Theoretische Verortung und Bezugslinien 2

Modernisierungsprozesse führten auf verschiedenen Ebenen zu wesentlichen Veränderungen der Kindheits- und Jugendphase. Wilfried Ferchhoff (2011) spricht von „Enträumlichung, Beschleunigung, Technisierung und Automatisierung des Alltags, wachsende Partikularisierung von Lebensbereichen [sowie] neue Zeit- und Lebensrhythmen durch gestiegene Mobilitätsanforderungen" (a. a. O., S. 11, Einfügung A.O.). Die gegebenen pluralisierten Lebenswelten sind für Jugendliche des 21. Jahrhunderts Normalität und verursachen zwangsläufig Wandlungsprozesse hinsichtlich Einstellungen, Verhaltensweisen, Orientierungsmuster und Aufgaben, die an sie gestellt werden. Damit einhergehend veränderte sich auch der Blick der Erwachsenengeneration auf die Heranwachsenden. Sie werden als Gestalter ihres Alltags und Autoren ihrer Entwicklung betrachtet, sie werden dazu angehalten, sich ihre Umwelt aktiv anzueignen und somit eine eigene Identität auszubilden (vgl. Lange/ Lauterbach 2000, S. 12). Jugend als Lebensphase erhält damit eine neue Qualität und bedingt gleichzeitig die Schwierigkeit einer genauen Abgrenzung zum Status des Kindes und der des Erwachsenen. Eindeutige Konturen der Jugendphase scheinen sich immer mehr aufzulösen (Hurrelmann, Quenzel 2012, S. 45). Auch Ferchhoff (2011) stellt fest, dass es zu einer zeitlichen Ausdehnung hinsichtlich einer Vorverlagerung (beispielsweise einer früheren Partizipation am Erwachsenenleben), aber auch eines verspäteten Einsetzens verschiedener Lebensereignisse (beispielsweise Familiengründung) kommt (vgl. a. a. O., S. 101f.). Trotz des Schwindens jugendspezifischer Konturen bleibt gültig, dass Jugend heute „eine *eigenständige Lebensphase markiert*" (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 21, Hervorhebung im Original) und nicht mehr nur als eine Übergangsphase im Lebenslauf verstanden werden kann.

Die Lebenswelten der Jugendlichen sind von einer starken Ambivalenz geprägt. Zahlreiche Optionen bieten in allen Bereichen des Lebens einen erheblichen Zuwachs von Handlungsalternativen. Insbesondere die Möglichkeiten der Bildung, Weiterbildung und Spezifizierung sind geschlechtsunabhängig und zeitlich nicht

A. Otto, *Positive Peerkultur aus Schülersicht,* Studien zur Schul- und Bildungsforschung 57, DOI 10.1007/978-3-658-07302-2_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

mehr begrenzt: „Jugend [wird] zunehmend zu einem Entwicklungsspielraum und Bildungsmoratorium" (King 2004, S. 27, Änderung A.O.), was der individuellen Entwicklung des Einzelnen entgegenkommt und zu einer *Bastelbiografie*[1] (Hitzler 1988) führt.

Auch innerhalb der Familie vollziehen sich Veränderungstendenzen. Traditionelle Generationsverhältnisse, geprägt durch eine Alters- und Machthierarchisierung, lösen sich immer mehr auf. Über Konflikte wird zunehmend mehr gesprochen, Kompromisse vereinbart und gemeinsam nach Lösungen gesucht. Der Wandel der Erziehungsstile und -praktiken von traditionellen Zielen wie Gehorsam, Ehrlichkeit und Sauberkeit zu einer stärkeren Betonung von Persönlichkeit und Selbstständigkeit zeigen, inwieweit die Vorgaben und Anforderungen einer individualisierten Gesellschaft in das Private eindringen (vgl. Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001, S. 34). Die geschaffenen Möglichkeiten und Freiräume für den eigenen Lebenslauf sowie eine gleichberechtigte Position der Heranwachsenden gegenüber Erwachsenen kennzeichnen eine Seite der modernen Lebenswelten von Jugendlichen. Sie können zur „Entfaltung einer unverwechselbaren Einzelpersönlichkeit" (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 246) verhelfen und die Voraussetzung schaffen, die Ansprüche einer individualisierten Gesellschaft, wie Selbstständigkeit, Flexibilität und fehlende Orientierungspunkte, zu bewältigen.

Die Chancen, die dieser Möglichkeitsraum für den Individuierungsprozess der Jugendlichen bereit hält, ist allerdings auch durch zahlreiche Risikopotenziale geprägt. Die von Ferchhoff (2011) beschriebene Ausdehnung der Adoleszenz deutet an, dass Jugendliche die Freiheit haben, immer später Verpflichtungen des Erwachsenenalters zu übernehmen. Sie können sich länger in Bildungsinstitutionen wie Schule oder weiterführenden Bildungseinrichtungen aufhalten und sich der Verantwortung der Arbeitswelt entziehen. Diese Freiheit bringt jedoch gleichzeitig eine längere ökonomische Abhängigkeit vom Elternhaus mit sich. Sie unterliegen damit länger der familiären Kontrolle und müssen die eigenen Lebensvorstellungen rechtfertigen (vgl. a. a. O., S. 96).

Die länger werdende finanzielle Abhängigkeit steht im Gegensatz zu der früh auferlegten Eigenverantwortlichkeit, das eigene Leben zu planen. Die Auflösung traditioneller Bindungen und Zwänge und das Vorhandensein von unübersichtli-

1 Der Begriff der Bastelbiografie verdeutlicht einerseits die Möglichkeit, das eigene Leben selbst gestalten zu können, um zur Selbstentfaltung der eigenen Persönlichkeit und zur Autonomie zu gelangen. Andererseits weist es zugleich auf vorhandene Risiken hin: Dem Einzelnen werden Orientierungspunkte in Form von Rollenvorbildern und vorgefertigten Lebenswege entzogen. Lebensformen, Lebenswege, Normen und Werte scheinen der freien Wahl zu obliegen und werden in der eigenen Biografie miteinander kombiniert (vgl. Hradil 2006, S. 94).

chen Optionen und Wahlmöglichkeiten verlangt von den Jugendlichen, sich selbst als Zentrum der eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu begreifen (vgl. Kötters 2000, S. 34). Er steht vor der Aufgabe, Entscheidungen zu treffen und sich selbstständig zu orientieren und muss dabei auf zukunftsweisende Rollenvorbilder verzichten. Werner Helsper (2012) spricht von einer „Individualisierungsantinomie" (a. a. O., S. 77), da gewonnene Partizipationsmöglichkeiten und Rechte auch zu Belastungen führen können, insbesondere dann, „wenn Erwachsene und Pädagogen sich damit entlasten, Kinder und Jugendliche auf sich selbst verweisen und diese damit – bei bestehenden Stützungsbedarf – überfordern und belasten" (a. a. O., S. 79).

Diese Ambivalenz stellt die Heranwachsenden vor Aufgaben und Herausforderungen, mit denen sie vor allem vor dem Eintritt in das Erwachsenenalter konfrontiert sind. Die Entwicklung einer eigenen Identität und Selbstständigkeit können dabei als zentrale Entwicklungsziele der Jugendphase angesehen werden. Der Jugendliche ist angehalten, sein eigenes Selbst zu erforschen und zu reflektieren. Diese Selbstbetrachtung findet immer auch in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt statt. Erlebt man im alltäglichen Leben mit ständig wachsenden und sich verändernden Anforderungen eine Kohärenz und Kontinuität des eigenen Selbst, so kann man von Identitätsbildungsprozessen sprechen, welche immer wieder neu ausbalanciert werden müssen (vgl. King 2004, S. 85).

Orientierungsverluste und entstehende Unsicherheiten sind charakteristisch für die Jugendphase, können jedoch durch Stabilitätsverluste im Umfeld des Heranwachsenden vergrößert werden. Der Heranwachsende muss diese zeitweiligen Unsicherheiten und Orientierungsverluste aushalten und kompensieren, um sie in die eigene Identitätsentwicklung zu integrieren, um letztendlich zu einer individuellen Handlungsautonomie gelangen zu können (vgl. Grundmann 2000, S. 91f.).

Die primäre Sozialisationsinstanz Familie soll mit den darauf ausgerichteten Erziehungspraktiken hierfür unterstützend fungieren. Gleichzeitig gewinnen allerdings die Schule und die Gruppe der Gleichaltrigen vor allem im Jugendalter einen immer größeren Stellenwert. Die Unterstützungsleistungen aus dem sozialen Umfeld der Jugendlichen ermöglichen ein Profitieren an den gegebenen modernen Lebenswelten. Idealerweise wird diese Unterstützung über „ein vielfältig strukturiertes, miteinander verbundenes und zugleich flexibles soziales Netzwerk von formellen und informellen Instanzen" (Hurrelmann 2010, S. 195) gewährleistet. Sie können mittels finanzieller, informativer, beratender und emotionaler Hilfe dazu beitragen, das psychische Sicherheitsgefühl und das subjektive Wohlbefinden der Heranwachsenden zu stärken (vgl. a. a. O., S. 196).

Im weiteren Verlauf sollen zentrale außerfamiliäre Sozialisationsinstanzen der Jugendlichen näher betrachtet werden, indem sowohl deren entwicklungsfördernde Ressourcen als auch mögliche Risiken analysiert werden. Im Fokus steht zum einen

die Schule (Punkt 1.1), welche im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre „zu einer bedeutsamen Stätte der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter geworden ist“ (Popp 2010, S. 329). Beleuchtet werden insbesondere die unter dem Aspekt der Modernisierung stehenden schulischen Entwicklungen sowie das als spannungsreich beschriebene Verhältnis von Schule und Jugend (vgl. Helsper/Böhme 2010, S. 620).

Des Weiteren soll im Punkt 1.2 die Bedeutung der Gleichaltrigenbeziehungen für die Heranwachsenden beschrieben werden. Deren außerordentlicher sozialisatorischer Wert wird in der aktuellen Jugendforschung immer wieder hervorgehoben und mit empirischen Ergebnissen belegt (vgl. Berg/Ecarius/Hößl 2012). Neben dem peerkulturellen Kapital insbesondere für Individuationsprozesse im jugendlichen Lebensverlauf werden ebenfalls Risikopotenziale der Gleichaltrigen betrachtet.

Entlang dieser Darstellungen kommt es im Punkt 1.3 zu einer resümierenden Zusammenführung der zentralen außerfamiliären Sozialisationsinstanzen. Ausgehend von der Feststellung, dass Schule „der Ort der Entstehung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer eigenständigen, von schulischen Zielsetzungen weitgehend unabhängigen Peer-Kultur der Schülerinnen und Schüler untereinander“ (Breidenstein 2008, S. 945) ist, wird der Frage nachgegangen, inwiefern innerhalb der Schule Peerräume von den Jugendlichen eigenständig konstruiert beziehungsweise diese institutionell geschaffen werden.

2.1 Die Schule als außerfamiliäre Sozialisationsinstanz

Die Bildungsexpansion der 1960er Jahre brachte eine regelrechte Verschulung von Kindheit und Jugend mit sich. Nicht nur der Großteil des Alltags, auch ein wesentlich längerer Zeitraum der gesamten Lebenszeit der Heranwachsenden ist geprägt durch den Aufenthalt in Bildungsinstitutionen und deren strukturellen Vorgaben. Es liegt demzufolge nahe, dass mit der verlängerten Einflussnahme auf das Jugendalter die Institution Schule ein wesentlicher Mit- und Ausgestalter der bereits beschriebenen ambivalenten Lebenswelten Heranwachsender darstellt.

Modernitäts- und zivilkritische Ansätze beschreiben das Verhältnis zwischen Jugend und Schule als spannungsreich, da die schulische Sozialisation neben zahlreichen Chancen auch Risiken für deren Lebensgestaltung in sich birgt (vgl. Helsper/Böhme 2010, S. 620). Unbestritten ist die Tatsache, dass mit steigendem Bildungsabschluss auch die Chancen auf eine gelungene Teilhabe am politischen, sozialen und kulturellen Leben wachsen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 201). Das Bewusstsein darüber, dass die eigenen Anstrengungen in Hinblick auf die Erreichung von Bildungszielen den Weg zur gesellschaftlichen

und sozialen Teilhabe bahnen, scheinen Jugendliche mehr denn je verinnerlicht zu haben. Fast die Hälfte der Hauptschüler und ein Drittel der Realschüler streben einen Abschluss an, der über ihre derzeitige Schulform hinausgeht (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 75f.).

Gleichzeitig gerät der Hauptschulabschluss damit in eine gesellschaftliche Randständigkeit, wohingegen das Abitur als Schulabschluss expandiert. Jeder zweite Jugendliche erlangt im Jahr 2010 den Mittleren Abschluss, jeder Dritte das Abitur (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 96). Unter diesem Aspekt erscheint Schule weniger als Entwicklungs- und Freiraum, sondern transformiert sich immer mehr hin zu einem Zwangsraum, indem die Erlangung guter Abschlüsse Heranwachsende zu immer mehr Bildungsanstrengungen verpflichtet. Es wird deutlich, „dass Schulabschlüsse unterhalb des Realschulabschlusses […] fast zwangsläufig die Einmündung in Exklusionskarrieren bedeutet" (Helsper 2008, S.138).

Der Erwerb von Qualifikationen und die Entwicklung eigener Leistungsbestrebungen stellen einen essentiellen Aufgabenbereich der Bildungsinstitution dar. Die Verschulung von Jugend bringt es mit sich, dass Schule nicht mehr nur als die Instanz für die Vermittlung von Bildung angesehen werden kann. Schule stellt mehr denn je einen Raum dar, in dem kommuniziert und verhandelt wird, Kontakte geknüpft und Freundschaften aufgebaut werden. Seit den 1990er Jahren besteht ein Forschungsinteresse an Schule als Ort „‚sozialer Veranstaltung'" (Popp 2010, S. 330, Hervorhebung im Original). Dies spiegelt sich auch in der aktuellen Sinus-Jugendstudie (2012) wieder: die Motivation zum täglichen Schulbesuch wird im Wesentlichen dadurch mitbestimmt, dass die Institution nicht nur Lern-, sondern vor allem ein Lebensort darstellt, indem gemeinsame Freizeitaktivitäten geplant und Freundschaften gepflegt werden (vgl. Thomas/Flügge 2013, S. 204). Schule ist Lebensraum, der als solches auch nur genutzt werden kann, wenn sich alle Beteiligten in diesem Raum wohlfühlen. Das Wohlbefinden unterliegt der subjektiven Einschätzung der Beteiligten, insbesondere der Schülerschaft. Der deutsche Jugendgesundheitssurvey (2003) zeigt, dass Schule, neben den Sozialisationsinstanzen Familie und der Gleichaltrigengruppe, ein wesentlicher Einflussfaktor für die subjektive Gesundheit und das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen darstellt. Die Analyse der Fragebögen verdeutlicht ein äußerst heterogenes Bild der subjektiven Einschätzung von Schule: In Bezug auf die Gestaltung von Unterricht (Anschaulichkeit, Unterrichtstempo, abwechslungsreicher Unterricht) wurden vorwiegend negative Stellungnahmen der Schüler erfasst. Demgegenüber beurteilten drei viertel der Befragten ihre Bewältigungsfähigkeit hinsichtlich der Aufgaben, welche an sie gestellt werden und des Tempos der Aufgabenbearbeitung als für sie unproblematisch und angemessen (vgl. Bilz/Hähne/Melzer 2003, S. 255ff.). Auffällig sind konvergente Ergebnisse verschie-

dener Studien zur empfundenen Schulfreude. Fend (1997) betrachtet Schulfreude als eine emotionale Grundhaltung und räumt ihr einen wesentlichen Stellenwert ein, da sie Einfluss auf den Lernerfolg, aber auch auf das Wohlbefinden innerhalb der Schule und die Beteiligung am Schulleben hat (vgl. a. a. O., S. 142). Wichtige Einflussfaktoren hierbei sind vor allem das Lehrer-Schüler-Verhältnis, der empfundene Schulleistungsdruck und damit einhergehende Schulängste, schulische Unterstützung sowie die soziale Integration in ein Gleichaltrigennetzwerk (vgl. Rohlfs 2011, S. 105). Der Großteil der Schülerschaft der unteren Klassenstufen gibt an, gern zur Schule zu gehen. Diese positive Bewertung nimmt jedoch vor allem im Sekundarstufenbereich immer deutlicher ab. Häufig kritisiert sind insbesondere die Zunahme des schulischen Leistungsdrucks, das Schreiben von Tests und die Vergabe von Noten sowie das Verhältnis zu den Lehrern (vgl. hierzu Hurrelmann/Klocke/Melzer/Ravens-Sieberer 2003; Fend 1997; Behnken et al. 2005). Letzteres nimmt laut der Sinus-Jugendstudie (2012) aus Sicht der Jugendlichen eine Schlüsselrolle ein. Trotz einer äußerst heterogenen Schülerschaft herrscht bei den Heranwachsenden weitestgehend Einigkeit darüber, welche Kriterien Lehrer erfüllen müssen, um sie in ihren Bildungswegen unterstützend zu begleiten und Schule als positiv zu erleben. Hierunter zählen neben der didaktischen und fachlichen Kompetenz der Lehrkräfte auch deren Empathievermögen und Ausstrahlung sowie ein Verständnis für das außerschulische Leben der Jugendlichen (vgl. Calmbach/Thomas/Borchard/Flaig 2011, S. 61). Empirische Untersuchungen zeigen allerdings auf, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis überwiegend negativ bewertet wird. Behnken et al. (2005) führten eine Befragung von 2000 Kindern und Jugendlichen der Klassenstufen vier bis zwölf durch. 58 % der Heranwachsenden äußerten sich dabei kritisch gegenüber der Lehrpersonen, deren Verhalten und der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. a. a. O. S. 14). Auch der Jugendgesundheitssurvey (2003) liefert alarmierende Angaben hinsichtlich der erfahrenen Unterstützung, Empathie und des Interesses von Seiten der Lehrer. Nur circa ein Drittel der Jugendlichen äußert sich positiv zur Lehrerunterstützung, wobei die elterliche Unterstützung von fast allen und die Mitschülerunterstützung von über zwei Dritteln als positiv eingeschätzt wird (vgl. Bilz/Hähne/Melzer 2003, S. 262ff.).

Die sinkende Zufriedenheit mit Schule scheint mit Betrachtung der vorausgegangenen Ergebnisse in den letzten Jahren in einem divergenten Verhältnis zur ansteigenden Scholarisierung der Lebensphase Jugend zu stehen. Krüger und Grunert (2005) resümieren diese Entwicklungen und kommen zu dem bedenklichen Schluss, „dass in dem Maße, wie die Schulzeit verlängert wird, der Alltag der Jugendlichen verschult zu werden droht und die Relevanz der Schule für zukünftige Lebenschancen wächst, umso negativer wird Schule erlebt“ (a. a. O. S. 645).

Dabei verweisen verschiedene Studien darauf, dass der Anstieg der Schulunlust „kein quasi naturwüchsiger Alterseffekt ist" (Helsper/Böhme 2010, S. 638). Zentrale Determinanten für die Entwicklung von Lernfreude umfassen im Wesentlichen das Klassenklima und das Lehrerverhalten (vgl. ebd.) wie beispielsweise eine emotionale Zuwendung des Lehrers, abwechslungsreich gestalteter Unterricht sowie partizipative Freiräume für Schüler (vgl. hierzu Helmke/Weinert 1997; Fend 1997; Bilz 2008). Darüber hinaus sind die sozialen Beziehungen (Schüler-Lehrer und Schüler-Schüler-Beziehungen) und die erfahrenen Anerkennungsverhältnisse für die psychosoziale Befindlichkeit von großer Bedeutung (vgl. hierzu Bilz/Hähne/Melzer 2003; Böhm-Kasper 2004; Bilz 2008). Helsper und Böhme (2010) resümieren in diesem Sinne:

> „Die Lernprozesse und Lerninhalte erscheinen bei unterschiedlichsten Schülergruppierungen nur wenig sinnstiftend. […] Der positive Sinnbezug stellt sich eher durch die Beziehungen zu den Mitschülern, durch den Zusammenhang der Gleichaltrigenfreundschaft und die Schule als ‚alltäglichen Jugendtreffpunkt' her" (a. a. O., S. 639).

Demzufolge stellt Schule als Treffpunkt für und Initiierung von Peerbeziehungen einen sinnstiftenden Bezugspunkt für Jugendliche dar. Davon sowie von der Tatsache ausgehend, dass Peerbeziehungen mit fortschreitendem Alter für Kinder und Jugendliche einen immer bedeutungsvolleren Stellenwert einnehmen, soll im Anschluss der sozialisatorische Wert der Peers für den jugendlichen Lebenslauf in den Blick genommen werden.

2.2 Die Peers als außerfamiliäre Sozialisationsinstanz

Der Begriff der Peers findet insbesondere in sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Kontexten breite Anwendung und verweist auf eine Altersgleichheit von Kindern und Jugendlichen, welche „sozial relevant wird und […] die Spezifik von sozialen Beziehungen zwischen ‚Gleichen' anspricht" (Breidenstein 2008, S. 945, Auslassung A.O. Hervorhebung im Original). Es wird damit auf den sozialisatorischen Wert der Beziehungen zumeist Gleichaltriger angesprochen, die maßgebliche Ressourcen und protektive Faktoren für eine erfolgreiche Adaption mit den gegebenen Lebensumständen in sich bergen können.

Die Einbindung in eine Gruppe von Peers und die damit verbundene Aufgabe, neue und vertrauensvolle Beziehungen zu Freunden aufzubauen, ist eine Gelingensbedingung für die Entwicklung einer eigenen Identität und den Aufbau von Selbstständigkeit (vgl. Fend 2005, S. 304). Dabei bieten diese Formen der Beziehungen

vor allem in nicht institutionalisierter Form einen Experimentier- und Schonraum, um sich, überwiegend frei von den Kontrollen der Erwachsenenwelt, in ständigen Aushandlungsprozessen selbst auszuprobieren und zu inszenieren (vgl. King 2004, S. 203). Laut Youniss (1982) besteht die Besonderheit bei der Beziehung zu Freunden in einer Reziprozität, welche die Möglichkeit der Ko-Konstruktion verstärkt. Die dabei entstehende gleichberechtigte Interaktion zwischen den Peers bahnt neue Fertigkeiten wie Diskussions-, Kompromiss- und Verhandlungsfähigkeit an, was die asymmetrische Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden kaum bieten kann (vgl. a. a. O. S. 78ff.).

Die Jugendlichen sind angehalten, eigene Verhaltensweisen und Einstellungen zu überdenken und eventuell zu revidieren, auf die Wünsche des anderen einzugehen, dabei jedoch die eigenen Bedürfnisse nicht zu unterdrücken sowie Kompromisse zu finden, um gemeinsame Konstruktionen und Problemlösungen zu erarbeiten (vgl. Uhlendorff 2005, S. 91). Somit setzt die Einbindung in ein Peernetzwerk eine gelungene Kooperation untereinander voraus. Gleichzeitig können die oft unsicheren und orientierungslosen Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten finden, indem ihnen Normen, Werte und Ausdrucksmöglichkeiten für den eigenen Lebensstils geboten werden. Peerbeziehungen können somit in den modernen und individualisierten Lebenswelten der Jugendlichen ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung vermitteln. Es erleichtert, das eigene Selbst zu entdecken und zu formen (vgl. Fend 2005, S. 305).

Neben dem Erwerb sozialer Kompetenzen durch das Agieren innerhalb einer Gruppe und der Hilfe bei der Findung der eigenen Identität tragen Peergruppen als soziales Netzwerk dazu bei, die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit zu befriedigen (vgl. Rohlfs, C. 2010, S. 64). Das Wissen darüber, in einer Gruppe festes Mitglied zu sein, ist ein essenzieller Baustein für das psychische Wohlbefinden. Es verhindert Gefühle der Einsamkeit und Verlassenheit und macht es möglich, soziale Beziehungen zu erleben, die auf Vertrauen und Verlässlichkeit beruhen. Ausubel (1979) beschreibt die möglichen Hilfestellungen der Gleichaltrigen füreinander insbesondere in Bezug auf die schrittweise Rollenübernahme des Erwachsenenstatus und hält fest, dass

> „[…] die Subkultur der gleichaltrigen Jugendlichen eine positive Anpassungsfunktion [hat]. Sie sorgt für ausgleichenden Status und erleichtert auch die Emanzipation vom Elternhaus, sie übermittelt schichtspezifische Wertvorstellungen, ist ein Zentrum des Widerstandes gegen die Autorität der Erwachsenen und dient als wichtigste Trainingssituation des Jugendalters" (a. a. O., S. 327.).

Diese bedeutenden und stärkenden Erfahrungen, die Jugendliche in einem Peernetzwerk erleben, können jedoch bei einer nicht gelungenen Integration auch zum Erleben

eines „Kerntrauma[s]“ (Fend 2005, S. 308, Änderung A.O.) führen. Insbesondere die Einbindung in delinquente Jugendkulturen oder auch eine soziale Ablehnung stellen ein hohes Risiko für die Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen dar. Baier und Wetzel (2006) stellen bei einer Dunkelbefragung unter Jugendlichen fest, dass Jugenddelinquenz bevorzugt aus Gruppen heraus begangen wird. Somit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass der Kontakt mit straffälligen Jugendkulturen einen wesentlichen Einflussfaktor für das eigene kriminelle Verhalten darstellt (vgl. Baier/Rabold/Pfeiffer 2010, S. 309). Andere Untersuchungen zeigen, dass eine Ablehnung von Gleichaltrigen nicht nur die Gefahr erhöht, das Zugehörigkeitsbedürfnis in prekären Gruppen einzulösen, sondern eine soziale Isolierung auch mit späteren psychosozialen Belastungen, insbesondere mit Selbstwertproblemen des Jugendlichen, einhergehen können (vgl. Engel/Hurrelmann 1989, S. 106ff.). Des Weiteren ergibt eine Befragung unter Jugendlichen aus Brandenburg von Uhlendorff und Oswald (2003), dass Jugendliche ohne eine Cliqueneinbindung weniger soziale Kontakte mit Gleichaltrigen haben, sich einsamer und weniger sozial akzeptiert fühlen, als Heranwachsende, die sich selbst als Bestandteil einer Peergruppe sehen (vgl., a. a. O., S. 197).

Die 16. Shell Jugendstudie (2010) ermittelt anhand eines Fragebogens, dass sich 71 % der Jugendlichen in Deutschland als Mitglied einer Clique fühlen (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 83). Der Großteil der Jugendlichen scheint demzufolge Anschluss und Akzeptanz innerhalb des sozialen Netzwerkes der Gleichaltrigen zu finden. Gleichzeitig gelingt es jedoch einem Teil der Heranwachsenden nicht, einen festen Part in einer Gruppe einzunehmen, Freundschaften aufzubauen und sich somit zugehörig zu fühlen. Bei einer sozialen Isolierung besteht die Gefahr, in eine soziale Randposition zu geraten, was ein Abhandenkommen der beschriebenen positiven Lernerfahrungen zur Folge haben kann (vgl. Fend 2005, S. 321).

Die zunehmende Wahrnehmung der Bedeutung von Gleichaltrigen für die Jugendlichen und ihre Entwicklung zeigt sich auch am wachsenden gesellschaftlichen Interesse für die Jugendforschung und deren steigende Anzahl von Studien seit den 1970er Jahren. Zentrale Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich vorwiegend auf die Beziehungen der Jugendlichen untereinander und die kulturellen Praxen innerhalb der Gleichaltrigengruppe (vgl. Krüger/Pfaff 2008, S. 12). In verschiedenen Studien wird darauf verwiesen, dass sich Freundschaftsbeziehungen sowohl in ihrer Qualität als auch Quantität im Verlauf der Entwicklung wandeln. Die Shell-Jugendstudie (2010) gibt an, dass mit steigendem Alter die Gruppenzugehörigkeit zu Gleichaltrigen deutlich steigt (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 83). Darüber hinaus verändern sich Qualitätsansprüche und -muster an freundschaftlichen Beziehungen, insbesondere in Hinblick auf Reziprozität und Intimität der Beziehungen (vgl. hierzu Reinders/Mangold/Greb 2005; Wagner/

Alisch 2006; Köhler 2010). Damit einhergehend befassen sich vorwiegend qualitativ angelegte Studien mit kulturellen und kommunikativen Praktiken in Peergruppen (vgl. hierzu Eckert/Reis/Wetzstein 2000; Schmidt 2004). Gemeinsame Gespräche stellen einen zentralen und unterstützenden Bestandteil innerhalb von Peergruppen dar (vgl. hierzu Breitenbach 2000). Außerdem werden verschiedene Bereiche des Lebens der Jugendlichen (Familie, Freizeit, Schule) und Auswirkungen von Veränderungsprozessen innerhalb der Gesellschaft auf die Heranwachsenden empirisch untersucht. Die Erforschung von Jugend in Verbindung mit der Sozialisationsinstanz Familie beschäftigt sich vorwiegend mit Wandlungstendenzen familiärer Beziehungsmuster (vgl. hierzu Du Bois-Reymond 1990), Veränderungen der Familienformen und deren Auswirkungen (vgl. hierzu Braches-Chyrek 2002; Büchner/Fuhs/Krüger 1997) sowie mit Risiken für die Entwicklung aufgrund von Armutslagen (vgl. hierzu Chassé et al. 2007). In allen Studien werden der zentrale Wert der Familie für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen herausgestellt. Heranwachsende können und sollen untereinander kein Ersatz für die elterliche Fürsorge, Sicherheit und familiäre Einbindung sein. Gleichzeitig wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Einbindung in soziale Netzwerke, vor allem für Kinder und Jugendliche, welche in risikobelasteten Familien[2] aufwachsen, eine enorme Rolle für die Bewältigung der damit entstehenden Benachteiligungen spielen (vgl. Grunert 2011, S. 143ff.).

Die aufgezeigten Ergebnisse legen es nahe, die zentralen Sozialisationsinstanzen in der Jugendphase unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt zu betrachten. Wenn Schule als zentraler Begegnungsort für Jugendliche und ihre Peers angesehen wird, stellt sich die Frage, inwiefern die Institution peerkulturelle Praktiken ermöglicht und den sozialisatorischen Wert der Peers aufgreift oder Peer-Interaktionen behindert beziehungsweise sanktioniert. In einem nächsten Schritt wird versucht, diese Frage auf der Grundlage theoretischer Bestimmungen und empirischer Ergebnisse aus den Bereichen der Schul- und Jugendforschung zu beantworten.

2 Die Bezeichnung risikobelastete Familien wird hier insbesondere mit dem sozioökonomischen Status der Familien in Verbindung gebracht. Die Shell-Jugendstudie (2006) zeigt unter anderem auf, welchen zentralen Stellenwert das Kapital der Herkunftsfamilie für die Entwicklung der Heranwachsenden in nahezu allen Lebensbereichen einnimmt (vgl. hierzu Langness/Leven/Hurrelmann 2006, S. 49ff.).

http://www.springer.com/978-3-658-07301-5

Positive Peerkultur aus Schülersicht
Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis
Otto, A.
2015, X, 212 S. 8 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-07301-5