gegliedert. Es stellt zunächst in *systematisierenden Überblickstexten* die zentralen disziplinären Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Peerforschung sowie zu der im

Forschungsfeld dominanten theoretischen Verankerungen der Sozialisationstheorie vor. Integriert findet sich hier auch ein Beitrag zur bislang insbesondere im sozialwissenschaftlichen Bereich noch recht schwach entwickelten international vergleichenden Forschung.

Im zweiten Teil des Handbuchs finden sich kurze instruktive *Beiträge zur Anwendung unterschiedlicher methodischer Zugänge* in der Peerforschung, die einerseits Erhebungs- und Auswertungsperspektiven aufzeigen und andererseits Besonderheiten des Einsatzes der Verfahren mit Kindern und Jugendlichen reflektieren.

Der dritte und umfangreichste Teil des Handbuchs nimmt eine grobe Systematisierung des Forschungsfeldes vor und unterscheidet dabei zwischen Peerbeziehungen, Formen der Peervergemeinschaftung, Peers in Institutionen und gesellschaftlichen Bedingungen von Peers. Diese grobe Systematik wird durch insgesamt 27 *Überblicksbeiträge* ausdifferenziert, die den Stand der Forschung in einzelnen engeren Gegenstandsfeldern darstellen bzw. mit der Präsentation empirischer Forschungsergebnisse auf Desiderate und Entwicklungsfelder der Peerforschung verweisen.

Das Forschungsfeld zu Peers als Interaktions- und Sozialform ist damit in seinen wesentlichen konzeptionellen Ansätzen, methodischen Zugängen und Untersuchungsgebieten systematisch dargestellt. Beim gegenwärtigen Grad der Ausdifferenzierung der auf das Gegenstandsfeld bezogenen Forschung wird diese Systematisierung sicherlich bald um weitere Perspektiven zu ergänzen sein.

## Literatur

- Amichai-Hamburger, Yair/Kingsbury, Mila/Schneider, Barry H. (2013): Friendship: An old concept with a new meaning?. In: *Computers in Human Behavior* 29, 1, pp. 33–39.
- Amling, Steffen (2015): *Peergroups und Zugehörigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnett, Jeffrey J. (2006): G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and Nonsense. In: *History of Psychology* 9, 3, pp. 186–197.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bagwell, Catherine L./Molina, Brooke S. G./Pelham, William E./Hoza, Betsy (2001): Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40, 11, pp. 1284–1292.
- Bamler, Vera (2009): Persönliche Beziehungen im Alter. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim/München: Juventa, S. 527–544.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): „Vom Peer-Sein im Unterricht. Beobachtungen zu Schüleraktivitäten im Klassenzimmer“. In: *Schüler 2010. Szenen – Gruppen – Peers*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 115–117.
- Berger, Johannes/Weiß, Anja (Hrsg.)(2008): *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm-Kasper, Oliver (2006): Politische Partizipation von Jugendlichen. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.: *Unpolitische Jugend?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–74.

- Böhme, Jeanette (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1997a): „Gesellschaft ist wie die Army“ Jugendgewalt und Jugendmilieus in West- und Ostberlin. In: Sozialanthropologische Arbeitspapiere 71, S. 1–14.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2009): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Allochthone Jugendcliquen. In: Bukow, W./Nikodem, C./Schulze, E./Yildiz, E. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 73–93.
- Bois-Reymond, Manuela du (2007): Europas neue Lerner. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bois-Reymond, Manuela du (2010): Kindheit und Jugend in Europa. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 398–418.
- Böttger, Andreas (1998): Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen. Baden-Baden: Nomos.
- Brademann, Sven/Helsper, Werner (2010): Schulische Übergänge und Peerbeziehungen. In: Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Weinheim/München: VS Verlag, S. 67–96.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2013): Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 3, S. 481–502.
- Branner, Rebecca (2003): Scherzkommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94, 3, S. 318–329.
- Breidenstein, Georg (2004): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 945–964.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Opladen: Leske+Budrich.
- Breyvogel, Wilfried (1989)(Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Brosch, Angela/Opp, Günther (2011): Positive Peerkultur – ein Konzept zur praktischen Umsetzung von Empowermentkonzepten. In: Kulig, W./Schirbort, K./Schubert, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 119–128.
- Bruner, Claudia F./Dannenbeck, Clemens (1995): Die aufgehobene Immunität – Mädchen und junge Frauen zwischen, Gewalt, Rechtsextremismus und Rassismus. In: Henning, C. (Bearb.): Jugend und Gewalt. Sozialwissenschaftliche Diskussion und Handlungsansätze. Eine Dokumentation. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften, S. 63–84.
- Bühler, Charlotte (1921): Das Seelenleben des Jugendlichen. Stuttgart: Fischer Verlag.
- Bukowski, William M./Adams, Ryan E./Santo Jonathan B. (2006): Research on peers and adolescent development: What's doing in North America? In: Ittel, A./Stecher, L./Mer-

- kens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–106.
- Burk, Frederic L. (1897): Teasing and bullying. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08919402.1897.10534145> [Zugriff: 13.09.2015]
- Calmbach, Marc (2007): More than music: Jugendkultur Hardcore. Münster: transcript.
- Challman, Robert C. (1932): Factors influencing friendship among pre-school children. In: *Child Development* 3, 2, pp. 146–158.
- Clarke, John/Hall, Steward/Jefferson, Tony/Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, J./Cohen, P./Corrigan, P. u.a. (Hrsg.): *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 39–133.
- Cocard, Yves (2003): *Vertrauen im Jugendalter*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Cooley, Charles H. (1902): *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner's.
- Cotterell, John (2007): *Social networks in youth and adolescence*. London/New York: Routledge.
- Dawe, Helen C. (1934): Analysis of Two Hundred Quarrels of Preschool Children. In: *Child Development* 4, pp. 139–157.
- de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.)(2009): *Kinder in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deterding, Sebastian (2009): Virtual Communities. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155–131.
- Ditton, Hartmut (1998): *Mehrebenenanalyse*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ecarius, Jutta/Fuchs, Thorsten/Wahl, Katrin (2008): Der historische Wandel von Sozialisationskontexten. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 104–116.
- Eckert, Roland/Reis, Christa/Wetzstein, Thomas A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen: Leske+Budrich.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1956): *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*. Glencoe: Free Press.
- Engel, Monika/Menke, Barbara (Hrsg.): *Weibliche Lebenswelten – gewaltlos?* Münster: Agenda Verlag.
- Equit, Claudia (2011): *Gewaltkarrieren von Mädchen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Erikson, Erik H. (1959): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fail, Helen/Thompson, Jeff/Walker, George (2004): Belonging, Identity and Third Culture Kids. In: *Journal of Research on International Education* 3, 3, pp. 319–338.
- France, Alan (2000): *Youth Researching Youth: The Triumph and Success Peer Research Project*. Leicester: Youth Work Press.
- Fritzsche, Bettina (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske+Budrich.
- Furfey, Paul H. (1926): *The Gang Age*. New York: Macmillan.
- Gewalt. Konsequenzen für feministische Politik. In: Tillner, C. (Hrsg.): *Frauen – Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Feministische Beiträge*. Münster: Agenda, S. 65–88.
- Göhlich, Michael/Wagner-Willi, Monika (2001): Rituale Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: *Das Soziale als Ritual*. Opladen: Leske+Budrich, S. 119–204.
- Groffmann, Anne Claire (2001): *Das unvollendete Drama. Jugend- und Skinheadgruppen im Vereinigungsprozess*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hall, G. Stanley (1904a): *Adolescence 1*. New York/London: Appleton and Company.

- Hall, G. Stanley (1904b): *Adolescence 2*. New York/London: Appleton and Company.
- Heitmeyer, Wilhelm (1995): *Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim/Berlin: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm/Buhse, Heike/Liebe-Freund, Joachim/Möller, Kurt/Müller, Joachim/Ritz, Helmut/Siller, Gertrud/Vossen, Johannes (1992). *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*. Weinheim/München: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (2005)(Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2001): *Leben in Szenen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hodges, Ernest V. E./Card, Noel A./Isaacs, Jenny (2002): *Das Erlernen von Aggression in Familie und Peergroup*. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 619–638.
- Hoferichter, Frances/Raufelder, Diana (2014): *Ein Modell inter-individueller Unterschiede sozio-motivationaler Beziehungen von Sekundarschülern mit ihren Peers und Lehrern*. In: Tillack, C./Fetzer, J./Raufelder, D. (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3*. Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 170–200.
- Hoffmann, Nora F. (2013): *Stil als Ausdrucksform sozialer Ungleichheit in juvenilen Szenen*. In: Endreß, M./Berli, O. (Hrsg.): *Wissen und soziale Ungleichheit*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 398–415.
- Höhn, Marco/Vogelgesang, Walter (1998): *Körper, Medien, Distinktion. Zum Körperkult und zur Körperkultivierung in Jugendszenen*. In: Homfeld, H.-G. (Hrsg.): *„Sozialer Brennpunkt“ Körper*. Hohengehren: Schneider, S. 136–154.
- Hollingshead, August B. (1949): *Elmtown's Youth*. New York: Wiley.
- Honneth, Axel (2010): *Das Ich im Wir. Anerkennung als Triebkraft von Gruppen*. In: Honneth, A. (Hrsg.): *Das Ich im Wir*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 261–279.
- Hurrelmann, Klaus (1983): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, 1, S. 91–103.
- Jackson, Philipp W. (1975): *Einübung in eine bürokratische Gesellschaft*. In: Zinnecker, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 19–34.
- Jansen, Mechtild (1994): *Täterin, Zuarbeiterin, Opfer*. In: Henning, C. (Bearb.): *Jugend und Gewalt. Sozialwissenschaftliche Diskussion und Handlungsansätze. Eine Dokumentation*. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften, S. 65–88.
- Jösting, Sabine (2005): *Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, Helga (2005): *Kinder und Erwachsene*. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 83–108.
- Keller, Monika (2001): *Moral in Beziehungen*. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 111–140.
- Kessels, Ursula/Hannover, Bettina (2014): *Gleichaltrige*. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–302.
- King, Vera (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Opladen: Leske+Budrich.
- Köhler, Sina-Mareen (2008): *Freundschaftskonstellationen von Kindern und deren methodische Erfassung*. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): *Kinder*

- und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 260–279.
- Köhler, Sina-Mareen (2010): Der Wandel von Freundschaftskonstellationen bei Heranwachsenden im Alter zwischen 11 und 13 Jahren. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 79–103.
- Köhler, Sina-Mareen (2012): Freunde, Feinde oder Klassenteam? – Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Köhler, Sina-Mareen (2014): Schule als zentraler Ort der Peerbeziehung unter Bedingungen globaler Mobilität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): (Schüler-)Habitus. Wiesbaden: VS Verlag, S. 388–406.
- Köhler, Sina-Mareen/Heggemann, Daniel (2014): Schulische Beratungspraxen am Übergang von der Sek I. In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Weinheim/Basel: Juventa, S. 157–191.
- Kotthoff, Helga (1996) (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krappmann, Lothar (2004): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: Geulen, D./Veith, H.: Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius+Lucius, S. 253–271.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München: Juventa.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 355–375.
- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren (2010): Teenies und ihre Peers. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren/Pfaff, Nicolle (2008): Kinder und ihre Peers. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann (1988): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann (2010): Vom Punk bis zum Emo. In: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): inter-cool 3.0. Jugend, Bild, Medien – ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München: Fink, S. 13–41.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2012): Jugendliche und ihre Peers. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike/Köhler, Sina-Mareen (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In: Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren: Teenies und ihre Peers. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 31–51.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2002): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Sackmann, Reinhold/Breidenstein, Georg/Bröckling, Ulrich/Kreckel, Renhard/Mierendorff, Johanna/Stock, Manfred (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 2, S. 323–344.
- Krüger, Heinz-Hermann/Keßler, Catharina/Otto, Ariane/Schippling, Anne (2014): Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Sonderheft 19 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 221–240.

- Kühnel, Wolfgang (2002): Gruppen, Gangs und Gewalt. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 1441–1456.
- Kühnel, Wolfgang (2014): Protest und Gewalt. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 292–294.
- Kühnel, Wolfgang/Matuschek, Ingo (1995): Gruppenprozesse und Devianz. Weinheim/München: Juventa.
- Kulis, Marija (2005): Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying. München: Verl. Dr. Hut.
- Ladd, Gary W. (2009): Trends, Travails, and Turning Points in Early Research on Children's Peer Relationships. In: Rubin, K. H./Bukowski, W. M./Laursen, B. (Eds.): Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York/London: Guilford Press, pp. 20–41.
- Litau, John (2014): Jugendliches Risikoverhalten. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215–217.
- Luca, Renate (2003)(Hrsg.): Medien, Sozialisation, Geschlecht. München: Verlag Kopaed.
- Markert, Thomas (2007): Ausgrenzung in Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maschke, Sabine (2014): Sexuelle Gewalt unter Gleichaltrigen an Schulen. In: Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299–301.
- McRobbie, Angela (1976): Girls and Subcultures. In: Hall, S./Jefferson, T. (Eds.): Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Postwar Britain. London: Harper Collins, S. 209–222.
- Mead, Margaret (1935): Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.)(2013): JIM-Studie 2013. Baden-Baden.
- Meuser, Michael/Oktay Aktan, Cornelia Hippmann (2015): „Brave Mädchen“ – „unangepasste“ Jungs? – Peerkulturen im System Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Moreno, Jacob L. (1934): Who Shall Survive? Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biografischem Kalender und Bibliografie. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Weinheim: Juventa.
- Naylor, Janett M. (2011): Peer Relationships. In: Goldstein, S./Naglieri, Jack A. (Eds.): Encyclopedia of Child Behavior and Development. New York: Springer, pp. 1075–1076.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2005): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. In: Bohnsack, R./Pzyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 25–44.
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrungen. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2000): Von der praktischen Widerständigkeit zum Generationenmilieu. In: Roth, R./Rucht, D. (Hrsg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Opladen: Leske+Budrich, S. 237–252.

- Oswald, Hans (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 321–332.
- Oswald, Hans (2009): Anerkennung durch Gleichaltrige in Kindheit und Jugend. In: Soziale Passagen 1, 2, S. 177–191.
- Otto, Hans-Uwe/Merten, Roland (Hrsg.) (1993): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Parten, Mildred (1931): An analysis of social participation, leadership and other factors in pre-school play groups. University of Minnesota, Institute of Child Welfare Monograph Series: University of Minnesota Press.
- Petillon, Hans (1978): Der unbeliebte Schüler. Braunschweig: Westermann.
- Pfaff, Nicolle (2007): Zum Verhältnis von Schule und Jugendkultur: Entfaltungskontext und Gegenwart. In: Grunert, C./Wensierski, H.-J. (2007): Jugend und Bildung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 165–182.
- Pfaff, Nicolle (2010): Schulstrukturen aus Kindersicht – eine kultur- und milieuvergleichende Analyse. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 221–244.
- Pfaff, Nicolle (2012): Begabung vs. Engagement – Bildungsbezogene Orientierungen von Lernenden in zwei Schulsystemen am Übergang von der Kindheit in die Jugend. In: Krüger, H.-H./Deinert, Aline/Zschach, Maren: Jugendliche und ihre Peers. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 183–203.
- Piaget, Jean (1932): Das moralische Urteil beim Kinde. München: Klett-Cotta Verlag.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1999): Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. In: ZSE 19, 2; S. 163–187.
- Raithel, Jürgen (2004): Jugendliches Risikoverhalten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie der Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 3, S. 282–301.
- Reinders, Heinz/Mangold, Tanja/Greb, Karina (2005): Ko-Kulturation in der Adoleszenz. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 139–157.
- Reinders, Heinz (2006): Der Einfluss perzipierter Entwicklungsnormen auf Entwicklungsziele Jugendlicher in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden. In: ZSE 26, 4, S. 361–382.
- Reininger, Karl (1924): Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Richard, Birgit/Zaremba, Jutta (2001): Kindermedien. In: Scholz, G./Ruhl, A. (Hrsg.): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske+Budrich, S. 199–214.
- Robinson, Julie Ann (1998): The impact of race and ethnicity on children's peer relations. In: Slee, P. T./Rigby, K. (Eds.): Children's Peer Relations. London: Routledge, pp. 76–88.
- Rubin, Kenneth H./Bukowski, William M./Laursen, Brett (2009): Preface. In: Rubin, K. H./Bukowski, W. M./Laursen, B. (Eds.): Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York/London: Guilford Press, pp. xi–xiv.
- Rubin, Kenneth H./Bukowski, William M./Laursen, Brett (Eds.): Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York/London: Guilford Press.
- Salmivalli, Christina/Peet, Katlin (2009): Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. In: Rubin, K. H./Bukowski, W. M./Laursen, B. (Eds.): Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York/London: Guilford Press, pp. 322–340.

- Scherr, Albert (2010): Cliques/informelle Gruppen. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 73–90.
- Schmalefeld, Annegret (2013): *Peer-gerechte Ganztagschule? Weinheim/Basel: Beltz, Juventa*.
- Schmidt, Axel (2004): *Doing peer-group*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus (2005): *Gesellschaft in der Gemeinschaft?* In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Gegenwärtige Zukünfte*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 109–132.
- Scholl, Jennifer/Zdun, Steffen (2013): *Gute Freunde und gute Freunde sind nicht das Gleiche*. In: *Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle* 24, 2, S. 213–244.
- Schneider, Barry (2014): *Friends and Enemies*. London NY: Routledge Press.
- Schrader, Tina-Berith/Pfaff, Nicolle (2013): *Jugendkulturen und Geschlecht – Forschungslücken und –perspektiven*. In: Heyer, R./Wachs, S./Palentien, C. (Hrsg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 323–342.
- Schröder, Achim (2013): *Gruppen, Clique, Freundschaft*. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155–157.
- Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Seiffge-Krenke, Inge/Seiffge, Jakob M. (2005): „Boys play sport ...?“ Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 267–285.
- Selman, Robert L. (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Shulman, Shmuel (1995): *Typology of Close Friendships, Relationship Models, and Friendship Reasoning in Early Adolescence*. In: Shulman, S. (Eds.): *Close Relationships and Socioemotional Development*. Norwood/New Jersey: Ablex, pp. 109–127.
- Siebold, Susanne/Winter, Daniela (2014): *Peers in früher Kindheit*. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 397–408.
- Slee, Phillip T./Rigby, Ken (1998): *Childrens Peer Relations*. London/New York: Routledge.
- Spranger, Eduard (1924): *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle und Mayer.
- Stickelmann, Bernd (2013): *Gewalt im Jugendalter als Übergangshandeln*. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz, Juventa, S. 435–453.
- Stiehler, Sven (2009): *Freundschaften unter Erwachsenen*. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim/München: Juventa, S. 383–402.
- Sting, Stephan (2013): *Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters*. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz, Juventa, S. 471–485.
- Sūna, Laura (2013): *Medienidentitäten und geteilte Kultur. Vermittlungspotenzial von Populärkultur für lettisch- und russischsprachige Jugendliche*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sutterlüty, Ferdinand (2002): *Gewaltkarrieren: Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tenbruck, Friedrich H. (1962): *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg: Rombach.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Thomas, William I. (1923): *The Unadjusted Girl*. Boston: Little, Brown.

- Thrasher, Frederic M. (1927): *The Gang*. Chicago: Chicago University Press.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Hans G./Meier, Ulrich/Popp, Ulrike (1999): *Schüलगewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.
- v. Salisch, Maria (1991): *Kinderfreundschaften: emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen: Hogrefe.
- v. Salisch, Maria/Kanevski, Rimma/Philipp, Maik/Schmalfeld, Annegret/Sacher, Astrid (2010): *Schlussbericht. Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz?* Lüneburg.
- Wagner, Jürgen W. L. (1991): *Freundschaften und Freundschaftsverständnis bei drei- bis zwölfjährigen Kindern: sozial- und entwicklungspsychologische Aspekte*. Berlin/New York: Springer.
- Wagner, Jürgen W. L./Alisch, Lutz-Michael (2006): *Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung*. In: Alisch, L.-M./Wagner, J. W. L. (Hrsg.): *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen*. Weinheim/München: Juventa, S. 11–94.
- Weiß, Carl (1955): *Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wetzstein, Thomas/Erbedinger, Patricia/Hilgers, Judith/Eckert, Roland (2005): *Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiezorek, Christine (2006): *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Willems, Helmut (1997): *Jugendunruhen und Protestbewegungen*. Opladen, Leske+Budrich.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Lexington.
- Wyneken, Gustav (1913): *Was ist Jugendkultur?* München.
- Youniss, James (1992): *Parent and Peer Relations in the Emergence of Cultural Competence*. In: McGurk, H. (Ed.): *Childhood Social Development. Contemporary Perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 131–148.
- Youniss, James (1994): *Children's Friendships and Peer Culture: Implications for Theories of Network and Support*. In: Nestmann, F./Hurrelmann, K. (Eds.): *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*. Berlin: de Gruyter, pp. 75–88.
- Youniss, James/Smollar, Jacqueline (1994/1989): *Interpersonale Beziehungen Jugendlicher im sozialen Kontext*. In: Krappmann/Oswald (Hrsg.): *James Youniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 109–127.
- Zacharias, Wolfgang (1999): *Kindheiten zwischen Sinnenreich und Cyberspace*. In: Neuß, N. (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder*. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 165–188.
- Zeiger, Hans Jürgen/Zeiger, Helga (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen/Strzoda, Christiane (1996): *Freundschaft und Clique*. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa, S. 81–98.
- Zschach, Maren/Zitzke, Christiane/Schirner, Marie (2010): *Schule als Kontext und Thema von Freundesgruppen in einer Längsschnittperspektive*. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: *Teens und ihre Peers*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 105–130.



I

# Grundlagentheorie und Disziplinperspektiven



# Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung

*Heinz-Hermann Krüger*

## 1. Einleitung

Seit der sozialwissenschaftlichen Wende in der Erziehungswissenschaft sowie in der Kindheits- und Jugendforschung in den 1980er Jahren wurde der theoretische und interdisziplinäre Diskurs über Gleichaltrigenbeziehungen vor allem durch drei Entwicklungslinien bestimmt. Im Rahmen einer entwicklungspsychologischen Perspektive wurde insbesondere der Gedanke von Kindern und Jugendlichen als Ko-Konstrukteuren sozialer Beziehungen betont und die Bedeutung der Peers für die Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter untersucht (Youniss 1994; Fend 2005; Beitrag von von Salisch in diesem Band). Im Kontext einer gruppensoziologischen Perspektive wurden ausgehend von praxeologischen theoretischen Orientierungen Kohäsions- und Distinktionsprozesse innerhalb von Peergroups in den Blick genommen (Bohnsack u.a. 1995; Beitrag von Griese in diesem Band). Und unter Bezugnahme auf eine sozialisationstheoretische Perspektive wurde danach gefragt, welchen Beitrag die Interaktionsprozesse innerhalb von Gleichaltrigenbeziehungen für die Förderung individueller Handlungsbefähigungen sowie für die Herausbildung überindividueller sozialer Milieus leisten (Grundmann u.a. 2003; Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008; Beitrag von Köhler in diesem Band). Gemeinsam ist diesen drei Perspektiven, dass sie von der Vorstellung von Peers als Ko-Konstrukteuren der dinglichen und sozialen Umwelt ausgehen und dass sie den Blick sowohl auf die positiven wie negativen Einflüsse von Gleichaltrigenbeziehungen für Sozialisationsprozesse richten (Oswald 2008).

Lange Zeit wenig untersucht wurden hingegen in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung die Bildungs- und Lernprozesse, die in Gleichaltrigenkontexten stattfinden. Dies ist umso erstaunlicher vor dem Hintergrund, dass die Peerbeziehungen über die gesamte Schulzeit hinweg eine zentrale Rolle im Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen einnehmen und die dort verbrachte gemeinsame Zeit einen breiten Erfahrungsraum für die Heranwachsenden darstellt. Erst seit der Debatte um die sogenannte Alltagsbildung, um die Diagnose, dass Bildung mehr ist als Schule (Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005), werden auch die Peers in Gestalt von Cliquen, organisierten Gruppen, als Einzelfreundschaften oder als größere soziale Netzwerke als

Bildungsorte informellen Lernens und des Erwerbs von personalen, kulturellen und sozialen Kompetenzen entdeckt und aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive theoretisch und empirisch betrachtet. Zudem wurde im Gefolge der Expansion einer bildungsbezogenen Kindheits- und Jugendforschung im vergangenen Jahrzehnt auch das Interdependenzverhältnis zwischen den Bildungsorten Peers, Schule und Familie untersucht und die Bedeutung der Gleichaltrigenbeziehungen für die schulische Bildungsbiografie genauer analysiert (Krüger/Deinert/Zschach 2012).

In diesem Beitrag sollen nun in einem ersten Schritt die Grundbegriffe und theoretischen Bezugslinien dieser veränderten erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Bildungs- und Lernprozesse in Peerkontexten dargestellt werden. In einem zweiten Schritt werden ausgewählte Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Studien vorgestellt, die sich mit den Bildungs- und Lernprozessen in Gleichaltrigenbeziehungen in formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten sowie mit dem Interdependenzverhältnis zwischen diesen Bildungsorten auch unter dem Blickwinkel der Herstellung von sozialer Ungleichheit beschäftigt haben. In einem abschließenden Ausblick werden die theoretischen Diskurse und Forschungsergebnisse noch einmal zusammengefasst und Forschungsdesiderata und -perspektiven aufgezeigt.

## 2. Peers, Bildung und Lernen – Grundbegriffe und theoretische Perspektiven

Betrachtet man im Kontext der grundbegrifflichen Tryade von Peers, Bildung und Lernen zunächst den Begriff Peers, so geht dieser Begriff auf das lateinische Wort „pari-paris“ zurück. Dies lässt sich mit „gleich“ übersetzen und bezeichnet „Gleichaltrige“ oder „Ebenbürtige“. Der Blick auf die englische Wortbedeutung für Peer führt ebenfalls zu der Übersetzung „Gleiche“, die häufig synonym zu „Gleichaltrigen“ verwendet wird. Auch in der deutschsprachigen Literatur werden Gleichaltrige inzwischen Peers genannt, wobei zugleich auf ihre Gleichrangigkeit verwiesen wird. Auch in den aktuellen Definitionen von Peers tauchen somit zwei Bedeutungsdimensionen auf, die auf den Altersaspekt, die Gleichaltrigkeit sowie auf die Symmetrie der Beziehungen, die Gleichrangigkeit, hinweisen (Oswald 2008: 321).

Dabei wird in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie in der entwicklungspsychologischen Forschung in der Regel zwischen vier Varianten von Peerbeziehungen unterschieden, die im Verlaufe vom frühen Kindesalter bis in die Adoleszenz sukzessive an Bedeutung gewinnen. Erstens dyadische zunächst feste Freundschaftsbeziehungen, die durch Offenheit und Vertrautheit gekennzeichnet sind. Zweitens informelle Cliquen in schulischen oder außerschulischen Kontexten, deren Gruppenmitgliedschaft zumeist auf Freiwilligkeit basiert und die durch eine hohe Fluktuation gekennzeichnet sein können (Oswald 2008: 323). Drittens organisierte Gruppen z.B. in Gestalt von Schulklassen oder Vereinsgruppen, die eine gemeinsame Aufgabe verbindet,

die aber auch als „Zwangsvergemeinschaftung“ (Breidenstein 2008: 950) beschrieben werden können. Und viertens Interaktionsgeflechte oder größere soziale Netzwerke, die eher durch oberflächliche Beziehungen und eine hohe Fluktuation gekennzeichnet sind (Krappmann/Oswald 2004).

In der entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretisch orientierten Forschung und Bewertung von diesen Peerbeziehungen lassen sich zwei Hauptrichtungen unterscheiden. In einer ersten Forschungsrichtung wird die positive Bedeutung der Peers für die Entwicklung und Sozialisation der Heranwachsenden betont. In einer zweiten Forschungslinie steht die Analyse des Einflusses der Peers auf riskantes oder abweichendes Verhalten, wie etwa Gewalt oder Drogenkonsum im Zentrum (Heitmeyer u.a. 1995). Welchen Stellenwert Gleichaltrige im Kontext von Bildungs- und Lernprozessen von Heranwachsenden einnehmen, diese erziehungswissenschaftliche Fragestellung wurde bislang jedoch eher seltener in den Blick genommen.

Der Begriff Bildung geht auf das Mittelhochdeutsche Wort „*bildungs*“ zurück, das mit Nachbildung oder Nachahmung übersetzt werden kann. Theologische Spekulationen dazu werden etwa von dem Mystiker Meister Eckhard im 14. Jahrhundert angestellt, der auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen hinwies. Im Verlaufe des 18. Jahrhunderts löste sich der Bildungsbegriff von seinen theologischen Wurzeln und um 1800 bezieht er sich nicht mehr nur auf die äußere Gestalt des Menschen, sondern vor allem auf die Entwicklung der gesamten Person (Koller 2014: 73). Besonders einfluss- und folgenreich waren in diesem Kontext die bildungstheoretischen Schriften von Wilhelm von Humboldt, der bereits in einer seiner ersten Schriften, den „*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen des Staates zu bestimmen*“ (1792/1980: 64), seinen Bildungsbegriff formuliert. Bildung wird von Humboldt dabei als höchste und proportionale Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen beschrieben. Bildung im Sinne der Entwicklung aller Kräfte ist für ihn dabei nicht in Bezug des Menschen auf sich selber möglich, sondern nur dann, wenn der Mensch sich an einem Gegenstand abarbeitet, der außerhalb seiner selbst liegt (Humboldt 1793/1980: 235). Humboldts Bezeichnung für diesen Gegenstand lautet „*Welt*“ und die Beziehung, in die der sich bildende Mensch treten soll, wird von ihm als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt beschrieben. Angeleitet wird seine Bildungskonzeption zudem durch eine normative Vorstellung, dass Bildung nicht Selbstzweck sei, sondern zu einer Verbesserung und Veredlung des Einzelnen führen könne und damit zugleich zu einer Verbesserung und Veredlung der Menschheit und der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse mit beitrage (Humboldt 1793/1980).

In der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion wurde nun versucht, den Bildungsbegriff von den hohen normativen Erwartungen, die er noch bei Humboldt hat, zu entlasten und stärker die Bedeutung, die Sozialität und Interaktivität im Bildungsprozess spielen, herauszuarbeiten und ihn damit zugleich für empirische Forschung anschlussfähig zu machen. In Anlehnung an den klassischen Bildungsbegriff humboldtscher Prägung wird jedoch weiterhin Bildung als ein Transformationsprozess der Persönlichkeit verstanden, der sich in der produktiven Auseinandersetzung des Menschen

mit der symbolisch-dinglichen und sozialen Umwelt vollzieht (Koch/Marotzki/Schäfer 1997).

Bildung ist damit nicht an Schulfächer oder Wissenschaftsdisziplinen gebunden, sondern Bildung verweist im so gefassten Sinne auf das Verhältnis des Individuums zur Welt in seiner ganzen Bedeutungsfülle und seine darauf bezogenen Deutungs- und Handlungsmuster, die in sozialen Interaktionen erst hergestellt, aufrechterhalten oder verändert werden (Marotzki 1990: 62). Bildung in diesem Sinne hat eben nicht nur etwas mit Informationsaufnahme und Wissensaneignung zu tun, sondern umfasst einen höherstufigen Transformationsprozess der grundlegenden Kategorien, mit denen sich Subjekte zur Welt und sich selbst verhalten (Koller 2012: 154).

Im Gegensatz zum Bildungsbegriff bezieht sich der Lernbegriff, der erst seit den späten 1960er Jahren als Grundbegriff aus der Psychologie auch in die Erziehungswissenschaft eingewandert ist, auf die Aneignung von Wissen, spezifischen Kenntnissen oder curricularen Lehrinhalten (Ecarius 2006: 98). Lernen ist in diesem Verständnis eine grundlegende Voraussetzung und Funktion von Bildung. Allerdings ist der Bedeutungsgehalt des Bildungsbegriffs umfassender. Während mit Lernen die Adaption von Fertigkeiten und Wissensbeständen gefasst wird, ist Bildung immer an Reflexivität gekoppelt und verweist auf die Selbstkonstitution des Subjektes in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt und damit auch auf eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses (Marotzki 1990: 52).

Beim Begriff der Kompetenz, der nach einer ersten Blüte in den frühen 1970er Jahren insbesondere im Gefolge der PISA-Debatte im vergangenen Jahrzehnt ein Revival erlebte, und der in Gestalt von Wissens- und Könnens-Dimensionen die Ergebnisse von Bildungs- und Lernprozessen beschreibt, lassen sich zwei Bedeutungsvarianten unterscheiden. Im Kontext von aktuellen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA oder TIMMS werden Kompetenzen eher als kontextspezifische Leistungsdefinitionen wie etwa die Lesekompetenz gefasst, die sich auf Wissen und Können in ausgewählten Domänen beziehen und damit als funktional und fachbezogen charakterisiert werden können (Klieme/Leutner 2006: 879). In älteren kompetenztheoretischen Ansätzen etwa von Roth (1971), Habermas (1971) oder Krüger und Lersch (1982) bleiben Kompetenzen nicht funktionalistisch an erlernbares und vermittelbares Wissen und Können gebunden, sondern sind auf das Selbst- und Weltverhältnis des Individuums bezogen, in dem Kompetenz wiederum nur im Modus der Reflexivität gedacht wird. So spielen etwa bei Roth (1971) die Kriterien der Produktivität und der Kritikfähigkeit eine zentrale Rolle, die in den drei von ihm formulierten Kompetenzbereichen, der Sachkompetenz, der Sozialkompetenz und der personalen Kompetenz, Mündigkeit und damit entwickelte Handlungskompetenz erst möglich machen (Grunert 2012: 65).

In den theoretischen Überlegungen von Krüger und Rauschenbach (2007) zur konzeptionellen Rahmung des 12. Kinder- und Jugendberichtes ist nun versucht worden die begriffliche Trias von Bildung, Lernen und Kompetenz zu verbinden und für das Gegenstandsfeld der Bildungsforschung, insbesondere der Kindheits- und Jugendforschung fruchtbar zu machen. In loser Anlehnung an Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1981) unterscheiden die Autoren vier Weltbezüge: die

Bezüge zu einer kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven Welt und damit auch zwischen vier Formen der Weltaneignung. Darauf ausgerichtet wird Bildung als Prozess des Kompetenzerwerbs in diesen vier Bereichen verstanden. Kulturelle Kompetenz wird als Fähigkeit gefasst, die Welt mittels Sprache und deren Symbolen zu erschließen. Instrumentelle Kompetenzen werden als Fähigkeiten verstanden sich in der Welt der Natur, der Waren und Produkte, in der dinglichen Welt handelnd bewegen zu können. Soziale Kompetenzen umfassen Tätigkeiten sich mit der sozialen Mitwelt auseinanderzusetzen, an der Zivilgesellschaft teilzuhaben und soziale Verantwortung zu übernehmen. Und personale Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit mit sich selbst, seiner eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedankenwelt reflexiv umgehen zu können (Rauschenbach 2007: 74).

Ausgegangen wird in diesen theoretischen Modellannahmen somit von einem weitgefassten Bildungs- und Kompetenzbegriff, der das Lernen von fachlichen Tätigkeiten und Wissensbeständen zwar voraussetzt, jedoch darüber hinausgeht, indem er Bildung und Kompetenzerwerb auf die Auseinandersetzung mit der Bedeutungsvielfalt verschiedener Weltbereiche bezieht. Bildung wird hier außerdem im Modus der Ko-Konstruktion gefasst, d.h. dass Kinder und Jugendliche als handelnde Akteure verstanden werden, die sich aktiv mit den Anforderungen der kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und personalen Welt auseinandersetzen. Zudem wird unterstellt, dass Bildungsprozesse und Prozesse der Kompetenzzaneignung nicht nur in offiziellen formalen Bildungsorten wie der Schule, sondern auch in non-formalen Settings wie Vereinen, Jugendzentren oder kulturellen Einrichtungen und in informellen Bildungsorten wie der Familie oder den Peers stattfinden (Krüger/Rauschenbach 2007: 100). Dabei gilt sowohl für formale wie für non-formale und informelle Bildungsorte, dass sich hier gleichzeitig formelle und informelle Bildungs- und Lernprozesse ereignen können, je nachdem ob sie organisatorisch eingebunden und curricular geplant sind oder stärker eigeninitiativ realisiert werden und in die alltägliche Lebenswelt eingewoben sind.

Die Peers haben vor dem Hintergrund dieser typologischen Bestimmungsversuche somit eine Doppelgestalt. Einerseits sind sie neben der Familie der zentrale informelle Bildungsort, andererseits sind die Bildungsprozesse und Prozesse der Kompetenzzaneignung in Gleichaltrigenbeziehungen jedoch stets in formelle Settings wie die Schule, in non-formale Settings wie Vereine oder kulturelle Einrichtungen oder in informelle Settings wie die Straße, Jugendszenen oder die Welt der Medien eingebunden (Krüger/Grünert 2008: 382).

### **3. Peers, Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb – zentrale Forschungsergebnisse**

Im Folgenden werden nun ausgewählte Forschungsbefunde aus empirischen Studien vorgestellt, die sich vor allem im letzten Jahrzehnt mit den Bildungspotentialen und

dem Kompetenzerwerb in Peerbeziehungen im formalen Bildungsort Schule sowie in non-formalen Bildungsorten wie z.B. Vereinen, Verbänden oder in informellen Bildungsorten wie der Straße, den Jugendszenen oder dem Bereich der Medien beschäftigt haben. Abschließend wird der Blick auf jene wenigen aktuellen Studien gerichtet, die das Wechselverhältnis zwischen den Bildungsorten Peers, Schule und Familie genauer untersucht haben.

### 3.1 *Peerbeziehungen und informelle Bildungs- und Lernprozesse in der Schule*

Obwohl Studien, die sich explizit auf den Diskurs um informelle Bildung und Kompetenzzaneignung in der Schule beziehen, in der schulbezogenen Jugendforschung bis heute eher selten sind, gibt es jedoch in der Jugendforschung eine bis in die 1970er Jahre zurückreichende Forschungstradition von Untersuchungen, die sich mit dem heimlichen Lehrplan, dem impliziten Wissen, was Schüler und Schülerinnen auf der Hinterbühne der Schule erwerben, beschäftigt haben (Zinnecker 1978; Goffman 1969). Eine zentrale Ankerstudie in diesem Bereich ist die ethnografische Studie von Willis (1979) aus Großbritannien, die durch die Frage nach der kulturellen Reproduktion von Klassenunterschieden motiviert ist. Ausgehend vom kulturtheoretischen Ansatz des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies untersucht er die Jugendkultur in der Arbeiterschule. Dabei arbeitet er heraus, dass ein Teil der Schüler und Schülerinnen die schulische Ordnung in Frage stellen und damit in ihren kulturellen Praxen die Werte der Arbeiterstammkultur reproduzieren. Sie orientierten sich stattdessen an jugendkulturellen Themen wie Sexualität, sozialen Beziehungen oder Alkohol und erwerben auf diese Weise jugendspezifische personale und soziale Kompetenzen. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch die in den 1970er und 1980er Jahren im Anschluss an Willis durchgeführten Untersuchungen in Westdeutschland. Auch hier wird zwischen einer schulkonformen Jugendkultur der „Familienzentrierten“, „Institutionell Integrierten“ und einer schuloppositionellen jugendzentrierten Subkultur, einem „maskulinen Handlungstyps“ oder einer verweigerten Anpassung in der Schule unterschieden (Projektgruppe Jugendbüro 1977;; Lenz 1986; Bietau 1989;). In neueren Untersuchungen zur Bedeutung der Schule als Peerwelt werden unter anderem die spontanen Aktionismen betrachtet und daran gebunden die Entstehung und Entwicklung der eigenkulturellen Peermilieus in den Blick genommen (Rosenberg 2008; Köhler 2013).

Mit der sozialisatorischen Bedeutung und den informellen Lernprozessen in Gleichaltrigenbeziehungen im Kontext von Grundschulklassen haben sich in den 1990er Jahren insbesondere Krappmann und Oswald (2004) beschäftigt (Breidenstein/Kelle 1998). In Anlehnung an sozialkonstruktivistische Ansätze in der Peerforschung (Youniss 1994) haben sie dabei den Einfluss von Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern auf die soziale und moralische Entwicklung von Heranwachsenden untersucht und dessen förderliche Effekte für die soziale und moralische Kompetenzentwicklung aufgezeigt. Dass hingegen nicht alle Jugendlichen in der Schule die Erfahrungen von

sozialer Anerkennung und Integration in Freundschaftsnetzwerken erhalten, hat Fend (Fend 2005: 179) auf der Basis der Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie verdeutlicht. Etwa 10% der von ihm untersuchten Jugendlichen wurden in der Schule mit Erfahrungen von Aggression und Ausgrenzung konfrontiert, die zugleich negative Folgewirkungen im Hinblick auf personale Kompetenzen wie Selbstvertrauen und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben.

Mit der Bedeutung die schulische und zudem auch außerschulische Peers für die schulische Bildungskarriere haben, haben sich Krüger u.a. (2008, 2010, 2012) in einer aktuellen qualitativen Längsschnittstudie auseinandergesetzt. Unter der Perspektive informelle Bildungs- und Lernprozesse in Peergroups sind dabei insbesondere zwei in der ersten und zweiten Untersuchungsphase dieses Projektes herausgearbeitete Muster besonders interessant. Das ist zum einen das Muster von schulischen und außerschulischen Peers als Unterstützungsinstanz für die schulische Karriere, die in ihren informellen schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen schulische Lernaufgaben und Anforderungen gemeinsam bearbeiten und hochkulturellen Freizeitaktivitäten nachgehen und damit zur Förderung kultureller und sozialer Kompetenzen mit beitragen. Am anderen Ende des herausgearbeiteten typologischen Spektrums findet man hingegen ein zweites Muster von schulischen und außerschulischen Peers als Risikopotential für die schulische Bildungsbiografie, da hier die informellen Lernprozesse in Peerbeziehungen durch abweichendes Verhalten und die Infragestellung schulischer Erwartungen gekennzeichnet sind (Krüger/Deppe 2010: 197; Krüger/Deinert/Zschach 2012).

### 3.2 *Gleichaltrigenbeziehungen und informelle Bildungs- und Lernprozesse in non-formalen Settings*

Während die Forschungslage zum informellen Lernen in Peerkontexten in der Schule schon überschaubar ist, gilt dies erst recht für non-formale Bildungsorte, die durch eine klare institutionelle Strukturiertheit gekennzeichnet sind und deren Bildungsangebote freiwillig genutzt werden. Dabei kann man zwischen von kommunalen oder von freien Trägern organisierten Institutionen wie Jugendzentren, Verbänden und Vereinen sowie teilweise kommerziell geprägten Bildungsorten wie Musik-, Tanz- oder Kunstschulen oder Lern- und Erlebnisorten wie Science Centern, Museen oder Tierparks unterscheiden. Zum Bereich der offenen Jugendarbeit gibt es einige wenige kleinere qualitative Studien (Delmas/Reichert/Scherr 2004; Müller/Schulz 2005; Cloos u.a. 2007), die sich explizit mit den Bildungspotentialen der Jugendarbeit beschäftigt haben. Diese Untersuchungen zeigen zwar einerseits auf, dass die Förderung von Bildungsprozessen auch von der Tätigkeit der Mitarbeiter dafür Gelegenheitsstrukturen bereitzustellen abhängt (Müller/Schulz 2005). Andererseits verdeutlichen sie aber auch, dass Jugendliche in Projekten selber Bildungsprozesse in Gang setzen, die wesentlich ohne Beteiligung von Pädagogen zu Stande kommen, in denen sie im Gruppenkontext voneinander lernen

und damit die Fähigkeit zu eigenständiger Konfliktregulierung und somit personale und soziale Kompetenzen erwerben.

Auch das informelle Lernen im Rahmen von Peerbeziehungen in Jugendverbänden, die man in konfessionelle und politische Verbände sowie in Freizeitverbände und Hilfsorganisationen differenzieren kann und in denen insgesamt gegenwärtig etwa 30% der 16-jährigen Jugendlichen in Deutschland aktiv sind (Gille/Gaiser 2012) wurde bislang eher selten untersucht. Eine qualitative Studie von Fischer (2002) hat auf der Basis von Gruppendiskussionen, Interviews und teilnehmender Beobachtung Prozesse des Kompetenzerwerbs in der BUND-Jugend analysiert. Insgesamt beschreiben die in dieser Untersuchung befragten Jugendlichen ein breites Spektrum von Wissen und Fähigkeiten, das von Fachwissen über die Umwelt und Umweltzerstörung, die Kompetenzen sich in eine Gruppe zu integrieren bis hin zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen reicht. Dabei spielen vor allem die Anregungen von älteren Gruppenmitgliedern eine wichtige Rolle. Eine andere biografische Studie von Lehmann und Mecklenburg (2006) zeigt darüber hinaus, dass Jugendliche in einem Jugendverband dann verstärkt Leitungs- und Organisationsaufgaben übernehmen, wenn eine stabile Gruppe existiert und erwachsene Leitfiguren fehlen (Grunert 2012: 112). Einige Hinweise auf die Rolle der Peers im Rahmen des freiwilligen Engagements von Jugendlichen in Verbänden bzw. Hilfsorganisationen findet man auch in dem groß angelegten quantitativen Freiwilligensurvey, der deutlich macht, dass über ein Drittel der befragten 14- bis 19-Jährigen sich ehrenamtlich engagieren (Gensicke 2011: 229). So geben oft die Gleichaltrigen den Anstoß dafür sich in einem Jugendverband zu engagieren und zudem trägt die Mitarbeit in einem Jugendverband zum Aufbau eines größeren sozialen Netzwerkes bei. Mit den spezifischen Kompetenzen, die Jugendliche im Rahmen des freiwilligen Engagements erwerben, haben sich Dux u.a. (2008) in einer Studie beschäftigt, die auf qualitative und quantitative Methoden zurückgreift. Leider erfolgt dies nur aus der subjektiven Perspektive der Befragten, während die intersubjektiven Bedingungen und Einbindungen der freiwilligen Tätigkeit nicht direkt in den Blick genommen werden. Dennoch liefern die durchgeführten Interviews einige Hinweise darauf, dass ein Großteil der Handlungen und Lernprozesse in Gruppen stattfinden und dass diese Gruppen nicht nur Arbeitsgruppen sind, sondern auch durch freundschaftliche Beziehungen gekennzeichnet sind und Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb von personalen Kompetenzen wie insbesondere Leitungs- und Organisationskompetenzen und soziale Kompetenzen bereitstellen.

Im Vergleich zur Forschungssituation zum informellen Lernen in Peerkontexten in Jugendverbänden stellt sich die Forschungslage zur Welt der Vereine noch ungünstiger dar. Hier liefert zwar der DJI-Survey 2009 aktuelle Daten zur Aktivität von Jugendlichen in Vereinen: so sind fast 60% der befragten 16- bis 17-jährigen Jugendlichen in einem Sportverein bzw. 25% in einem Musik-, Gesangsverein oder einer Theatergruppe engagiert (Gille/Gaiser 2012). Empirische Informationen zu den informellen Lernprozessen in Sportvereinen liefert jedoch nur die qualitative Teilstudie von Brettschneider und Kleine (2001), die zeigt, dass sich eine kontinuierliche Mitgliedschaft in einem Sportverein über einen längeren Zeitraum positiv auf den Aufbau vereinsgebundener

sozialer Netzwerke und die daraus resultierende soziale Unterstützung auswirkt. Zur verstärkten Nachfrage nach Bildungsangeboten für Kinder und Jugendlichen in teilweise kommerziell organisierten Musik-, Tanz- oder Kunstschulen geben einige quantitative Kinder- und Jugendstudien erste Hinweise (Fölling-Albers/Hopf 1995; Grgic/Züchner 2013). Informelle Bildungsprozesse von Gleichaltrigen in diesen Bildungsorten wurden bislang jedoch nicht untersucht.

Neue Lernwelten eröffnen sich Kindern und Jugendlichen in den letzten beiden Jahrzehnten auch in kommerziell organisierten Freizeit- und Themenparks, in denen es nicht nur um Unterhaltung geht, sondern hier finden sich zunehmend organisierte Lernanlässe und in Science Centern wird erst recht auf erlebnisbasiertes Lernen gesetzt (Grunert 2012: 122). In einer qualitativen Studie, die sich auf Dokumentenanalysen, Experteninterviews und teilnehmender Beobachtung stützt, haben Nahrstedt u.a. (2002) das Bildungspotential unterschiedlicher kommerzieller Freizeitangebote wie Tierparks, Filmparks oder Science Center untersucht. Dabei zeigen sie auf, dass die Lernprozesse zumeist in die interaktiven Zusammenhänge von Familie, Schulklassen oder Freundeskreisen eingebettet sind und in diesen erste motivierende Ansätze für eine vertiefte Kompetenzerneuerung festgestellt werden können (Nahrstedt u.a. 2002: 11). Weitere Studien zu dem Themenbereich des Lernens in Science Centern, Museen oder ähnlichen Settings findet man in der amerikanischen Forschungslandschaft im Überblick (Grunert 2012: 145-162). So macht z.B. die quantitative Längsschnittuntersuchung von Dierking/Falk (2003) zu einem spezifisch auf Mädchen ausgerichteten Programm eines Science Museums in Philadelphia deutlich, dass dieses zu einem besseren Verständnis von Wissenschaft und zu einem gestiegenen Selbstvertrauen bei den weiblichen Jugendlichen geführt hat. Auf Aspekte des Peerlearnings geht diese Studie jedoch nicht ein.

### 3.3 *Peers und informelle Bildung und Lernen in informellen Bildungsorten*

Eine weitere Lernwelt, in denen informelle Lernprozesse von Peers stattfinden, sind die informellen Bildungsorte wie die Straßenöffentlichkeit, die Jugendszenen oder die Medien. Studien, die sich mit dem informellen Lernen von Jugendlichen im öffentlichen Raum der Straße befassen, gehen bereits in die 1920er Jahre zurück. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang etwa die berühmten Untersuchungen von Trasher (1927) und Whyte (1943) aus der Tradition der Chicagoer Schule, die die vielfältigen Straßenaktivitäten von in Gangs organisierten Jugendlichen, wie den Unterhalt von Wettbüros, das „Daten“ mit Mädchen, das Austragen von Gruppenrivalitäten in Sportwettkämpfen oder solidarisches Verhalten mit Cliquenmitgliedern analysierten und in einer Längsschnittperspektive aufzeigten, dass einige von ihnen lernten später dieses „Straßenkapital“ in gesicherte Jobs umzuwandeln. Diese Forschungen über den öffentlichen Straßenraum als Ort der informellen Lernprozesse von Peers wurden in Westdeutschland vor allem in den 1970er Jahren fortgesetzt, etwa in den Studien der Projektgruppe Jugendbüro

(1977) über die Lernwelt von subkulturell orientierten Hauptschülern, die an ihren Freizeitorten demonstrativ Alltagsrechte von Erwachsenen für sich in Anspruch nahmen wie Rauchen oder Sexualität (vgl. auch den Beitrag von du Bois-Reymond/Behnen in diesem Band). Mit dem Bedeutungsverlust des öffentlichen Straßenraumes im Gefolge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse für das informelle Lernen von Peers gingen auch die Forschungsaktivitäten in diesem Feld zurück. Dennoch gibt es gegenwärtig noch vereinzelt Studien (z.B. Tertilt 1996; Grunert/Deinert 2010), die sich mit den Praxen und Lernprozessen von Jugendlichen im städtischen, ländlichen oder virtuellen Raum beschäftigen.

Inzwischen relativ breit untersucht wurde hingegen das informelle Lernen in Jugendszenen, obwohl es in diesen Studien nur teilweise um Peers im Sinne von Gleichaltrigen, sondern eher um das Lernen zwischen Gleichgesinnten aus verschiedenen Altersgruppen geht. So hat etwa Pfaff (2008) das informelle Lernen in Rap-Gruppen, Nohl (2006) in Breakdancegruppen, Adler u.a (2006) in der Hardcore-Szene oder Hitzler/Pfadenhauer (2005) in der Techno-Szene analysiert. Dabei zeigen diese Studien auf, dass Jugendliche im Kontext dieser Gruppen nicht nur szenespezifisches Wissen, sondern auch allgemeine berufspraktisch relevante personale, kulturelle und soziale Kompetenzen erwerben, die auch für eine beruflichen Karriere von Vorteil sind.

Ebenso wie der Erwerb szenespezifischer Kompetenzen erfolgt auch die Aneignung neuer Medien nicht in formalen Bildungsorten, sondern in Eigenregie oder im Kontext von Freundschaftsgruppen. In einer medial geprägten Welt ist der kundige Umgang mit neuen Medien von großer Bedeutung. Inzwischen hat weit über 90% der Jugendlichen über den Computer oder ein Smartphone Zugang zum Internet und die Hälfte von ihnen nutzt dies für kreative Tätigkeiten wie Fotos oder Videos machen oder als Informationsquelle über fremde Kulturen oder für das schulische Lernen notwendiger Wissensbestände (MPFS 2014: 29). Außerdem werden im Medienumgang auch soziale Kompetenzen geschult und zugleich das Verhältnis der Peers zueinander bestimmt. Im Internet werden nicht nur Verabredungen mit Freunden getroffen und über Alltagsprobleme kommuniziert. Social Network Sites visualisieren auch soziale Beziehungen, und bieten zudem den Rahmen zur Aushandlung von Status und Hierarchie in Peergroups (Neumann-Braun/Autenrieth 2011). Allerdings geht die Quantität der Freunde im Social Web weit über die realen Peerkontakte hinaus: während Jugendliche in sozialen Netzwerken durchschnittlich 280 Freunde angeben (MPFS 2014: 38), zeigen Netzwerkanalysen aus Peersstudien (Krüger/Deinert/Zschach 2012), dass sie außerhalb des virtuellen Raums nur mit etwa durchschnittlich 20 bis 30 Freunden im regelmäßigen Austausch stehen.

### 3.4 *Informelle Bildungs- und Lernprozesse in Peergroups im Spannungsverhältnis von Schule und Familie*

Stellt sich die Forschungslage zu den informellen Bildungs- und Lernprozessen im Kontext von Peerbeziehungen in den jeweiligen formalen, non-formalen und informellen

Bildungsorten insgesamt noch eher bescheiden dar, so gilt dies erst recht für Untersuchungen, die das Zusammenspiel von informellen Lernprozessen in Peergroups, Familie und Schule analysieren. Zwar gibt es inzwischen eine Vielzahl von Studien, die den Einfluss familialer Lebenslagen auf den schulischen Bildungserfolg und Kompetenzerwerb untersuchen, und eine Reihe von Studien, die den Einfluss familialer Herkunftsmilieus auf den Kompetenzerwerb in außerschulischen non-formalen oder informellen Bildungsorten in den Blick nehmen. Dabei zeigt sich, dass Heranwachsende aus Familien mit geringen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen (z.B. Arbeiterfamilien, Familien mit Migrationshintergrund, von Armut betroffene Familien) in doppelter Weise benachteiligt sind. Sie haben nicht nur die schlechteren schulischen Bildungschancen (Maaz/Baumert/Trautwein 2010), sondern auch weniger Zugänge und Möglichkeiten zu informellen Lernprozessen und zum außerschulischen Bildungserwerb in der Welt der Verbände, Vereine, der Kulturarbeit sowie im Kontext kultureller Freizeitpraxen (zusammenfassend Brake/Büchner 2013). Zudem fungieren die Eltern nicht nur bei der Auswahl der Schule, sondern auch der Auswahl der Freunde als entscheidende Gatekeeper mit der Konsequenz, dass trotz der scheinbar selbständigen Freundschaftssuche durch die Heranwachsenden sich schulische aber auch außerschulische Peergroups abgesehen von der Welt der Sportvereine weitgehend schichthomogen zusammensetzen (Krappmann/Oswald 2004; Krüger/Deinert/Zschach 2015).

Mit dem direkten Zusammenhang zwischen informellen Lernprozessen in Peergroups und denen in der Familie hat sich in jüngster Zeit lediglich die qualitative Studie von Deppe (2014) beschäftigt, die in Weiterführung und thematischer Ergänzung der Untersuchung von Krüger, Köhler und Zschach (2010) nicht nur die Bildungsbedeutung der Peers sondern auch der Familie für die schulischen Bildungsbiografien von 13-jährigen Jugendlichen untersucht hat und dazu neben Gruppendiskussionen mit Peers, qualitativen Interviews mit Jugendlichen auch qualitative Interviews mit deren Eltern durchgeführt hat. Durch den empirischen Einbezug der Eltern und der Freunde in die Untersuchung und die soziale Verortung der Fallkonstellationen kann im Rahmen einer typologischen Rekonstruktion in dieser Studie gezeigt werden, dass sich die Konstellationen und Orientierungen von Eltern, Jugendlichen und deren Freundschaftsgruppen an den oberen und unteren Enden des gesellschaftlichen Milieuspektrums relativ eindeutig schul- und bildungsnah bzw. -fern darstellen. Dagegen konnten im Spektrum dazwischen vielfältige Ambivalenzen und Spannungsmomente zwischen den bildungs- und schulbezogenen Orientierungen der Jugendlichen sowie ihrer Eltern und Peers herausgearbeitet werden. Im Hinblick auf die Bedeutung der Peers zeigte sich, dass je nachdem, wie sich die lebensweltlichen familialen und peerbezogenen Sphären zueinander und zur Institution Schule positionieren, sie eher unterstützende und anerkennende, aber auch riskante und belastende Konstellationen bilden können. Zudem konnte zumindest bezogen auf die untersuchte Altersgruppe der 13-jährigen verdeutlicht werden, dass die tradierten Werte und Normen der Familie noch eine zentrale Bedeutung für die Strukturierung von Handlungs- und Bedeutungsmustern in der Peergroup sowie für die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der Jugendlichen haben (Deppe 2013: 546). Dies impliziert zugleich, dass die informellen Lernprozesse in

Peergroups zumindest in dieser Altersgruppe noch keinen so hohen Stellenwert bei der Ausbildung neuer Bildungsorientierungen haben, wie theoretisch angenommen wird (du Bois-Reymond 2007). Der soziale Reproduktionszirkel von familialen Herkunftsmilieus, schulischem und außerschulischem Bildungserwerb wird durch das Lernen in Peerkontexten zumindest im frühen Jugendalter somit nur fortgeschrieben.

#### 4. Bilanz und Forschungsdesiderata

Fasst man den dargestellten Stand der Theoriediskussion und Forschungssituation zum Thema Peers, Lernen und Bildung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive noch einmal zugespitzt zusammen, so lassen sich noch eine Reihe von Schwachpunkten und Forschungsdesiderata feststellen. So zeigt sich bei der Analyse der bisher durchgeführten Studien oft eine Theorie-Empirie-Diskrepanz. Zwar gibt es in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion inzwischen einige anspruchsvolle bildungstheoretische Begründungsversuche zur Erfassung von Bildungs- und Lernprozessen (Koller 2014), die jedoch noch zu selten als theoretischer Bezugsrahmen für qualitative Studien genutzt werden. Zudem beziehen sich die Studien auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte und methodologische Ansätze, seien es sozialkonstruktivistische (Grundmann u.a. 2003), praxeologische (Krüger/Deinert/Zschach 2012) oder tätigkeitstheoretische Konzepte (Grunert 2012), deren grundbegriffliche Gefüge erst in eine erziehungswissenschaftliche Theoriesprache übersetzt bzw. mit erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen wie Bildung und Lernen vermittelt werden müssen, um entsprechende Bildungs- und Lernprozesse auch in Peerkontexten aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive angemessen erfassen zu können.

Auch in forschungsmethodischer Hinsicht zeigen sich in einigen Studien, die bisher zu Bildungs- und Lernprozessen sowie zum Kompetenzerwerb in außerschulischen Bildungsorten durchgeführt wurden, noch Defizite. So werden in quantitativen Studien in außerschulischen Lernprozessen erworbene Kompetenzfortschritte nur über Selbstauskünfte der Befragten erhoben (Düx u.a. 2008) und nicht in Gestalt von Kompetenztests empirisch erfasst. Außerdem fehlen in diesem Feld quantitative Längsschnittstudien, die erst die Möglichkeiten eröffnen, etwa den Einfluss der Peers oder der Familie auf Lern- und Kompetenzfortschritte in einem kausalen Modell zu bestimmen. Auch in den qualitativen Studien zum informellen Lernen und Kompetenzerwerb in außerschulischen Bildungsorten dominieren oft biografisch retrospektiv angelegte Interviews, die die intersubjektiven Einbindungen und Prozesse der sozialen Herstellung von Fähigkeiten bestenfalls indirekt in den Blick bekommen. Notwendig ist es deshalb in qualitativen Designs zukünftig verstärkt ethnografische und videobasierte Studien durchzuführen, die Prozesse des informellen Lernens und der Kompetenzzuweisung zwischen den Peers selber berücksichtigen können.

Blickt man thematisch bilanzierend auf den vorab dargestellten Forschungsstand, so lässt sich feststellen, dass in den letzten Jahren eine breitere Forschungslage nur zu den Bildungs- und Lernprozessen in Peerbeziehungen auf der Hinterbühne der Schule sowie in den non-formalen Bildungsorten der Verbände und Hilfsorganisationen und in den informellen Bildungsorten verschiedener jugendkultureller Szenen entstanden ist. Deshalb sollten im Rahmen der Jugendforschung zukünftig verstärkt Studien in Gang gesetzt werden, die sich mit dem informellen Lernen im Peeralltag in nonformalen Settings wie Sportvereinen, Tanz-, Musik- und Jugendkunstschulen oder in neuen kommerziell organisierten Erlebniswelten wie Science Centern, Museen oder Film-parks beschäftigen. Eine weitere thematische Herausforderung stellt die empirische Analyse der Lernprozesse zwischen Peers und der Kompetenzzaneignung im informellen Bildungsort der Social Network Sites dar. Zudem sollten Ansätze einer positiven Peerkultur (Heyer 2010), bei denen leistungsstarke leistungsschwächeren Schülern als Lernpate in der Schule zur Seite stehen oder Lernende bei der Lösung von Schulkonflikten als Mediatoren fungieren, nicht nur pädagogisch postuliert, sondern in ihrer Wirksamkeit auch empirisch geprüft werden.

Schließlich sollte auch das komplexe Wechselverhältnis zwischen informellen Lernprozessen in Peergroups, Schule und Familie in weiteren Studien noch vertieft untersucht werden. So zeigt die qualitative Studie von Deppe (2013), die das Zusammenspiel von bildungsbezogenen Orientierungen in Familien und Freundschaftsgruppen und deren Bedeutung für die Bildungsbiografien von 13-jährigen Jugendlichen analysiert hat, auf, dass in diesem Alter die Familie noch der zentrale Gatekeeper für die Zugänge zu unterschiedlichen schulischen und peerbezogenen Bildungswelten ist und dass diese Wechselbezüge noch stark durch die Einflüsse des familialen Herkunftsmilieus bestimmt werden (Krüger/Deinert/Zschach 2015). In zukünftigen Studien mit älteren Jugendlichen müsste daran anknüpfend nun geprüft werden, ob z.B. mit zunehmendem Alter und der damit einhergehenden Ablösung von der Familie informelle Lernprozesse in Peergroups für Jugendliche aus sozial benachteiligten familialen Milieus auch eine kompensatorische Bedeutung bekommen können. Dazu gibt es zwar interessante theoretische Vermutungen (Bois-Reymond 2007), aber noch wenig empirische Untersuchungen.

## Literatur

- Adler, Martin/Hepp, Andreas/Lorig, Philipp/Vogelsang, Waldemar (2006): Do it yourself. Aneignungspraktiken in der Hardcore-Szene. In: Tully, C. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim: Juventa Verlag, S. 219–236.
- Bietau, Alfred (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Verlag Leske und Budrich, S. 131–159.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Opladen: Verlag Leske+Budrich.

- Bois-Reymond, Manuela du (2007): Europas neue Lerner. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2013): Stichwort: Familie, Peers und Bildung im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 3, S. 481–502.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peerkultur. In: Helsper, W/Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 945–964.
- Brettschneider, Wolf-Dietrich/Kleine, Torsten (2001): Jugendarbeit in Sportvereinen. Paderborn: Schöningh-Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Bundesdruckerei.
- Cloos, Peter/Köngeter, Stephan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (Hrsg.) (2005): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Deppe, Ulrike (2013): Familie, Peers und Bildungsungleichheit. Qualitative Befunde zur interdependenten Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 3, S. 533–552.
- Deppe, Ulrike (2014): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Delmas, Nadine/Reichert, Jörg/Scherr, Albert (2004): Bildungsprozesse in der Jugendarbeit. In: Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Jugendarbeit ist Bildung. Stuttgart, S. 86–107.
- Dierking, Lynn Diane/Falk, John Howard (2003): Optimizing out-of-school-time. In: New Directions for Youth Development 97, pp. 75–88.
- Düx, Wiebke/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 91–108.
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fischer, Corinna (2002): „Das gehört jetzt irgendwie zu mir“. Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Diss. TU Chemnitz.
- Fölling-Albers, Maria /Hopf, Arnulf (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Gensicke, Thomas (2011): Zivilgesellschaft und freiwilliges Engagement in Deutschland im Lichte der Freiwilligensurveys 1999, 2004 und 2009. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 2, S. 215–232.
- Gille, Martina/Gaiser, Wolfgang (2012): Soziale und politische Partizipation. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa Verlag, S. 136–159.
- Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München: Piper-Verlag.
- Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.
- Grundmann, Mathias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Ulrich/Bauer, Ulrich (2003): Mili-euspezifische Bildungsstrategien in Familien und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 1, S. 25–45.

- Grunert, Cathleen (2012): *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer-VS.
- Grunert, Cathleen/Deinert, Aline (2010): *Zwischen Spielplatz, Youtube und Westfalenstadion. Jugendliche in Räumen physisch-realer und virtueller Öffentlichkeit*. In: Richard, B./Krüger, H. H. (Hrsg.): *Intercool 3.0 Jugend, Bild, Medien*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 187–208.
- Habermas, Jürgen (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J./Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag, S. 101–141.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Heitmeyer, Wilhelm/Collmann, Birgit/Conrads, Jutta/Matuschek, Ingo/Kraul, Dietmar/Kühnel, Wolfgang/Möller, Renate/Ulbrich-Hermann, Matthias (1995): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Heyer, Robert (2010): *Peer-Education. Ziele, Möglichkeiten und Grenzen*. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 407–422.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2005): *Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung von Kompetenzaneignung in Jugendszenen*. In: Tully, C. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten*. Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 14–23.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): *Theorie der Bildung und des Menschen*. In: Humboldt, Wilhelm von: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Bd. 1, S. 234–240.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: Humboldt, Wilhelm von: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Bd. 1, S. 64–69.
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Mathias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.
- Klieme, Eckhart/Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2, S. 876–903.
- Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred (Hrsg.) (1997): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*. Weinheim: Deutscher-Studienverlag.
- Köhler, Sina-Mareen (2012): *Freunde, Feinde oder Klassenteam? – Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken*. Stuttgart. Kohlhammer-Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2014): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (2004): *Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, 4, S. 479–496.
- Krüger, Heinz-Hermann/Lersch, Rainer (1982): *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhard-Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2007): *Bildung im Schulalter – Ganztagsbildung als neue Perspektive*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Beiheft, S. 97–109.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2008): *Peergroups*. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 382–391.

- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 185–202.
- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren/Pfaff, Nicolle (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaften und schulische Bildungsbiografien*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren (2010): *Teenies und ihre Peers, Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2012): *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deinert, Aline/Zschach, Maren (2015): *Peerforschung und Schulforschung*. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer-VS, S. 161–186.
- Lehmann, Tobias/Mecklenburg, Katharina (2006): *Jugendverbände als biografisch bedeutsame Lernorte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lenz, Karl (1986): *Alltagswelten Jugendlicher*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): *Genese sozialer Ungleichheit im Kontext der Schule*. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 69–102.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, Multi-Media-Stuttgart*: Eigenverlag.
- Müller, Burghard/Schulz, Marc (2005): *Hypothesen und empirische Hinweise zu den Bildungschancen von Jugendarbeit*. In: *Deutsche Jugend* 53, 4, S. 151–160.
- Marotzki, Wilfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nahrstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Theile, Heike/Röcken, Guido (2002): *Lernort Erlebniswelt*. Bielefeld. Forschungsbericht.
- Neumann-Braun, Klaus/Autenrieth, Ulf (2011): *Soziale Beziehungen im Web 2.0 und deren Visualisierung*. In: Neumann-Braun, K./Autenrieth, U. (Hrsg.): *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web*. Baden Baden: Nomos-Verlag, S. 11–31.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität*. Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Oswald, Hans (2008): *Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger*. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 321–332.
- Otto, Hans-Uwe-/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): *Die andere Seite der Bildung*. Wiesbaden. VS-Verlag.
- Pfaff, Nicolle (2008): *Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, S. 34–48.
- Projektgruppe Jugendbüro (1977): *Subkultur und Familie als Orientierungsmuster*. München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, Thomas (2007): *Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Beiheft, S. 66–80.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*. 2. Bde. Hannover: Schrödel Verlag.
- Rosenberg, Florian von (2008): *Habitus und Distinktion. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung*. Berlin: Logos-Verlag.

- Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnografie einer Jugendbande. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Trasher, Frederic (1927; 1963): The Gang. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Whyte, William Foote (1943): Street Corner Society. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Frankfurt a.M.: Syndikat Verlag.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schule. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek: Rowohlt-Verlag, S. 26–116.



# Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration

*Hartmut M. Griese*

## Vorbemerkungen

Für Kenner der soziologischen Kindheits- und Jugendforschung ist klar, dass der Terminus bzw. das theoretische Konstrukt Peers bzw. Peergroup ein wesentlicher, ja sogar relevanter Bestandteil der theoretischen Überlegungen und empirischer Studien zu „Kindheit“ und „Jugend“ darstellt, darstellen müsste. Wenn man jedoch exemplarisch zwei Standardwerke soziologischer Forschung näher betrachtet – gemeint sind das „Wörterbuch der Soziologie“ (Endruweit/Trommsdorf/Burzan 2014) sowie „Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven“ (Orth/Schwietring/Weiss 2003) – und im Sachregister nach „Peers“ bzw. „Peergroup“ sucht, ist man von den geringen Angaben doch überrascht. Nicht nur, dass die Schreibweise uneinheitlich ist („Peergroup“, „Peer Group“, „peer group“, „Peer-Group“, „Peer-Gruppe“); es existiert auch keine kurze oder gar längere Abhandlung zur Peergroup-Forschung und auch kein Stichwort im Register des Lexikons. Der Begriff taucht nur isoliert innerhalb von Aussagen zu „Identität“, „Subkultur“, „Kindheitsforschung“ und „Jugendforschung“ auf. Bei den sechs Seitenangaben zu „Peergroup“ wird auch noch drei Mal auf meinen/unseren eigenen Beitrag hingewiesen (Griese/Mansel 2003). Es scheint demnach keine ausgewiesene oder gar eigenständige Peergroup-Forschung in der Soziologie zu existieren. Auch im voluminösen, weit über 1000 Seiten (1.128 S.) umfassenden „Wörterbuch Soziale Arbeit“ von Kreft und Mielenz (2005) findet sich im Register kein Stichwort „Peers“ oder „Peergroup“, obwohl Sozialarbeiter es häufig in ihrer Praxis, gerade mit Jugendlichen, mit Gruppen Gleichaltriger, Gleichgestellter oder Gleichgesinnter zu tun haben. Von daher wird hier auch versucht, eine theoretische Basis für eine soziologische Peergroup-Forschung innerhalb der Kindheits- und vor allem Jugendsoziologie zu entwickeln.

## 1. Anthropologisch-philosophische Vorbemerkungen – „Homo sociologicus“ und „Sozialisation“

*Soziologie* als Wissenschaft vom „Sozialen“ („soziale Physik“ im Sinne ihres Begründers August Comte) ist in ihrer Theoriebildung über das „Soziale“, über „menschliches Handeln und Interaktionen in der Gesellschaft“ – dies wäre der Gegenstand der Soziologie – auf philosophisch-anthropologische Vorgaben angewiesen, d.h. auf möglichst universale Erkenntnisse über den „Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt“ (Gehlen 1966/1940), wodurch ihre Theorien gleichsam gerahmt werden. Soziologische Theorien kann man von daher unterscheiden nach dem Grad und dem Ausmaß ihrer jeweiligen Orientierung an bestimmten „Menschenbildern“ bzw. Anthropologien.

Eine „*Soziologische Anthropologie*“ hat daher die Aufgabe (Griese 1976), die den jeweiligen soziologischen Theorien zugrunde liegenden „Menschenbilder“ analytisch herauszuarbeiten, um diese dann exemplarisch oder (ideologie-)kritisch hinterfragen und kritisieren zu können. Dadurch kann z.B. die Abhängigkeit der Theorien von vorwissenschaftlichen Annahmen verdeutlicht werden; zum anderen hat sie sich zur Aufgabe gemacht, die anthropologischen Erkenntnisse unter soziologischem Blickwinkel neu zu betrachten und zwischen Anthropologie und Soziologie zu vermitteln, um das jeweils spezifisch „Soziologische“ in Abgrenzung von Anthropologie zu verdeutlichen.

Das basale Menschenbild der Soziologie ist „*Homo Sociologicus*“ (Dahrendorf 1965/1958), der Rollen spielende bzw. in sozialen Rollen agierende Mensch, das soziale Wesen, das sich in seinem „sozialen Handeln“ (Max Weber) sinnhaft an anderen Menschen orientiert. Dieser „Homo Sociologicus“ ist also immer auch „Homo socius“, der mit anderen Menschen in *sozialen Gruppen* agierende Mensch. Soziologie ist gemäß ihrer klassischen Definition „*eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (...) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist*“ (Weber 1922/1988: 542; Herv. i. O.).

Der Mensch kommt zwar als „soziales Wesen“ zur Welt, wird aber erst „sozial“ im eigentlichen Sinne durch Sozialisation, d.h. durch Kontakt mit Mitmenschen. Der Mensch ist als soziales Wesen charakterisiert durch seine „Exzentrizität“ bzw. durch seine „*exzentrische Positionalität*“ (Plessner 1928 – Plessner gilt als Begründer einer Philosophischen Anthropologie). Diese entsteht jedoch erst in der Sozialisation, d.h.: Der Mensch muss sich zu dem, was er ist, erst machen – und zwar auf dem Umweg über Mitmenschen durch Interaktionen in *sozialen Gruppen* (Claessens 1962) – zuerst in der Regel in der Familie, dann in Kinderspielgruppen/Kindergarten, in Freundeskreisen/Nachbarschaft, in der Schule und auf dem Schulweg, in Cliques und Gleichaltrigengruppen während der Jugendzeit usw. Sozialisation. Das Hineinwachsen bzw. die Integration in die Gesellschaft, der Prozess der „*zweiten sozio-kulturellen Geburt*“ (ebd.) geschieht

zu einem großen Teil in sozialen Gruppen und insbesondere in selbst gewählten Gruppen von Gleichaltrigen, Gleichgesinnten und Gleichgestellten – letzteres gilt in erster Linie für den Abschnitt der *Jugend*. Diese selbst gewählten Gruppen von in etwa gleichaltrigen (Generation), gleichgesinnten (ideologische Orientierung) und gleichgestellten (Interaktion auf Augenhöhe) Mitmenschen bezeichnet man in der (Jugend-)Soziologie, aber auch in der Sozialpsychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie sowie wie auch tendenziell in der Alltagssprache als „Peergroups“.

## 2. Begriff und Theorie der „Peergroup“ als „soziale Gruppe“

„Peers“ bzw. die „*peer group*“ bezeichnet die Gruppe der in etwa Alters- und Gesinnungshomogenen, der Gleichgestellten und ähnlich alten Freunde. Meist handelt es sich konkret um informelle Spiel- und Freundschaftsgruppen von etwa gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen. Der Terminus taucht zuerst im soziologischen Kontext auf bei Charles H. Cooley (1902), einem Zeitgenossen von George H. Mead, dem Begründer des Symbolischen Interaktionismus, und bezieht sich auf „*Primärgruppen*“ (vor allem Familie und Kinderspiel- und Freundschaftskreise) sowie auf „*Bezugsgruppen*“ ähnlichen Alters, ähnlicher Interessen und Bedürfnisse, an denen sich Heranwachsende orientieren und die für sie Vorbildcharakter haben. Insbesondere in der Jugendzeit – ich vermeide bewusst den Begriff bzw. das biologische Merkmal „(Jugend-)Alter“ – bekommen Peers eine hohe und elementare Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse, für die Identitätsfindung und sexuelle Orientierung sowie für sozial-normative Suchbewegungen und werden durch die intensiven kognitiven und emotionalen Interaktionen in den Gruppen zur dominanten Sozialisationsinstanz im Sinne einer „*Sozialisation in eigener Regie*“ (Tenbruck s.u.). Peers helfen dem Heranwachsenden, die notwendigen Ablösungs- und Selbstfindungsprobleme auf dem Weg des Erwachsenwerdens zu bewältigen.

Gruppen ähnlich Gleichaltriger sowie Gleichgestellter, denen „auf Augenhöhe“ und oft in emotional fundierten und sozial strukturierten Situationen und Räumen vertrauensvoll begegnet wird (Spiel- und Bolzplatz, Freundeskreis, „street corner society“, „Kumpels“ usw.) haben in der Kindheit und Jugend gegenüber Älteren (Eltern, Lehrer) einen wachsenden und oftmals prägenden Einfluss auf die Sozialisation. In der *Jugendsoziologie* geht man durchaus davon aus, dass „Jugend“, aufbauend, aber auch ergänzend zur frühen Kindheit, einen Abschnitt der (nunmehr sekundären) relativen Offenheit und Plastizität darstellt, der letztlich verantwortlich ist für die weitere Entwicklung, d.h. für Bildungs-, Lebens- und Zukunftschancen. Von daher kann peertheoretisch und mit einem Blick auf eine Alltagsweisheit konstatiert werden: Sage mir, mit wem du (in welchen Gruppen) umgehst und ich sage dir, wer du bist (und zukünftig sein wirst).

Peergroups unterliegen, wie andere soziale Gruppen auch, bestimmten Regeln und Prozessen. Soziale Gruppen bilden sich, im Gegensatz zu statistischen Gruppen, durch gemeinsame bzw. ähnliche Ziele, Interessen und Bedürfnisse. Dadurch entstehen kon-

krete (face-to-face) und zumeist auch enge emotionale Beziehungen in der Gruppe. Ihre Mitglieder sehen sich ähnlich, d.h. nehmen einander als Teile derselben sozialen Kategorie wahr, identifizieren sich mehr oder weniger mit den Zielen der Gruppe und akzeptieren einander. In sozialen Gruppen entwickeln sich jedoch Prozesse, so dass sich in der Regel mit der Zeit (hierarchische und Rollen-)Strukturen bilden.

In komplexen unübersichtlichen Gesellschaften wie Deutschland, in denen die Ganztagschule tendenziell zur Regel wird, bekommt die *Schule* neben ihren drei klassischen gesellschaftlichen Funktionen, die der Qualifikation und des Erwerb von Wissen, der Allokation und somit auch Selektion sowie der Integration, Legitimation und Sozialisation eine weitere Funktion hinzu, die „Bereitstellung von Peer-Gruppen: Erst seit wenigen Jahren tritt eine vierte Funktion hinzu: Angesichts des drastischen Rückgangs relativer Kinderzahlen in Einzelfamilien und Wohngebieten ist Schule heute derjenige Lebensraum, der allen Kindern Gruppen von Gleichaltrigen und damit peer-bezogene Möglichkeiten der sozialen Entwicklung bereitstellt“ (Pekrun/Helmke 1993: 568).

Eine *Zweierbeziehung*, die ja gerade in der Kindheit („beste Freundin“) und Jugend (emotionale Liebesbeziehung) von hoher Relevanz für die Betroffenen ist, ist kategorial von der Peergroup zu unterscheiden, da alle Interaktionen alle (beide) Mitglieder betreffen. Peergroups sind überschaubare Kleingruppen, wobei über deren quantitativen Richtwert (ideale Kleingruppe:  $N = 7$  oder  $N =$  „höchstens 25 Personen“) kontrovers in Soziologie und Sozialpsychologie debattiert wird. Bei größeren Kleingruppen ab ca. sieben bis acht Personen kann es zur *Subgruppenbildung*, d.h. zu latenten oder manifesten Abgrenzungen innerhalb der Gruppe kommen, die letztlich zu Konflikten, Spaltungen, Exklusionen und Gruppenzerfall führen können, was oftmals nur durch Autorität und Zwang des „*instrumentellen Führers*“ (Boss, Chef) oder durch Inklusionstechniken des „*emotionalen Führers*“ vermieden wird.

In jeder sozialen Gruppe bilden sich auf Dauer bzw. durch gruppendynamische Prozesse (hierarchische) Rollenstrukturen und je ein Mitglied übernimmt bzw. bekommt die „instrumentelle Rolle“ zugewiesen (Außenvertretung der Gruppe, Führung, Gruppenstrategie) und ein anderer die „expressive Rolle“ (Solidarität, Gruppenzusammenhalt und Innenvertreter). Weitere typische Gruppenrollen, die aber für den Bestand der Gruppe nicht so relevant sind, sind der „Mitläufer“, der „Opponent“ (Gegenspieler), der „Opportunist“ (Egoist) und der „Sündenbock“ (Außenseiter). Interessant und peer-theoretisch relevant ist, dass die beiden Führungsrollen (instrumentelle und expressiv-emotionale) in der Regel in einer Gruppe, die aus mehreren Personen besteht, nicht von einer Person alleine ausgefüllt werden können (im Gegensatz z.B. zur alleinerziehenden Familie).

Es ist ferner kennzeichnend für die Mitglieder von Peergroups, dass sie sich in ihrem Selbstverständnis, Ritualen, Symbolen, Zielen, Gefühlen oder Intentionen von anderen (ähnlichen) sozialen Gruppen („outgroups“) abgrenzen, was auch den inneren Zusammenhalt stärkt („*Wir-Gefühl*“ oder Gruppenidentität). „*Bezugsgruppen*“ dienen dagegen der Orientierung, haben Vorbildfunktion und oft Konstruktcharakter, d.h. existieren nur als Wunsch oder in der Vorstellung („Ich möchte so sein wie ...“) und sind nicht immer real (wie z.B. die Fußball-Nationalmannschaft als Bezugsgruppe und Vor-

bild für jugendliche Fußballer). Bezugsgruppen gehört man also nicht an; sie sind aber wichtig für die von Kindern und Jugendlichen angestrebten Ziele, Wünsche und Verhaltensmuster im weiteren Leben.

Peergroups sind informelle Gruppen, d.h. ihre Zugehörigkeit ist freiwillig und beruht auf Zustimmung – im Gegensatz zu „formalen Gruppen“, die zielorientiert zusammen gesetzt werden (ein Team, eine Arbeitsgruppe oder Organisation) und meist nur für kurze Zeit und in der Regel relativ emotionslos existieren. Aus formalen Gruppen können jedoch unter bestimmten Umständen informelle Gruppen werden, wenn z.B. aus der Gruppe am Arbeitsplatz oder in der Schule/Ausbildung auf der Grundlage wechselseitiger Sympathie eine Freizeitclique wird, die zusammen ins Stadion oder Rock-Konzert geht und zusammen Urlaub macht (Schröder/Leonhardt 1998: 17f.).

Menschliche Interaktionen sind situations- und personenabhängig (je nach der „Definition der Situation“ und der Interaktionspartner). Daher erklärt sich auch, weshalb das Verhalten von Menschen gruppenabhängig ist, weshalb junge Menschen sich z.B. in der Familie ganz anders verhalten als in der Schule, im Sportverein oder in ihrer Peergroup – oder wie sie sich bei Facebook ihre Identität inszenieren und präsentieren (Thomas/Calmbach 2013: 175ff.).

### 3. Jugendsoziologische Perspektiven

#### 3.1 „Jugend“ als Interaktion in Peergroups

Freundeskreise, Freizeit- und Spielgruppen, Cliques usw. oder eben allgemein Gruppen etwa Gleichaltriger (sowie Gleichgestellter und Gleichgesinnter) werden in der (Jugend-)Soziologie gemeinhin als *peer groups* bezeichnet. „Jugend“ als Terminus bzw. Konstrukt hat in der Soziologie eine doppelte Perspektive: *Mikrosoziologisch* bzw. sozialisationstheoretisch ist „Jugend“ der Abschnitt in der lebenslangen Sozialisation, der zwischen Kindheit und Erwachsenenalter vermittelt, der ein Ergebnis der Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeit sowie des Komplexerwerdens der Gesellschaft ist und sich von daher tendenziell immer mehr verlängert. Altersangaben, d.h. biologische Merkmale, sind nicht Fokus der (jugend-)soziologischen Theoriebildung, so dass auch in empirischen Jugendstudien die Altersspanne sehr unterschiedlich ist. Sie reicht von „12–19 Jahre“ über „14–21 Jahre“ bis hin zu „14–29 Jahre“. Theoretisch ist die Sache noch komplizierter. Definierte Helmut Schelsky (zuerst 1957) noch recht pragmatisch „Jugend“ als „Übergangphase von der ... sozialen Rolle des Kindes und der heute weitgehend als soziale generell und endgültig gedachten Rolle des Erwachsenen“ (Schelsky 1963: 17), so gibt es gegenwärtig keine einheitliche Auffassung von „Jugend(alter) als Sozialisationsabschnitt“. Konsens besteht eher darin, dass „Jugend“ immer früher anfängt und immer länger andauert(n kann), so dass bereits im Kontext von *Jugendkultur* von einer Altersspanne von 8–38 Jahre gesprochen wird (APuZ 2002) und dass sich

für einen Teil der Heranwachsenden durch die verlängerte Ausbildung (durch Aufnahme eines Studiums, gegenwärtig bereits knapp die Hälfte der jungen Leute) und einen längeren Verbleib in Peergroups ein neuer Abschnitt gesellschaftlich etabliert hat, die „*Postadoleszenz*“, eine Art „Nach-Jugend“, die durch ökonomische Abhängigkeit (z.B. im Studium, durch Arbeitslosigkeit oder Umschulungen) bei gleichzeitig vollem psychosozialen und sexuellen Status als Erwachsener (z.B. als Konsument, Sexualpartner etc.) charakterisiert ist.

*Makrosoziologisch* (gesellschaftstheoretisch) ist „Jugend“ eine „soziale Gruppe“ innerhalb der Gesellschaft, die sich von „Kindheit“ und „Erwachsenenwelt“ unterscheidet, eine Art eigener „Kulturraum“, konkret: „Jugendkultur(en)“ mit spezifischen Lebensstilen und Verhaltensmustern, Interessen und Bedürfnissen, Moden und Vorlieben, Orientierungen und Gewohnheiten, Ritualen und auch Devianzen (Subkulturen). Deutlich wird bei beiden Theorieperspektiven, dass die „soziale Gruppe“, die konkrete Peergroup, in der gehandelt wird oder die „Jugendkultur(en)“, aus denen sich der Heranwachsende seine Vorbilder sucht, eine jeweils besondere Bedeutung für die Sozialisation Heranwachsender haben – als einerseits Sozialisationsinstanz (Mikroaspekt) und als umfassendes soziales und gesellschaftliches Orientierungsmuster (Makroaspekt) andererseits. Diese beiden Theorieperspektiven einer Jugendsoziologie hat zuerst Karl Mannheim herausgearbeitet, worauf Helmut Schelsky hinweist, wenn er konstatiert: „Der gesamtgesellschaftliche (Makro-, H. G.) Aspekt geht aus von der Frage: Was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft?“, während der jugendsoziologische Aspekt fragt: „Was bedeutet Gesellschaft für die Jugend?“ (Schelsky 1963: 24f.; hierzu meine ausführliche Darstellung, Diskussion und Kritik der Theorien von Mannheim und Schelsky in Griese 2007: 77ff., 91ff.).

Ohne Zweifel kann konstatiert werden, dass im Laufe der Geschichte und der Sozialisation der Einfluss der Peergroups, der alters- und gesinnungshomogenen Gruppen, gegenüber früheren Zeiten und gegenüber altersheterogenen Gruppen wie Familie und Schule zugenommen hat. Während in vorindustriellen und auch noch modernen Zeiten vor allem die Familie und dann die Schule zu den einflussreichsten Instanzen der Sozialisation gezählt werden müssen, haben sich die Gewichte in der Postmoderne (in Deutschland seit ca. 1970/ 80) verschoben. So wie „Jugend“ sich biografisch ausgedehnt und gesellschaftlich an Einfluss gewonnen hat, so hat die Peergroup sich zur dominanten Sozialisationsinstanz in der „Jugend“ entwickelt. Vor allem im Wechselspiel mit den (neuen) *Medien* (TV, Computer, Internet, Handy) hat sich ein vollkommen neuer und für die Betroffenen hochgradig relevanter und einflussreicher Sozialisationsraum ergeben, in dem nunmehr auch virtuelle Freunde eine Rolle spielen, in dem Identität erprobt und getestet werden kann und in dem, wenn auch individuell verschieden, immer mehr Zeit im Alltag – allein oder mit Freunden – spielend und kommunizierend verbracht wird.

Unter dem Begriff „*Identität*“ erwähnt Heinz Abels im „Wörterbuch der Soziologie“ (Endruweit/Trommsdorf/Burzan 2014: 173) die Relevanz der Peergroups für die Sozialisation: „Die lebensgeschichtlich entscheidende Phase ist die Jugend, in der sich der Heranwachsende aus der sicheren Orientierung an seinen primären Bezugspersonen

löst und in der *peer group* die ersten Antworten auf die Fragen ‚wer bin ich?‘, ‚wer bin ich nicht?‘ und ‚wie sehen mich die Anderen?‘ finden muss“ (H.i.O.).

Das Aufkommen und die rasante Verbreitung sowie permanente Optimierung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien haben auch mit dazu beigetragen, dass „*Kindheit*“ als Bildungsidee und Schonraum gesellschaftlich nahezu obsolet geworden und quasi abhanden gekommen ist (hierzu, wenn auch pädagogisch kontrovers diskutiert, Postman 1983; Giesecke 1985, mit Blick auf „*Kindheit heute*“ bzw. veränderte Sozialisationsprozesse Rolff 1983; Zeiher 1983) und „*Jugend*“ andererseits immer früher beginnt und daher kaum von (fortgeschrittener) „*Kindheit*“ abgegrenzt werden kann.

Bereits an dieser Stelle muss jedoch (selbst-)kritisch angemerkt werden, dass jegliche pauschalisierende oder generalisierende Aussage zu „*Kindheit*“ und/ oder „*Jugend*“ angesichts der zu beobachtenden und auch wissenschaftlich als gesichert geltenden *Pluralisierung* der Gesellschaft sowie *Individualisierung* von Lebensläufen in Zweifel gezogen werden muss. Nicht zuletzt der in der Gender- und Migrationsforschung entwickelte „*intersectionality approach*“ (Winkler/Degele 2009) hat überzeugend dargelegt, wie bei der Analyse von Sozialisationsprozessen differenziert (nach den klassischen Struktur- und Differenzvariablen: class/Schicht oder Milieu, race/Ethnie, gender/soziales Geschlecht sowie sexuality/Körper, religion/Glaube, generation/Alter, region/Stadt-Land etc.) vorgegangen werden muss, wenn man sich der Realität annähern will.

### 3.2 Ausgewählte empirische Befunde

In vielen aktuellen Jugendstudien (exemplarisch seien genannt die Shell-Jugendstudie „*Jugend 2010*“ sowie Rauschenbach/Bien: „*DJI-Survey 2012*“) hat sich diese Differenzierung bewährt gemacht und die Daten werden gemäß den (jugend-)soziologischen Hauptvariablen Alter, Geschlecht, Bildungsstand, Region, Migrationshintergrund und soziale Herkunft ausgewertet und interpretiert. Es finden sich jedoch wenige Hinweise auf die Aktivitäten oder die Involviertheit junger Menschen in Peergroups. Allein in der Shell-Studie wird den Peergroups (dort „*peer groups*“) ein kurzer Abschnitt gewidmet, der mit „*Clique und Partnerschaft*“ überschrieben ist (Shell Deutschland Holding 2010: 81ff.). Ausgangspunkt ist die These, dass bei Jugendlichen (untersucht wurden 12–25-Jährige) „*der soziale Nahraum sehr hoch im Kurs (steht). Neben der Familie (...) messen Jugendliche insbesondere Partnerschaft und Cliques mit Gleichaltrigen eine hohe Bedeutung zu*“. „*Freundschaften zu Gleichaltrigen*“ bieten die Möglichkeit, „*soziale Bezüge jenseits des Elternhauses aufzubauen (...)* Peer groups stellen daher Übungs- und Trainingsräume für das Sozialleben in modernen Gesellschaften dar“ (ebd.). Weiter wird darauf verwiesen, dass „*peer groups nicht nur positive Entwicklungen*“ entfalten und „*negative Dynamiken*“ wie „*Bandenkriminalität von jugendlichen Gangs*“ vor allem medial beachtet und zu einem Negativbild von Peergroups führen (können). Als für uns hier empirisch relevante Daten werden genannt: „*Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen (71%) geben an, Mitglied einer Clique zu sein ... Junge Männer (72%) sind*

mehr in Cliques organisiert“ (ebd.: 82). Dagegen sind gegenläufig zur herrschenden Meinung junge Menschen ohne deutschen Pass seltener (61%) in Cliques organisiert. Kritisch muss hier angemerkt werden, dass nicht darauf verwiesen, dass dies starke geschlechtstypische Gründe hat, dass von „organisiert“ gerade bei Cliques bzw. Peer-groups nicht die Rede sein kann (gilt eher für formale Gruppen wie Vereine, Organisationen) und dass nur univariat ausgewertet wurde, was dem eigentlichen Ansinnen des intersectionality approach widerspricht. „Ebenso ist es eine Sache des Alters, wie häufig eine Mitgliedschaft in Cliques vorkommt. Vor allem Jugendliche im Alter von 18 bis 21 Jahren (76%) sind häufig in Gruppen mit Gleichaltrigen anzutreffen“ (ebd.: 83).

Der DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland“ von 2012 erfasst dagegen nur die „Aktivitäten in Gruppen der neuen Sozialen Bewegungen“ (Rauschenbach/Bien 2012: 147ff.). Davon wurden fünf Gruppen ausgewählt (Stadtteil-Initiative, Umweltschutzgruppen, Menschenrechtsgruppen, Friedensinitiativen und Globalisierungskritiker), die „vor allem bei jungen Menschen hohe Sympathie“ (genießen). Solche Gruppierungen bilden eigene Organisationsformen aus und grenzen sich bewusst von den in ihren Augen eher starren und formal-rationalisierten Großorganisationen wie Parteien oder Gewerkschaften ab (...) Bei den Neuen Sozialen Bewegungen zeigen sich junge Frauen und Männer gleichermaßen engagiert (Variable Geschlecht, H. G.) (...) Die Jüngeren sind in diesen Engagementformen etwas stärker involviert als die Älteren (Variable Alter, H. G.) (...) Auch junge Migrantinnen und Migranten finden hier in gleichem Umfang wie Einheimische Zugang (Dimension Migrationshintergrund, H. G.) (...) Allerdings sind junge Menschen mit niedrigen Bildungsressourcen (maximal Hauptschulabschluss) gegenüber denen mit mittleren Abschlüssen bzw. Abitur in diesem Engagementfeld weniger aktiv“ (ebd. – Dimension Bildung). Auch hier wird nur univariat ausgewertet – Schade. (Formale) Bildung erweist sich beim Thema gesellschaftlich-politisches Engagement von jungen Menschen in informellen sozialen Gruppen der Neuen Sozialen Bewegungen als der wesentlichste Einflussfaktor. Deutlich wird auch die Notwendigkeit einer Differenzierung im Sinne des „intersectionality approach“ (hier: Geschlecht/Gender, Generation/Alter, Ethnie bzw. Migrationshintergrund und Bildungsstand/soziale Herkunft), wenn man realitätsbezogene Aussagen über Jugendliche macht.

## 4. Die klassischen peergroup-theoretischen Ansätze der Jugendsoziologie

### 4.1 *Peergroups als gesellschaftlich funktionale Notwendigkeit (Eisenstadt)*

Die traditionelle Beschäftigung mit Peergroups in der (Jugend-)Soziologie geht auf die klassische Studie „Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur“ (Eisenstadt 1966/1956; ausführlich dazu Griese 1977, 2007) zurück. Darin zeigt der