

Aushandlungen unter Kindern

Einsatz verschiedener Taktiken im Verlauf einer Aushandlung und Stellung in der Peergruppe

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

Judith Schrenk

Dezember 2005

Gutachter:

Prof. Dr. Lothar Krappmann
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Prof. Dr. Hans Oswald
Universität Potsdam

Mündliche Prüfung: 12.07.06

Dank sagen möchte ich

allen Kindern, die an der Untersuchung teilgenommen und so bereitwillig über ihr Kinderleben berichtet haben, sowie den Direktoren und Lehrern der beiden Schulen, die es möglich gemacht haben, dass wir unser Vorhaben realisieren konnten,

meinen beiden Betreuern Prof. Dr. Lothar Krappmann und Prof. Dr. Hans Oswald. Von beiden habe ich während der Erstellung dieser Arbeit viel gelernt. Besonders hat mich ihre Fähigkeit beeindruckt und angeregt, Daten so darzustellen und zu interpretieren, dass ein anschauliches und lebendiges Bild beim Leser entsteht,

meiner Kollegin und Freundin Christine Gürtler, die mir während der gesamten Zeit der Entstehung dieser Arbeit eine gute Mitstreiterin war, mich unterstützt und angeregt hat,

den Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts und den Studentinnen, die bei der Erhebung und Eingabe der Daten sowie Transkription der Interviews mitgewirkt haben,

und allen anderen, die mich motiviert und geholfen haben, ganz besonders Daniel und Simon, meinen Eltern, Jakob und Caro.

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	6
2 Theorie	8
2.1 Gleichheit unter Peers	8
2.2 Ungleichheit unter Peers	10
2.2.1 Dimensionen struktureller Ungleichheit	11
2.2.2 Folgen struktureller Ungleichheit.....	16
2.2.3 Was halten Kinder von Ungleichheit?	18
2.2.4 Ungleichheit in der Schulklasse	20
2.2.5 Zwischen Gleichheit und Ungleichheit	21
2.3 Aushandlungen unter Peers	21
2.3.1 Handeln und die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung.....	22
2.3.2 Aushandlung, Taktik und Strategie	23
2.3.3 Zwei entwicklungspsychologische Modelle über Aushandlungen	24
2.4 Vorgehen in Aushandlungen unter Peers	30
2.4.1 Welche Taktiken wenden Kinder in Aushandlungen an?	30
2.4.2 Geschlechtsunterschiede	32
2.4.3 Altersunterschiede	33
2.5 Unmittelbare Wirkungen von Aushandlungstaktiken	34
2.5.1 Geschlechts- und Altersunterschiede	36
2.6 Langfristige Wirkungen von Aushandlungstaktiken.....	37
2.6.1 Aushandlungstaktiken und Stellung unter Peers	37
2.6.2 Geschlechtsunterschiede	40
2.6.3 Altersunterschiede	41
2.7 Diskussion der Aushandlungsmodelle	42
2.8 Bedeutung des Kontexts beim Aushandeln.....	43
2.8.1 Überlegungen und Ergebnisse zur Rolle des Kontexts beim Aushandeln	43
2.8.2 Wichtige Kontextfaktoren	47
3 Ziele, Fragestellungen und Hypothesen	53
3.1 Ziele.....	53
3.2 Fragestellungen und Hypothesen	54
3.2.1 Vorgehen in der Normbruchsituation.....	54
3.2.2 Erwartete unmittelbare Wirkungen der Aushandlungstaktiken	57
3.2.3 Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss	58
3.2.4 Vorgehen in der Normbruchsituation und Stellung unter den Klassenkameraden ..	59
4 Methoden.....	62
4.1 Stichprobe.....	62
4.2 Forschungsansatz und Design	63
4.3 Instrumente.....	63
4.3.1 Erfassung von Aushandlungstaktiken und ihrer unmittelbaren Wirkungen	63
4.3.2 Erfassung der Stellung in der Schulklasse	67
4.4 Durchführung der Befragung	70
4.5 Auswertung der Interviews	71
4.5.1 Vorgehen bei der Auswertung.....	71
4.5.2 Kategoriensysteme	71
4.5.3 Reliabilität der Kategorien	77

5 Ergebnisse I: Interpretation der Taktiken und ihrer unmittelbaren Wirkungen.....	79
5.1 Aushandlungstaktiken und erwartete unmittelbare Wirkungen.....	80
5.1.1 Verhandlungstaktiken.....	80
5.1.2 Erzwingende Taktiken.....	96
5.1.3 Rückzugstaktiken.....	103
5.1.4 Sonstige Taktiken.....	108
5.1.5 Nicht kodierbar.....	111
5.2 Gegenüberstellung der Aushandlungstaktiken und ihrer unmittelbaren Wirkungen...	111
5.2.1 Aushandlungstaktiken und damit verfolgte Ziele.....	111
5.2.2 Häufigkeiten und Schritt des Einsatzes der Aushandlungstaktiken.....	113
5.2.3 Erwartete unmittelbare Wirkungen.....	116
5.3 Diskussion.....	119
6 Ergebnisse II: Vorgehen in der Normbruchsituation.....	127
6.1 Aushandlungstaktiken.....	127
6.1.1 Gesamtstichprobe.....	127
6.1.2 Geschlechtsunterschiede.....	128
6.1.3 Altersunterschiede.....	129
6.2 Aushandlungstaktiken und Strategien.....	130
6.3 Strategien.....	134
6.3.1 Gesamtstichprobe.....	134
6.3.2 Geschlechtsunterschiede.....	134
6.3.3 Altersunterschiede.....	135
6.4 Diskussion.....	135
7 Ergebnisse III: Vorgehen in der Normbruchsituation und Stellung.....	141
7.1 Einfluss und Akzeptanz.....	141
7.2 Aushandlungstaktiken und Stellung unter Peers.....	141
7.2.1 Gesamtstichprobe.....	142
7.2.2 Geschlechtsunterschiede.....	144
7.2.3 Altersunterschiede.....	146
7.3 Aushandlungsstrategien und Stellung unter Peers.....	148
7.3.1 Gesamtstichprobe.....	148
7.3.2 Geschlechtsunterschiede.....	150
7.3.3 Altersunterschiede.....	152
7.4 Aushandlungstaktiken vs. Aushandlungsstrategie und Stellung.....	152
7.5 Diskussion.....	153

8 Zusammenfassung und Diskussion	163
8.1 Erkenntnisgewinn.....	163
8.1.1 Wie gehen Kinder vor, wenn sie ungerecht behandelt werden?	163
8.1.2 Welches Vorgehen ist in Normbruchsituationen angebracht?	166
8.1.3 Aggressives Vorgehen – wie ist es zu bewerten?	171
8.1.4 Ungleichheit, Aushandlungen und schulisches Lernen.....	172
8.2 Abschließende Diskussion der Aushandlungsmodelle	173
8.3 Praktische Implikationen.....	176
8.4 Kritik und Ausblick.....	179
8.4.1 Untersuchungssetting	179
8.4.2 Kategoriensysteme	182
8.4.3 Unmittelbaren Wirkungen der Taktiken	183
8.4.4 Geschlechts- und Altersunterschiede	183
8.4.5 Untersuchungsdesign	184
8.4.6 Interventionen zur Reduktion von Ungleichheit unter Kindern.....	185
9 Literatur.....	186
Anhang A	196
Anhang B.....	206

1 EINLEITUNG

- K: Also, erst mal hat's meine Freundin vorgeschlagen: Wir gucken jetzt den Film. Ich weiß jetzt nicht mehr welchen. Dann hab ich gesagt: Ich will aber lieber den anderen Film sehen. Hat sie gesagt: Aber ich hab mich schon die ganze Zeit drauf gefreut. Und dann hab ich eben gesagt: Na, okay, wenn ... also, wir haben uns schon 'n bisschen gestritten. Und irgendwann hat's mir dann gereicht und dann hab ich den einfach geguckt mit ihr. Und dann hab ich gesagt: Dann können wir meinen aber auch nächstes Mal gucken. Dann hat sie ja gesagt.
- K: Ja, beim Fußballspielen, da wollte David, da, da waren David und ich zusammen, aber wir woll, mussten zu dritt sein, damit's auch gerecht ist und da wollte David dann Robert haben, aber ich wollte Dennis in der Mannschaft haben und da meinte Robert dann: Warum Dennis, der spielt doch gar nicht so gut? Obwohl er eigentlich auch gut spielen kann und da haben, haben, hat Dennis dann gesagt: Dann können wir ja einfach abstimmen und dann haben wir abgestimmt und dann war Dennis in der Mannschaft bei uns.
- K: Da sollten wir ein Bild zusammen malen und da wollte ich halt die eine Farbe bestimmen, doch die wollten halt die andere. (...) Hab sie gefragt: Warum denn? Und dann haben sie gesagt: Weil wir die Mehrheit sind. Wir wollen halt 'ne andere Farbe. ...(Dann hab ich) sie gefragt, warum sie nicht einen anderen Teil in dieser Farbe machen können. ...Haben sie gesagt, sie wollen diesen Teil so, also, den einen Teil in dieser Farbe machen und den oberen, da hatten sie schon eine Farbe vorgesehen. ...Wir haben uns gestritten und dann habe ich dann irgendwann das aufgegeben, zu versuchen, dass sie, na, dass ich die Farbe -----....Die meinten: Dann musst du halt in eine andere Gruppe gehen, wenn dir das nicht gefällt.

Aushandlungen, wie sie in den Zitaten geschildert werden, sind Teil der alltäglichen Interaktionen von Peers¹ in der mittleren Kindheit. Mit dem Eintritt in die Schule erreichen Kinder eine Lebensphase, in der sie immer weniger unter der Kontrolle von Aufsichtspersonen wie Eltern oder anderen Erwachsenen stehen und deshalb immer selbstbestimmter handeln können. Um zu gemeinsamen Aktivitäten zu kommen, müssen sie ihre Handlungen koordinieren und über gegensätzliche Interessen und Meinungen aushandeln (vgl. Krappmann & Oswald, 1995).

Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, ihre Interessen in Aushandlungen zu vertreten. Eine Schwierigkeit liegt für sie darin, so auszuhandeln, dass sie ihre Interessen durchsetzen können, gleichzeitig aber die Interaktionspartner mit ihrem Vorgehen nicht verletzen oder verärgern. Die Geschicklichkeit der Kinder in Aushandlungen spiegelt sich aber nicht nur darin wider, was sie in Aushandlungen erreichen. Ihr Vorgehen wirkt sich langfristig auch auf ihre Stellung unter den Peers aus. Kinder, die sich in Aushandlungen

¹ In der vorliegenden Arbeit wird der englische Begriff *Peers* verwendet. Dieser wurde ursprünglich für englische Adlige angewandt, welche einander gleichrangig sind. Spricht man bei Kindern von Peers, so beinhaltet der Begriff auch die Gleichrangigkeit dieser. Die deutsche Übersetzung *Gleichaltrige* ist unzureichend, da sie den Aspekt der Gleichrangigkeit nicht enthält.

ungeschickt anstellen, haben wenig Einfluss in der Peergruppe oder werden von ihren Peers abgelehnt (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Hawley, 2003).

Eine besondere Herausforderung für Kinder sind Situationen, in denen sie von ihren Peers ungerecht behandelt werden. Denn eigentlich gilt unter Peers, dass sie einander gleichwertig sind, da kein Kind dem anderen an Wissen, Macht oder Erfahrung grundsätzlich überlegen ist (Piaget, 1973). Kinder haben einen starken Anspruch, gleichwertig behandelt zu werden. Die Missachtung ihrer Gleichwertigkeit verletzt und verärgert sie und ist häufig Anlass für Aushandlungen (Krappmann, 1999).

Allerdings ist Benachteiligung von Kindern kein seltenes Ereignis unter Peers. Krappmann und Oswald beobachteten durchschnittlich mehr als drei Situationen pro Schulstunde, in denen die Rechte eines oder mehrerer Kinder missachtet wurden (Oswald, 1990). Darüber hinaus bestehen Strukturen von Ungleichheit innerhalb von Peergruppen: Immer wieder die gleichen Kinder können ihre Interessen durchsetzen, immer wieder die gleichen Kinder werden benachteiligt (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Savin-Williams, 1979).

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, zu untersuchen, wie Kinder vorgehen, wenn sie von ihren Peers ungerecht behandelt werden und welches Vorgehen in einer solchen Situation als angemessen gelten kann. Hier lässt sich zum einen analysieren, was die Kinder mit ihrem Vorgehen unmittelbar in der Aushandlung erreichen. Zum anderen kann untersucht werden, welche Auswirkungen ihr Vorgehen in der Aushandlung auf ihre Stellung unter den Peers hat.

Diese Fragen sind von Belang, da Kinder nicht nur darunter leiden, wenn sie in Aushandlungen scheitern und eine schlechte Stellung unter ihren Peers haben: Eine schlechte Stellung unter Peers wirkt sich auch negativ auf ihre soziokognitiven Fähigkeiten aus; langfristig besteht für schlechtgestellte Kinder das Risiko einer problematischen psychosozialen Entwicklung (vgl. Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

2 THEORIE

2.1 Gleichheit unter Peers

Nach Piaget (1973) und Youniss (1994) treten sich Peers in Aushandlungen als gleichwertige Interaktionspartner gegenüber. Gleichheit unter Peers hat eine große Bedeutung für die Entwicklung ihres sozialen Denkens und Handelns.

Grundlegend ist nach Piaget und Youniss die Annahme, dass das Kind soziale Erkenntnis in den Beziehungen mit anderen erwirbt, indem es mit diesen interagiert. Kinder sind schon zu Beginn ihres Lebens Handelnde, die Ordnung und Regelmäßigkeit suchen. Während sich diese Suche zunächst auf die eigenen Handlungen beschränkt, verschiebt sich der Fokus bald vom eigenen Handeln hin zur Interaktion. Denn die Kinder machen die Erfahrung, dass die Wirkungen ihrer Handlungen nicht allein von ihnen abhängen, sondern dass Objekte oder Personen reziprok auf ihre Handlungen reagieren.

Interaktionspartner praktizieren Reziprozität auf unterschiedliche Weise, je nachdem in welcher Beziehung sie zueinander stehen. In der *komplementär reziproken* Beziehung, welche typischerweise zwischen einem Kind und einem Erwachsenen zu finden ist, sind Macht und Wissen asymmetrisch verteilt: Einer der Partner hat mehr zu sagen als der andere. Der überlegene Partner repräsentiert eine schon bestehende soziale oder gesellschaftliche Ordnung, welche der unterlegene Partner lernen muss und der er sich anpassen hat. Tut er das, dann wird er vom überlegenen Partner anerkannt und belohnt. Diese Form der Beziehung ist für die Entwicklung jüngerer Kinder wichtig, die noch wenig über soziale Ordnungen wissen.

Mit zunehmenden Alter gewinnt für Kinder eine andere Form von Beziehung an Bedeutung: die *symmetrisch reziproke* Beziehung. Diese Form der Beziehung ist gewöhnlich in den Interaktionen unter Peers zu finden. Die Macht etwas zu bewirken ist symmetrisch verteilt, beide Interaktionspartner treten sich als Gleiche gegenüber. Die Regeln einer Person sind genau so richtig wie die Regeln der anderen Person. Gehen ihre Meinungen auseinander, müssen sie über die soziale Ordnung aushandeln. Diese gilt als eine offene Angelegenheit, die fortlaufend neu *ko-konstruiert*, das heißt gemeinsam konstruiert werden muss. Das Aushandeln ist somit ein grundlegendes Element der Beziehungen unter Peers.

Jüngere Kinder leben symmetrische Reziprozität noch auf ganz konkrete Art: Es findet ein Austausch gleicher Handlungen statt, häufig entstehen Patt-Situationen, bei denen die Meinung eines Kindes gegen die Meinung eines anderen steht. Erst mit zunehmenden Alter, ungefähr ab dem 9. Lebensjahr, gelingt es Kindern, immer mehr miteinander zu kooperieren.

Kinder setzen sich mit den divergierenden Interessen oder Standpunkten des Gegenübers auseinander, begründen ihre eigenen Interessen oder Standpunkte, revidieren diese teilweise oder lassen sich von den Argumenten des Interaktionspartners überzeugen. Dieser Prozess fördert ihre soziale und kognitive Entwicklung. Besonders mit ihren Freunden sind Kinder bereit, zu kooperieren. Freundschaft kann sogar als die freiwillige Übereinkunft verstanden werden, auf solche Art miteinander in Beziehung zu treten. Die symmetrisch reziproke Beziehung führt also nicht automatisch zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und dem Denken anderer. Durch ihre Gleichwertigkeit² sind die Kinder aber gezwungen, miteinander zu kooperieren, wenn sie nicht immer wieder an Patt-Situationen scheitern wollen.

Zu beachten ist, dass es sich bei den von Piaget (19973) und Youniss (1994) unterschiedenen Formen von Beziehungen um Idealtypen und nicht um Realtypen handelt: Sie treten im wirklichem Leben nicht in reiner Form, sondern in Mischformen auf.

Arbeiten verschiedener Forschern in der Nachfolge Piagets belegen, dass die symmetrisch reziproke Beziehung von Peers ihre soziale und kognitive Entwicklung fördern kann. So haben Interaktionen unter Peers einen Einfluss auf unterschiedliche Aspekte der soziokognitiven Entwicklung wie Perspektivübernahmefähigkeit (Selman, 1980), Selbstkonzept (Damon & Hart, 1982), Freundschaftskonzept (Damon, 1979; Selman, 1980), Moral (Damon, 1979; Kohlberg, 1969; Turiel, 1983) und Verständnis sozialer Konventionen (Damon, 1979; Turiel, 1983). Auch die kognitive Entwicklung wird durch Aushandlungen mit Peers vorangetrieben. Allerdings hängt von der Art der kognitiven Aufgabe ab, ob Kinder mehr von einem Kind mit gleichem Entwicklungsstand profitieren oder von einem kompetenteren Partner (Chapmann & McBride, 1992). Leider wurde bislang wenig Anstrengung unternommen, zu untersuchen, wie genau in den Interaktionen mit Peers die Entwicklung von sozialen Kompetenzen gefördert wird (Krappmann & Kleineidam, 1999).

Nach Piaget (1973) und Youniss (1994) konstruieren Individuen also soziale Ordnung innerhalb ihrer Beziehungen zu anderen, indem sie mit diesen interagieren. Für Corsaro hat zudem die *Kultur*, in welcher die Interaktion stattfindet, eine Bedeutung für die Konstruktion sozialer Ordnung (beispielsweise Corsaro 1992, 1997; Corsaro und Eder, 1990). Ein Kind muss sein Wissen über soziale Ordnung nicht nur durch Interaktionen mit anderen erwerben, es muss dies auch in der Kultur tun, welcher die Interaktionspartner angehören. Unter Kultur versteht Corsaro bestimmte Aktivitäten, Verhaltensabläufe, Werte und Interessen, welche eine bestimmte Gruppe von Individuen in ihren Interaktionen produzieren und miteinander teilen.

² In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Gleichheit und Gleichwertigkeit als Synonyme gebraucht.

Für das Kind sind unterschiedliche Kulturen von Bedeutung. Zum einen erwirbt es sein Wissen in den Interaktionen mit Peers und damit auch in der Kultur der Peers, der Kinderkultur. Dabei entdeckt es diese und formt sie gleichzeitig mit. Zum anderen ist das Kind aber auch in die Erwachsenenkultur integriert und wird mit den dort geltenden Wirklichkeiten konfrontiert. Was das Kind in der Erwachsenenkultur erfährt, bringt es in die Kinderkultur ein und passt es dieser aktiv an. Dadurch wird die Kinderkultur erweitert und gleichzeitig die Erwachsenenkultur in der Kinderkultur reproduziert (*interpretative Reproduktion*, Corsaro, 1992, 1997). Gleichmaßen gestalten Kinder aber auch die Erwachsenenkultur mit, da sie als Mitglied der Kinderkultur mit den Erwachsenen interagieren und diese beeinflussen. Kinderkultur und Erwachsenenkultur beeinflussen sich also gegenseitig, sie sind rekursiv aufeinander bezogen.

In der vorliegenden Arbeit wird entsprechend den Ansätzen von Piaget (1973) und Youniss (1994) als auch Corsaro (1992, 1997) die Annahme vertreten, dass Kinder aktiv am Prozess ihrer sozialen Entwicklung beteiligt sind: Sie konstruieren in den Interaktionen mit anderen Sinn und Ordnung. Der Prozess der Konstruktion findet immer innerhalb einer bestimmten Kultur statt. Der Peerkultur kommt hier eine besondere Bedeutung zu, denn durch die gleichberechtigte Beziehung zwischen den Peers besteht in großem Ausmaß die Möglichkeit, über bestimmte Dinge zu diskutieren, das eigene Wissen zu überprüfen und einzusetzen. Das bedeutet aber keinesfalls, dass Eltern und Erziehern keine Rolle bei der sozialen Entwicklung der Kinder zugeschrieben wird: Die Kinderkultur wird von der Erwachsenenkultur beeinflusst, Kinder lernen also von Erwachsenen. Darüber hinaus geben Erwachsene an bestimmten Orten, wie beispielsweise der Schule, den Interaktionen unter Kindern einen Rahmen, welcher das Miteinander lenkt, erleichtert aber auch beschränkt.

2.2 Ungleichheit unter Peers

Für Piaget (1973) und Youniss (1994) ist Gleichheit das entscheidende Charakteristikum von Peerbeziehungen. Dem widerspricht aber die Beobachtung, dass Peers nicht immer entsprechend der Annahme ihrer Gleichheit zueinander handeln. So verstehen Kinder in manchen Situationen ihr Interesse als dem Interesse des Gegenübers übergeordnet und versuchen, diesem ihren Willen einseitig aufzuzwingen. Oder sie bevorzugen Kinder bei der Beteiligung an Aktivitäten und schließen anderen aus. Missachtung der Gleichheit von Peers ist aber nicht nur ein situatives Ereignis, bei dem sich mal das eine, mal das andere Kind einen Vorteil verschafft. Vielmehr sind es immer wieder die gleichen Kinder, die es schaffen, ihren Willen gegen andere durchzusetzen; immer wieder werden die gleichen Kinder bevorzugt beteiligt. Kindergruppen zeichnen sich also durch *strukturelle Ungleichheit* aus und die Kinder nehmen unterschiedliche Stellungen innerhalb der Struktur der Peergruppe ein (beispielsweise Newcomb et al., 1993; Savin-Williams, 1979; Strayer & Strayer, 1976).

Weitgehend unverbunden nebeneinander stehen die Arbeiten, die auf der Annahme der Gleichheit von Peers basieren (beispielsweise Piaget, 1973; Selman, 1980; Youniss, 1994) und die Arbeiten in welchen es um die Ungleichheitsstruktur von Kindergruppen geht (beispielsweise Newcomb et al., 1993; Savin-Williams, 1979; Strayer & Strayer, 1976). Das ist umso mehr zu kritisieren, als beiden Forschungsrichtungen eine große Bedeutung innerhalb der Entwicklungspsychologie und Kinderforschung zukommt. Bringt man beide Forschungsrichtungen miteinander in Verbindung, so drängt sich die Frage auf, welche Bedeutung es für die soziale Entwicklung von Kindern hat, wenn unter Peers Ungleichheit besteht.

2.2.1 Dimensionen struktureller Ungleichheit

In der vorliegenden Arbeit wird *strukturelle Ungleichheit* unter Kindern wie folgt definiert: Strukturelle Ungleichheit besteht dann, wenn Kinder innerhalb einer Peergruppe ungleiche Chancen haben, wichtige Ziele innerhalb der Peergruppe zu realisieren. Strukturelle Ungleichheit entsteht, weil es in der Interaktion mit anderen häufig nicht möglich ist, dass alle ihre Interessen verwirklichen. Kinder haben unterschiedlichen Erfolg darin, ihre Interessen durchzusetzen, da sie mit ungleichen Voraussetzungen und Ausstattungen in die Peergruppe kommen: Sie unterscheiden sich beispielsweise bezüglich Temperament, Intelligenz, sozialer Kompetenz, ihren Erfahrungen, Neigungen oder materiellen Gütern.

Was sind wichtige Ziele innerhalb der Peergruppe? Forscher unterschiedlicher Richtungen (Entwicklungspsychologie, Soziologie, Soziobiologie) betrachten übereinstimmend *Autonomie* und *Verbundenheit* als die zentralen Ziele, welche Menschen in sozialen Beziehungen verfolgen (beispielsweise Hawley, Little & Pasupathi, 2002; Hogan & Hogan, 1991; Krappmann, 1992; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Selman & Yeates, 1987). *Autonomie* bedeutet, von anderen unabhängig zu sein, die eigenen Bedürfnisse zu verwirklichen und sich gegenüber anderen durchzusetzen. *Verbundenheit* bedeutet, mit anderen Dinge zu teilen und von ihnen akzeptiert zu werden. Zwei Ziele, die sich in einem gewissen Ausmaß widersprechen. Schafft es eine Person, eine gute Balance bei der Verfolgung dieser gegensätzlichen Ziele zu erreichen, so ist sie nach Rubin und Rose-Krasnor (1992) als sozial kompetent zu bezeichnen.

In Arbeiten zu struktureller Ungleichheit in Peergruppen wurden zwei Dimensionen untersucht, die sich den Zielen Verbundenheit und Autonomie zuordnen lassen. Zum einen wurden Kinder hinsichtlich ihres *Einflusses* unterschieden. Die Stärke des Einflusses eines Kindes stellt dar, in welchem Ausmaß es ihm gelingt, seine Interessen in den Interaktionen mit anderen durchzusetzen. Einfluss stellt einen wichtigen Aspekt des Ziels Autonomie dar. Zum anderen wurde die *Akzeptanz* von Kindern analysiert. Akzeptanz steht dafür, in welchem

Ausmaß es einem Kind gelingt in der Gruppe der Peers gemocht zu werden. Akzeptanz steht für einen wichtigen Aspekt des Ziels Verbundenheit.

Es liegt auf der Hand, Einfluss als ein Maß für den generellen Erfolg in Aushandlungen zu verstehen. Aber man greift zu kurz, wenn man das Aushandlungsverhalten von Kindern allein mit ihrem Einfluss in Verbindung setzt: Damit ein Kind als sozial erfolgreich gelten kann, muss es so aushandeln, dass es seine eigenen Interessen verwirklicht; gleichzeitig darf es dabei aber nicht seine Beziehungen zu anderen Kindern aufs Spiel setzen. Erstaunlicherweise wurde in den meisten Untersuchungen zur Stellung von Kindern in der Peergruppe entweder nur Einfluss oder nur Akzeptanz berücksichtigt.

Einfluss

Die Dimension Einfluss wurde vor allem in der ethologischen Forschung mit dem Konzept der *sozialen Dominanz* untersucht (Savin-Williams, 1979; Strayer & Strayer, 1976). Weitere Konzepte wie "*Leadership*" (*Anführerschaft*) (beispielsweise Edwards, 1994) oder "*Power*" (*Macht*) (beispielsweise Gold, 1958), die sich in anderen Forschungszweigen finden, lassen sich hier zuordnen, werden an dieser Stelle aber nicht ausführlicher dargestellt.

Die *soziale Dominanz* eines Kindes wurde ursprünglich gemessen, indem bestimmt wurde, wie häufig sich dieses in dyadischen Konfliktsituationen gegenüber anderen Kindern durchsetzt (Strayer & Strayer, 1976). Variationen dieser Methode wurden in unterschiedlichen Untersuchungen verwendet (beispielsweise Savin-Williams, 1979; Vaughn & Waters, 1981). Diese Operationalisierung von sozialer Dominanz ist eingeschränkt, da sie sich nur auf das Durchsetzen in Konfliktsituationen bezieht. Soziale Dominanz zeigt sich aber auch in Situationen, in denen es nicht zu einer Auseinandersetzung kommt, weil schon geklärt ist, wer das Sagen hat. Deswegen hat Hawley (1999) eine veränderte und erweiterte Definition von *sozialer Dominanz* entwickelt. Danach sind die Kinder dominant, die es schaffen innerhalb der Gruppe vorhandene und begrenzte Ressourcen zu kontrollieren und zwar unabhängig von der Art der Situation (Konflikt, kein Konflikt), der Einflussnahme (Verhandlung, Zwang) oder der Ressource (sozial, materiell). Von Interesse ist also, wie viel Einfluss ein Kind insgesamt in der Gruppe hat.

Operationalisierungen von sozialer Dominanz unterscheiden sich zusätzlich darin, aus wessen Perspektive diese bestimmt wird. Zum einen wurde sie aus Sicht des Forschers³ untersucht, indem er die Interaktionen der Kinder beobachtete (Savin-Williams, 1979; Strayer & Strayer, 1976; Vaughn & Waters, 1981). Zum anderen wurde die subjektive Wahrnehmung der Peers in bezug auf die soziale Dominanz der anderen Gruppenmitglieder erhoben, was ein Maß für

³ Der Übersichtlichkeit halber wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Form verwendet, wenn korrekterweise männliche und weibliche Formen angegeben werden müssten.

die *wahrgenommene Dominanzstruktur* darstellt (beispielsweise Savin-Williams, 1979; Silvermann, 1984; Wright, Zakriski & Fisher, 1996). Beide Maße stehen für Kinder in der mittleren Kindheit in einem positiven Zusammenhang miteinander (Savin-Williams, 1979). Zudem findet sich für Kinder dieser Altersgruppe eine hohe Übereinstimmung in der Einschätzung der sozialen Dominanz von Klassenkameraden (Pickert & Wall, 1981; Savin-Williams, 1979). Beide Ergebnisse sprechen dafür, dass sich die Kinder einer Dominanzstruktur bewusst sind und gut einschätzen können, welche Stellung ihre Peers innerhalb der Gruppe haben.

Im Folgenden wird zur besseren Übersicht der Begriff *Einfluss* als Oberbegriff für eine Reihe von Konzepten verwendet, die diesem inhaltlich sehr nahe stehen wie soziale Dominanz, Macht und Anführerschaft. *Einfluss* wird definiert als das Ausmaß, in dem es einem Kind gelingt, die eigenen Interessen innerhalb der Peergruppe durchzusetzen. Diese Definition von Einfluss stimmt weitgehend mit Hawleys Definition von sozialer Dominanz (Hawley, 1999) überein.

Akzeptanz

Die Dimension Akzeptanz stammt aus der soziometrischen Forschung und wurde häufig in entwicklungspsychologischen Arbeiten untersucht. Die soziometrische Forschung basiert auf der Idee des Psychiaters Moreno (1934), dass Kinder sich entweder voneinander angezogen oder abgestoßen fühlen oder einander neutral gegenüberstehen. Das Ausmaß in dem ein Kind gemocht und nicht gemocht wird, dient als Grundlage, um seine Akzeptanz zu bestimmen. In der Standardmethode werden die Kinder aufgefordert, drei Kinder zu nennen, die sie am liebsten mögen (positive Nominierungen) und drei Kinder, die sie am wenigsten gern haben (negative Nominierungen). Aus den Nominierungen können unterschiedliche Maße für Akzeptanz gebildet werden, welche im Laufe der Zeit von verschiedenen Forschern entwickelt und in Studien verwendet wurden. Aber auch Ratingskalen werden eingesetzt, um die Akzeptanz zu bestimmen (beispielsweise Asher & Dodge, 1986; Hopmeyer & Asher, 1997). Eine ausführliche Beschreibung der soziometrischen Maße befindet sich bei Rubin, Bukowski und Parker (1998).

In vielen Studien wird die soziale Präferenz nach Peery (1979) verwendet (beispielsweise Yeates, Schultz & Selman, 1991; Pettit, Bakshi, Dodge & Coie, 1990). Sie setzt sich aus der Differenz der erhaltenen positiven Nominierungen (*Beliebtheit*) minus der Anzahl der erhaltenen negativen Nominierungen (*Ablehnung*) zusammen und ist damit ein Maß dafür, wie akzeptiert ein Kind insgesamt in der Peergruppe ist. In anderen Untersuchungen werden auf der Grundlage der erhaltenen Nominierungen fünf Gruppen von Kindern gebildet (beispielsweise Kupersmidt & Coie, 1990; Kupersmidt & Patterson, 1991). Kinder, die viele positive und wenig negative Nominierungen erhalten, gelten als *beliebt*. Kinder die viele

negative und wenig positive Nominierungen erhalten, gelten als *abgelehnt*. Kinder mit vielen positiven und negativen Nominierungen werden als *kontrovers* bezeichnet. Kinder, die sowohl wenig positive als auch wenig negative Nominierungen erhalten, gelten als *vernachlässigt*. Als *durchschnittlich* werden die Kinder bezeichnet, die sowohl positive wie negative Nominierungen im durchschnittlichen Ausmaß erhalten (Coie & Dodge, 1983, 1988; Newcomb & Bukowski, 1983).

Die soziometrische Akzeptanz stellt keine direkte Abbildung von Akzeptanzstrukturen einer Peergruppe dar. Denn es wird erhoben, wer auf der Ebene von Zweierbeziehungen gemocht wird, nicht wer innerhalb der Gruppe am *populärsten* ist. Diese Unterscheidung ist wichtig, denn dahinter verbergen sich zwei unterschiedliche Konzepte aus unterschiedlichen Forschungstraditionen. Parkhurst und Hopmeyer (1998) zeigen, dass das Ausmaß in dem ein Kind akzeptiert wird (Soziometrie) nur in geringem Maß mit seiner *Popularität* innerhalb der Kindergruppe in Zusammenhang steht: Popularität kann also auch mit Ablehnung einhergehen.

Wie stehen Einfluss und Akzeptanz zueinander?

Aufgrund der Definitionen von Einfluss und Akzeptanz erscheint es zunächst plausibel, dass die beiden Dimensionen voneinander unabhängig sind und dass es unterschiedlicher Vorgehensweisen bedarf, um Einfluss oder Akzeptanz zu erreichen. So könnte ein Kind bei der Verfolgung von Einfluss erfolgreich sein, sich aber ungeschickt anstellen, wenn es mit anderen Freundschaft schließen möchte. Zwei Überlegungen sprechen hingegen für einen Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz. Erstens ist möglich, dass nur für bestimmte Vorgehensweisen ein differentieller Zusammenhang zu Einfluss und Akzeptanz besteht, während andere Vorgehensweisen der Erreichung beider Ziele dienen. Zweitens ist möglich, dass akzeptierten Kindern tendenziell mehr Einfluss gewährt wird, weil die anderen sie mögen, oder dass Kinder mit Einfluss eher gemocht werden, weil Kinder der Peergruppe denen nahe sein möchten, die das Geschehen entscheidend mitbestimmen. Nur in wenigen Untersuchungen zur Stellung von Kindern in ihrer Peergruppe wurden beide Dimensionen aufgenommen. Untersuchungen, in denen zusätzlich verschiedene Verhaltensweisen mit beiden Dimensionen in Beziehung gesetzt wurden, sind noch seltener zu finden.

Eine Untersuchung von Kindern der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe von Lease, Kennedy und Axelrod (2002) spricht für einen hohen Zusammenhang⁴ zwischen den beiden Dimensionen Einfluss und Akzeptanz. Gleichwohl fand sich ein differentieller Zusammenhang aggressiver Verhaltensweisen mit Einfluss und Akzeptanz: Aggressive Verhaltensweisen wie Ausschließen, Schikanieren oder disruptives Verhalten gingen mit

⁴ Für die Bezeichnung der Höhe von Korrelationen gelten in der vorliegenden Arbeit die folgenden Regeln: Eine Korrelation unter .20 gilt als gering; eine Korrelation zwischen .20 bis .39 gilt als moderat; eine Korrelation über .40 gilt als hoch.

Ablehnung einher, waren aber gleichzeitig mit Einfluss verbunden. Auch Coie, Dodge und Coppotelli (1982) berichten einen hohen Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss bei Kindern der dritten, fünften und achten Jahrgangsstufe.

Wright et al. (1996) fanden zwar für 13-jährige Jungen einen hohen Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz, für 10-jährige Jungen dagegen waren die beiden Dimensionen voneinander unabhängig. Für die jüngeren Kinder waren prosoziale⁵ Verhaltensweisen gleichermaßen positiv mit Einfluss und Akzeptanz verbunden; aggressive Verhaltensweisen hingegen standen mit Einfluss in einem positiven Zusammenhang, mit Akzeptanz ergab sich kein Zusammenhang. Für die älteren Jungen waren beide Dimensionen gleichermaßen positiv mit prosozialen Verhaltensweisen und negativ mit Rückzug verbunden. Eine Untersuchung von Savin-Williams (1980) von 12- bis 14-jährigen Jungen in Sommerlager-Gruppen mit jeweils 6 Voradoleszenten ergab für zwei Gruppen einen hohen positiven Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz, für eine weitere Gruppe dagegen einen moderaten negativen Zusammenhang⁶.

Die Mehrzahl der Korrelationen spricht für einen positiven moderat bis hohen Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen: Kinder, die unter den Peers Einfluss haben, werden von diesen in der Regel auch akzeptiert. Entsprechend sind prosoziale Verhaltensweisen positiv mit beiden Dimensionen verbunden; Rückzug ist negativ mit beiden Dimensionen verbunden. Für aggressive Verhaltensweisen finden sich allerdings in zwei Studien differentielle Zusammenhänge zu Einfluss und Akzeptanz: Aggressive Verhaltensweisen stehen in einem positivem Zusammenhang mit Einfluss (Lease et al., 2002; Wright et al., 1996), sie stehen mit Akzeptanz dagegen in einem negativen Zusammenhang (Lease et al., 2002) oder keinem Zusammenhang (Wright et al., 1996). An den berichteten Studien ist zu kritisieren, dass nur in zwei Fällen Mädchen und Jungen in die Untersuchungen eingeschlossen wurden. Es ist aber nicht auszuschließen, dass für reine Jungengruppen andere Zusammenhänge gelten als für gemischgeschlechtliche Gruppen. Darüber hinaus scheinen Alter (Wright et al., 1996) sowie Persönlichkeitsmerkmale der Kinder einer Gruppe (Savin-Williams, 1980) den Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss zu moderieren.

⁵ In der vorliegenden Arbeit wird dann der Begriff *prosozial* für die Beschreibung einer Vorgehensweise verwendet, wenn das Kind etwas für den Interaktionspartner tut, sei es, dass es ihm hilft oder sein Interesse in einer Aushandlung berücksichtigt. Das Adjektiv prosozial bezieht sich aber nur auf die Vorgehensweise, es beschreibt nicht die zugrundeliegende Motivation. Ein Kind kann auch aus egoistischen Gründen prosozial handeln. Eine entsprechende Analyse von Hilfeleistungen unter Kindern findet sich bei Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 9).

⁶ Auch Pettit, Bakshi, Dodge und Coie (1990) haben den Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz untersucht. Die Untersuchung wird hier aber nicht berücksichtigt, da die Autoren zur Bestimmung des Einflusses nur untersucht haben, wer sich in aggressiven Auseinandersetzungen behauptet. Damit wurde nur ein Ausschnitt dessen erfasst, was in der vorliegenden Arbeit unter Einfluss verstanden wird.

Funktion struktureller Ungleichheit

Abschließend lässt sich die Frage stellen, warum strukturelle Ungleichheit unter Kindern existiert, ob sie nur deshalb zustande kommt, weil Kinder unterschiedlich ausgestattet in die Peergruppe kommen oder ob sie eine bestimmte Funktion hat. Die Kinderkultur zeichnet sich dadurch aus, dass viele Ressourcen begrenzt sind wie Spielsachen, Rollen innerhalb eines Spiels oder mögliche Freunde. Es erscheint einleuchtend, dass nicht alle Kinder gleichermaßen Zugang zu diesen Ressourcen haben können. Strukturen von Ungleichheit regeln den Umgang mit knappen Ressourcen. Sie sorgen dafür, dass langwierige Aushandlungen und Konflikte vermieden werden, was Zeit und Energie spart, so dass gemeinsame Aktivitäten von Kinder nicht ständig unterbrochen werden beziehungsweise überhaupt zustanden kommen (vgl. Grammer, 1988; Savin-Williams, 1979, 1980). Einfluss kann hilfreich sein, wenn er im Interesse anderer eingesetzt wird. Manche Kinder sind beispielsweise kompetenter, bestimmte Aktivitäten anzuleiten als andere; davon profitieren alle Beteiligten.

Erstaunlicherweise wird innerhalb evolutionstheoretischer Ansätze angenommen, dass Strukturen von Ungleichheit jedem Mitglied der Gruppe Vorteile bringen, auch Individuen mit schlechter Stellung unter den Peers. Es wird die wenig überzeugende Begründung angeführt, dass schon die Tatsache, dass Peergruppen eine Ungleichheitsstruktur haben, beweist, dass sowohl die Gruppe als auch jedes Mitglied der Gruppe einen Vorteil davon hat (vgl. Grammer, 1988; Savin-Williams, 1979; 1980). In der vorliegenden Arbeit wird dagegen angenommen, dass strukturelle Ungleichheit unter Kindern mit negativen Folgen für Kinder mit schlechter Stellung innerhalb der Peergruppe verbunden sein kann.

2.2.2 Folgen struktureller Ungleichheit

Besteht strukturelle Ungleichheit innerhalb einer Peergruppe dann bedeutet dies, dass bestimmte Kinder immer wieder die Erfahrung machen, dass sie sich in Aushandlungen mit ihrer Meinung, ihren Wünschen und Bedürfnissen nicht durchsetzen können und bestimmte Kinder immer wieder erfahren, dass sie nicht an Aktivitäten teilnehmen dürfen oder nur widerwillig beteiligt werden. Im Extremfall kann ein Kind von jeglichen Interaktionen mit den Peers ausgeschlossen sein, weil es von diesen stark abgelehnt wird oder sich aufgrund schlechter Erfahrungen selbst zurückzieht. Werden Kindern nicht gleichberechtigt an Aushandlungen beteiligt, dann sind ihre Chancen gering, sich dadurch hinsichtlich ihrer soziokognitiven Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Für eine entwicklungsfördernde Auseinandersetzung ist notwendig, dass die Interaktionspartner ihre Interessen und Meinungen in einem kooperativen Prozess einander gegenüberstellen und diskutieren.

Die Frage nach den Konsequenzen von Ungleichheit unter Peers ist um so mehr von Belang, da Längsschnittstudien belegen, dass die Stellung unter Peers sowohl hinsichtlich Einfluss als auch Akzeptanz vergleichsweise stabil ist (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Weisfeld, Muczynski, Weisfeld & Omark, 1987). Insbesondere abgelehnte Kinder behalten ihre schlechte Stellung bei (Coie & Dodge, 1983; Newcomb & Bukowski, 1984). Zwei Längsschnittstudien zeigen, dass eine schlechte Stellung unter Peers durch das Verhalten zu Beginn der Gruppenbildung bedingt ist (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983).

Nimmt ein Kind erst einmal eine gewisse Stellung innerhalb der Peergruppe ein, beeinflusst diese, über das eigene Verhalten hinaus, die Reaktionen der anderen Kinder in Aushandlungen. Abgelehnte und vernachlässigte Kinder werden in unterschiedlichen Situationen bei gleichem Verhalten schlechter behandelt als akzeptierte Kinder (Dodge, 1983; Krappmann & Kleineidam, 1999) und sie werden häufiger von ihren Klassenkameraden schikaniert (Coie & Kupersmidt, 1983). Außerdem hat die Stellung innerhalb einer Arbeitsgruppe einen Einfluss darauf, wie stark ein Kind bei einer kooperativen Aufgabe beteiligt wird, und damit, welche Lernchancen es erhält (Lomangino, Nicholoso & Sulzby, 1999). Schließlich wird das Verhalten abgelehnter Kinder in Vergleich zu Kindern mit durchschnittlichem soziometrischen Status negativer interpretiert und bewertet (Butler, 1984; Hymel, Wagner & Butler, 1990; Wagner, 1986). Diese Voreingenommenheit der Peers kann zu einer Stabilisierung der schlechten Stellung abgelehnter Kinder führen. Wenn sie versuchen, durch ein verändertes Verhalten mehr Anerkennung zu bekommen, so ist fraglich, ob die Peers die Verhaltensänderung überhaupt wahrnehmen und durch positive Reaktionen honorieren.

Wie wirkt sich strukturelle Ungleichheit beim Aushandeln unter Peers auf die soziokognitive Entwicklung aus? Arbeiten zu den Zusammenhängen von Akzeptanz und soziokognitiven Fähigkeiten zeigen, dass abgelehnte Kinder im Vergleich mit ihren Altersgenossen eine weniger entwickelte Perspektivübernahmefähigkeit (Deković & Gerris, 1994; Kurdek & Krile, 1982; Rubin, 1972), ein schlechteres Selbstkonzept (Kurdek & Krile, 1982; Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990, Petillon & Wagner, 1979) und weniger reife Moralvorstellungen (Deković & Gerris, 1994) haben. Zusätzlich ist das emotionale Erleben und Wohlbefinden von Kindern mit schlechter Stellung beeinträchtigt: Abgelehnte Kinder sind einsamer und ängstlicher als ihre Peers (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Asher, Parkhurst, Hymes & Williams, 1990).

Die zitierten Untersuchungen zu den Zusammenhängen von soziokognitiven Fähigkeiten und Stellung unter Peers liefern aufgrund ihres querschnittlichen Designs keine Aussagen über eine kausale Wirkungsrichtung. In den meisten der Untersuchungen wird aber angenommen, dass die soziokognitiven Fähigkeiten über das Verhalten der Kinder mediiert, ihre Stellung in

der Peergruppe beeinflussen. Die hier angebrachten Überlegungen zu den Folgen von struktureller Ungleichheit postulieren dagegen eine kausale Wirkung von der Stellung unter Peers auf die soziokognitive Entwicklung. Doch diese Annahmen stehen nicht im Widerspruch zueinander, vielmehr kann eine wechselseitige Wirkung zwischen beiden Variablen angenommen werden (vgl. Crick & Dodge, 1994; Kurdek & Krile, 1982; Rubin et al., 1998).

Die Ergebnisse von Längsschnittstudien belegen darüber hinaus, dass Ablehnung in der mittleren Kindheit auch langfristig negative Folgen für die psychosoziale Entwicklung haben kann (vgl. Rubin et al., 1998). In einer Längsschnittuntersuchung von Ollendick, Weist, Borden und Greene (1992) unterschieden sich Kinder, die in der vierten Klasse abgelehnt wurden, nach fünf Jahren von beliebten Kindern oder Kindern mit durchschnittlichem soziometrischen Status hinsichtlich einer Reihe unterschiedlicher Maße des Sozialverhaltens, sowie der psychischen und schulischen Anpassung. Beispielsweise wurden ihnen mehr Aufmerksamkeitsstörungen und aggressives Verhalten zugeschrieben, sie konsumierten mehr Drogen, verübten häufiger Straftaten und mussten häufiger eine Schulklasse wiederholen. Auch Kupersmidt und Coie (1990) zeigten, dass abgelehnte Fünftklässler sieben Jahre später mehr Anpassungsschwierigkeiten in der Schule aufwiesen. In einer Untersuchung von Rubin, Chen, McDougall, Bowker und McKinnon (1995) war sozialer Rückzug von Kindern in der fünften Klasse mit Einsamkeit, Depression und einer geringen Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen in der neunten Klasse verbunden.

Empirische Ergebnisse zu den langfristigen Folgen eines geringen Einflusses unter Peers lassen sich nicht finden, allerdings theoretische Überlegungen. Prilleltensky, Nelson und Peirson (2001) postulieren, dass für Kinder Einfluss (*Macht* und *Kontrolle*) wichtig ist, um soziale Kompetenzen zu entwickeln und ein Gefühl für Selbstwirksamkeit zu erwerben. Gleichmaßen nimmt Hawley (1999) an, dass sich der eigene Einfluss innerhalb der Peergruppe auf Kontrollerleben, Selbstwirksamkeitserwartungen und die Einschätzung der eigenen Kompetenzen auswirkt.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist, welche subjektive Bedeutung Ungleichheit für die Kinder hat. Denn die Wahrnehmung und Bewertung von Ungleichheit sollte einen Einfluss darauf haben, wie Kinder innerhalb der Peergruppe damit umgehen, das heißt, ob sie diese akzeptieren oder versuchen, dagegen anzugehen.

2.2.3 Was halten Kinder von Ungleichheit?

Kinder der mittleren Kindheit sind in der Lage wahrzunehmen, dass sich die Mitglieder der Peergruppe hinsichtlich ihrer Akzeptanz unterscheiden (Ausubel, Schiff & Gasser, 1952). Ihre

eigene Akzeptanz beschäftigt sie und ist Anlass für Sorgen (Gavin & Furman, 1989; Parker & Gottman, 1989). Gleichmaßen nehmen Kinder übereinstimmend Unterschiede im Einfluss der Peers wahr (Pickert & Wall, 1981; Savin-Williams, 1980) und es ist anzunehmen, dass sie es auch für wichtig halten, eine einflussreiche Stellung unter den Peers einzunehmen.

Ungleichheit unter Peers steht im Widerspruch zu ihrer prinzipiell gleichberechtigten Beziehung zueinander (Piaget, 1973; Youniss, 1994). Sie stellt deshalb einen zentralen Aspekt des Umgangs von Kinder miteinander in Frage und wird von den Kindern als ungerecht empfunden. Nach Damon (1979) erwerben Kinder Vorstellungen über Gerechtigkeit in ihren alltäglichen Interaktionen mit Peers. Sie setzen sich mit diesen darüber auseinander, was gerecht ist und was nicht⁷.

Damon (1979) hat die Entwicklung von Vorstellungen über Gerechtigkeit bei der Verteilung materieller Güter bei vier- bis zehnjährigen Kindern untersucht. Kinder im Alter von vier Jahren glauben, dass das gerecht ist, was sie selbst wollen (Stufe 0-A). Im Alter von fünf Jahren fordern die meisten Kinder sehr strikt, dass jeder das Gleiche bekommen muss (Stufe 1-A). Mit sieben bis acht Jahren beginnen Kinder die Vorstellung zu entwickeln, dass gleiche Verteilung nicht zwingend zu Gerechtigkeit führt, und sind der Meinung, dass individueller Verdienst zu berücksichtigen ist (Stufe 1-B). Schließlich gelangen Kinder ab dem achten Lebensjahr zu der Betrachtungsweise, dass unterschiedliche Faktoren berücksichtigt und gegeneinander abgewogen werden müssen, um Gerechtigkeit zu erreichen (Stufe 2-B).

Welche Gerechtigkeitsvorstellungen haben Kinder in bezug auf Beteiligung und Einfluss? Zunächst erscheint es plausibel, dass Gerechtigkeitsvorstellungen hier einer vergleichbaren Entwicklung wie für materielle Güter folgen. Diese Annahme lässt sich jedoch nicht bestätigen. Beobachtungen von Schulkindern ergaben, dass Kinder im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren rigide Vorstellungen von Gerechtigkeit in bezug auf Einfluss oder Beteiligung haben: Sie forderten häufig, dass alle gleichberechtigt sein müssten (Stufe 1-A), nur selten wurden Ausnahmen zugelassen, weil jemand in Hinblick auf eine Aktivität besondere Fähigkeiten aufwies (Stufe 1-B) (Kauke 1995; Krappmann, 1999)⁸.

⁷ Damon (1979) vertritt somit eine andere Position als Kohlberg (1969) und Piaget (1932) bezüglich der Entwicklung von Gerechtigkeitsvorstellungen. Diese postulieren, dass jüngere Kinder Moralvorstellungen und damit Vorstellungen über Gerechtigkeit von ihren Eltern übernehmen. Erst in der mittleren Kindheit fangen sie an, eigenständige Moralvorstellungen zu entwickeln.

⁸ Damons (1979) Konzept der Autorität und seine Untersuchungen dazu, scheinen auf den ersten Blick näher an der Frage nach Gerechtigkeitsvorstellungen bezüglich der Stellung unter Peers zu liegen, als seine Untersuchungen zu einer gerechten Verteilung von Ressourcen. Damon (1979) hat aber formelle Autorität unter Kindern untersucht, die sich grundlegende von informeller Autorität unterscheidet, um die es sich bei struktureller Ungleichheit unter Kinder handelt. Bei formeller Autorität steht nicht außer Frage, dass das Kind in seiner Funktion die Legitimität hat, bestimmte Dinge zu entscheiden. Es geht nur darum, welche Dinge das sind. Bei informeller Autorität ist dagegen nicht geklärt, ob das Kind grundsätzlich das Recht hat, bestimmte Dinge zu bestimmen.

Kindern ist Gleichheit vor allem dann wichtig, wenn sie sich selbst benachteiligt fühlen. Wenn es Vorteile bringt, dann verstoßen sie auch bewusst gegen das Prinzip von Gleichheit (Krappmann & Oswald 1995, Kapitel 10). Der rigide Gleichheitsanspruch der Kinder bedeutet also nicht, dass dieser auch für das eigene Handeln in jeder Situation als Maßstab gilt. Er reguliert aber trotzdem das Handeln und führt zu Aushandlungen: Wenn sich Kinder im Nachteil fühlen, klagen sie Gleichheit ein; wenn sie gegen das Prinzip von Gleichheit verstoßen, sind sie sich des Verstoßes bewusst und versuchen Gründe und Rechtfertigungen zu finden, weshalb ihr Verhalten doch gerecht ist.

So widerspricht es den Gerechtigkeitsvorstellungen von Kindern in der mittleren Kindheit, wenn die Meinung eines Kindes in einer Aushandlung mehr Gewicht hat, als die eines anderen Kindes, oder ein Kind bevorzugt an einer Aktivität beteiligt wird. Noch stärker sollte strukturelle Ungleichheit, das heißt dauerhaft mehr Einfluss oder Akzeptanz, von den Kindern als ungerecht empfunden werden.

2.2.4 Ungleichheit in der Schulklasse

In unterschiedlichen Arten von Peergruppen wie der Schulklasse, der Nachbarschaftsclique oder dem Sportverein sind Kinder in unterschiedlichem Ausmaß mit struktureller Ungleichheit konfrontiert. Die Schulklasse eignet sich besonders, strukturelle Ungleichheit unter Kindern zu untersuchen. Hier können Kinder sich nicht darauf beschränken, mit Kindern zu interagieren, die ihnen gleichen, die sie mögen, und die bereit sind, mit ihnen zu kooperieren. Denn das Leben in der Schule findet auf engem Raum statt und der Unterricht erfordert, dass die Kinder miteinander auskommen. Innerhalb der Schule und auch innerhalb des Unterrichts findet eine Vielzahl von Aushandlungen statt (Krappmann, 2001).

Einerseits bestimmen Werte und Regeln der Kinderwelt, welches Kind welche Stellung unter den Peers einnimmt. Aber auch die Lehrer haben einen Einfluss darauf, was geschätzt, was nicht geschätzt wird, was als richtig, was als nicht richtig angesehen wird und in welchem Ausmaß Ungleichheit innerhalb einer Schulklasse besteht (Chang, 2003; Birch & Ladd, 1998). Lehrer können strukturelle Ungleichheit verstärken und verfestigen, wenn sie Kinder, die ihren Wertvorstellungen und Regeln nicht entsprechen, schlechter behandeln als andere Kinder, beispielsweise indem sie schlechten Schülern weniger Achtung entgegenbringen oder störende Kinder seltener für gute Leistungen loben. Da Kinder einen Grossteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, sind ihre Erfahrungen mit Ungleichheit innerhalb der Schulklasse von großer Bedeutung für ihre Entwicklung (vgl. Chang, 2003). Zudem ist die Schule der wichtigste Ort, um Freundschaften zu knüpfen, so dass ein Scheitern innerhalb der Schulklasse auch außerhalb derselben mit einem Leben ohne Freunde verbunden sein kann (Krappmann, 2001).

2.2.5 Zwischen Gleichheit und Ungleichheit

Die berichteten Studien zeigen, dass sich Kinder hinsichtlich ihres Einflusses und ihrer Akzeptanz in der Schulklasse unterscheiden und dass ihre Stellung in der Peergruppe ziemlich stabil ist. Haben sich Piaget (1973) und seine Nachfolger geirrt? Dies wäre sicherlich ein voreiliger Schluss. Vielmehr erscheint plausibel, dass sowohl Gleichheit als auch Ungleichheit unter Peers bestehen.

So gilt zunächst, dass Peers prinzipiell gleichwertig sind. Das bedeutet, dass Peers, die zum ersten Mal aufeinandertreffen, sich als Gleiche begegnen und voneinander annehmen, dass sie das gleiche können und wissen. Erst wenn sie miteinander interagieren, können sich Strukturen von Ungleichheit herausbilden. Ungleichheit kann besonders in Gruppen entstehen, die nicht auf Freiwilligkeit basieren und die über einen langen Zeitraum bestehen bleiben, wie es beispielsweise bei der Schulklasse der Fall ist. Können die Kinder selbst entscheiden, so suchen sie sich entsprechend der Vorstellung ihrer Gleichwertigkeit Freunde und Gruppierungen, mit denen ein gleichberechtigter Umgang möglich ist (Krappmann, 1999).

Auch wenn in bestimmten Peergruppen Strukturen von Ungleichheit bestehen und einige Kinder eine machtvollere Position haben als andere, so bedeutet dies nicht, dass es sich hier um legitimierte und unveränderliche Ungleichheit handelt. Einflussreiche Kinder besitzen nur informelle, nicht formelle Autorität. Kein Kind kann auf seiner guten Position bestehen und die Peers können die Position durch die Forderung nach Gleichheit in Frage stellen. Genauso ist nicht festgelegt, wie weit die Autorität eines bestimmten Kindes geht das heisst, was es sich erlauben kann und was nicht. Somit geht es in vielen Aushandlungen der Kinder darum, was gerecht und was ungerecht ist. Die Peergruppe ist also durch ein komplexes Wechselspiel von Gleichheit und Ungleichheit gekennzeichnet, dem die widersprüchlichen Werte von Gleichwertigkeit einerseits und der Verwirklichung eigener Ziele andererseits zugrunde liegen (vgl. Krappmann & Oswald, 1995, Kapitel 9).

2.3 Aushandlungen unter Peers

Eine Aushandlung besteht aus einer Abfolge aufeinander bezogener Handlungen. Voraussetzung für aufeinanderbezogenes Handeln ist, dass die Interaktionspartner das eigene Handeln und das Handeln des anderen verstehen. Der vorliegenden Arbeit liegt, wie in den ersten Abschnitten dargestellt, ein konstruktivistischer Ansatz zugrunde. Danach konstruiert das Individuum in den Interaktionen mit anderen Bedeutung und diese ist grundsätzlich eine subjektive Erfahrung (Corsaro & Eder, 1990; Youniss, 1994). Im Folgenden wird ein Modell von Gergen (1994) über zwischenmenschliches Handeln und Verstehen dargestellt, welches gleichermaßen auf der Annahme gründet, dass Bedeutung in den Interaktionen mit anderen

konstruiert wird. Gergen geht aber noch einen Schritt weiter, indem er postuliert, dass Bedeutung nicht innerhalb des Individuums generiert wird, sondern innerhalb der Handlungen mit anderen. Das Modell von Gergen basiert auf Überlegungen des Sozialpsychologen Mead (1975), welche Gergen gebündelt und zu einem Modell zusammengefasst hat.

2.3.1 Handeln und die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung

Nach Gergen (1994) hat eine Handlung an sich keine eindeutige und objektive Bedeutung. Handlungen erhalten dann Bedeutung, wenn sie in einem bestimmten Zusammenhang eingebettet sind. Die Bedeutung einer Handlung wird zum einen eingegrenzt durch vorangegangene eigene Handlungen und Handlungen anderer. Aber auch nachfolgende Handlungen bestimmen die Bedeutung einer Handlung: Sie können die Bedeutung der vorhergegangenen Handlungen weiter eingrenzen, sie können aber auch zu einer Umdeutung der Handlungen führen. So können zwei unterschiedliche Reaktionen einer vorangegangenen Handlung eine völlig unterschiedliche Bedeutung geben.

Nimmt beispielsweise ein Kind kurz vor Unterrichtsbeginn das Schreibzeug seines Tischnachbarn und dieser reagiert darauf mit Ärger und boxt dem Übeltäter in die Seite, so schreibt er dem An-sich-Nehmen die Bedeutung von Raub und einer böswilligen und zu bestrafenden Handlung zu. Der Tischnachbar kann dem An-sich-Nehmen aber auch die Bedeutung einer Aufforderung zum Quatschmachen geben, indem nun er mit einem herausfordernden Lachen das Schreibzeug des anderen wegnimmt. Hier ist wiederum von der Reaktion des ersten Kindes abhängig, ob die Bedeutung weiter eingegrenzt wird oder eine Umdeutung stattfindet.

Somit ist die Bedeutung einer Handlung nie eindeutig zu bestimmen. Handlungen können sogar nach Jahren noch ganz andere Bedeutungen zugeschrieben werden, beispielsweise wenn man erfährt, dass ein Freund, zu welchem man den Kontakt abgebrochen hatte, weil dieser nicht auf einen Brief antwortete, denselben nie bekommen hat. Außerdem hat ein Individuum keine Kontrolle darüber, ob seiner Handlung überhaupt Bedeutung zuerkannt wird und wenn ja, welche. Wenn andere eine Handlung nicht als Kommunikation anerkennen, wenn sie sich nicht hinsichtlich dieser koordinieren und das darin enthaltene Angebot annehmen, wird diese zu Unsinn. Genauso kann die Reaktion eines Gegenübers der eigenen Handlung eine ganz andere als die intendierte Bedeutung geben.

Damit Bedeutung in den Interaktionen von Menschen entstehen kann, muss eine bestimmte Ordnung herrschen. Würde auf eine Handlung jede andere beliebige Handlung mit der gleichen Wahrscheinlichkeit folgen, so wäre es nicht möglich, sich zu verstehen. Es muss also bestimmte Muster aufeinanderbezogenen Verhaltens geben, welche die Mitglieder einer

Kultur kennen. Solche Muster entstehen, wenn sie ihre Funktion erfüllen, das heißt, wenn sie sich dafür eignen, das zu erreichen, was die Interagierenden damit erreichen möchten. Jede Kultur verfügt über eine Vielzahl von Verhaltensmustern, die den Mitgliedern der Kultur bekannt sind. Ständig entstehen Variationen dieser Muster und auch völlig neue Verhaltensmuster. Das Generieren von Bedeutung ist also ein sich ständig weiterentwickelnder, dynamischer und sozialer Prozess.

2.3.2 Aushandlung, Taktik und Strategie

Eine *Aushandlung* besteht aus einer Reihe aufeinanderbezogener Handlungen von mindestens zwei Individuen, die diese mit dem Ziel ausführen, in einer Situation zu einer Lösung zu kommen, in welcher ihre Handlungen, Interessen oder Meinungen zunächst nicht miteinander vereinbar sind. In einigen Arbeiten wurde unter der Überschrift Aushandlung untersucht, was Kinder tun, um sich einer Gruppe spielender Kinder anzuschließen (Dodge et al., 1983; Putallaz & Gottman, 1981; Putallaz & Sheppard, 1992). Nach dem vorliegenden Verständnis handelt es sich aber hier nicht in jedem Fall um eine Aushandlung. Denn es ist nicht entschieden, ob das Anliegen, sich den spielenden Kindern anzuschließen, im Widerspruch zu deren Interessen steht.

Je nach Alter und Entwicklungsstand beziehen sich Aushandlungen unter Kindern auf verschiedene Themen (vgl. Putallaz & Shepard, 1992; Shantz, 1987). In der mittleren Kindheit betreffen die Aushandlungen eine Vielzahl von Bereichen, denn den Kindern wird von Eltern und Erziehern zunehmend mehr Aktionsfreiheit zugestanden. Sie drehen sich beispielsweise um attraktive Objekte, Beteiligung an Aktivitäten, Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten, soziale Normen und Themen der Freundschaft und Loyalität (Krappmann & Oswald, 1995; Oswald, 1990; Walton & Sedlak, 1982). Gleichermaßen stehen den Kindern abhängig von ihrem kognitiven Entwicklungsstand unterschiedliche Handlungen zur Verfügung, um sich in Aushandlungen zu behaupten.

Um das Handeln von Kindern in Aushandlungen zu beschreiben, wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Dodge, Schlundt, Schocken und Delugach (1983) die folgende Terminologie verwendet: Als *Aushandlungstaktik* wird eine Handlungseinheit definiert, die ein Individuum anwendet, um ein bestimmtes Ziel in der Aushandlungen zu erreichen. Eine *Aushandlungsstrategie* bezeichnet eine Sequenz von Taktiken, die ein Individuum im Verlauf der Aushandlung nacheinander einsetzt⁹. Der Begriff *Aushandlung* beschreibt die Art der Interaktion, er bezeichnet nicht die Art der angewandten Taktik oder Strategie.

⁹ Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Definitionen von *Taktik* und *Strategie* entsprechen nicht dem Gebrauch dieser Begriffe in den meisten Arbeiten zu Aushandlungstaktiken von Kindern (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Renshaw & Asher, 1997; Yeates & Selman, 1989). In diesen Arbeiten wird als Strategie bezeichnet, was in der vorliegenden Arbeit unter Taktik verstanden wird.

Um die Begriffe verständlicher zu machen, werden sie anhand eines konkreten Beispiels noch einmal erläutert. In der Schulpause spielt eine Gruppe von Kindern Fußball. Da Jonah noch etwas mit seinem Freund zu bereden hatte, kommt er später dazu. Er möchte gerne mitspielen, dazu müssten die anderen Jungen aber in ihrem Spiel innehalten und ihn integrieren. Zunächst ruft er, dass er mitmachen will (Taktik), keiner der anderen reagiert. Er ruft noch einmal lauter, dass er mitmachen will (Taktik), wieder reagiert keiner. Schließlich rennt er auf das Spielfeld, und nimmt sich den Ball (Taktik). Die anderen Kinder können nicht weiter spielen und kommen seinem Anliegen nach. Jonah hat also drei Taktiken angewandt, um beteiligt zu werden. Die Abfolge der drei Taktiken, nämlich rufen, dass er mitmachen will, lauter rufen, dass er mitmachen will und den Ball wegnehmen, stellt die von ihm angewandte Strategie dar.

Wie gehen Kinder in Aushandlungen vor? Im Folgenden werden zwei Modelle dargestellt, die erklären sollen, auf welche Weise Kinder aushandeln und welche Rolle ihr soziokognitiver Entwicklungsstand dabei spielt.

2.3.3 Zwei entwicklungspsychologische Modelle über Aushandlungen

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Modelle über Aushandlungen unter Kindern, haben eine zentrale Stellung für die vorliegende Arbeit. Sie stellen den theoretischen Hintergrund dar und dienen dazu, Hypothesen abzuleiten. Gleichzeitig wird ihre Nützlichkeit und Validität auf der Grundlage der Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Aushandeln diskutiert.

Modell der interpersonalen Aushandlungsstrategien

Ein umfassendes und viel zitiertes Modell über das Aushandeln von Kindern ist das Modell der interpersonalen Aushandlungsstrategien von Yeates und Selman (1989). Es entspricht den Annahmen von Piaget (1973) und Youniss (1994) zur Entwicklung genereller soziokognitiver Kompetenzen und basiert auf der Idee, dass es Kindern mit zunehmendem Alter in Aushandlungen immer besser möglich wird, die eigenen Interessen mit denen des Gegenübers zu koordinieren.

Die Autoren unterscheiden vier Entwicklungsstufen der Perspektivkoordination. Diese stehen für qualitativ unterschiedliche Denkstrukturen des Kindes, welche es innerhalb seiner Entwicklung nacheinander erreicht. Hat ein Kind eine bestimmte Stufe erreicht, so entspricht sein Denken in der Regel der erreichten Stufe und es handelt entsprechend dieser. Der Fähigkeit, soziale Perspektiven in Aushandlungen zu koordinieren, liegt die Perspektivübernahmefähigkeit eines Kindes zugrunde (Selman 1980; 1981). In Anlehnung an das Informationsverarbeitungsmodell von Dodge (1985) nehmen Yeates und Selman (1989) in ihrem Modell an, dass eine Handlung in eine Reihe soziokognitiver Schritte eingebettet ist. Das Denken des Kindes innerhalb der soziokognitiven Schritte ist dabei von der erreichten

Stufe der sozialen Perspektivkoordination bestimmt. Eine ausführliche Beschreibung des Informationsverarbeitungsmodells findet sich bei Crick und Dodge (1994).

Den vier Stufen der Perspektivkoordination sind jeweils bestimmte Aushandlungstaktiken zugeordnet. Auf Stufe 0, der untersten Stufe der sozialen Perspektivenkoordination, werden physische und psychische Eigenschaften von Menschen nicht differenziert. Das Kind kann nicht zwischen Gefühlen und Handlungen, nicht zwischen nichtintentionalen und intentionalen Handlungen unterscheiden. Taktiken auf dieser Stufe bestehen aus impulsiven und physischen Handlungen, die entweder nur zum Ziel haben, das eigene Interesse mittels physischen Zwangs durchzusetzen (z.B. schlagen, wegnehmen) oder sich dem Interesse des Gegenübers willenlos unterzuordnen (z.B. fliehen, sich verstecken).

Auf Stufe 1 erkennt das Kind, dass jede Person ein eigenes psychisches Leben, eine eigene subjektive Perspektive hat. Es ist aber noch nicht in der Lage, mehrere Perspektiven gleichzeitig zu beachten. So versucht es, unilateral entweder den anderen durch Anordnungen zu kontrollieren (z.B. befehlen, auffordern, schikanieren) oder ihn zufrieden zu stellen und sich seinem Willen unterzuordnen (z.B. aufgeben).

Auf Stufe 2 ist das Kind nicht nur fähig, zwischen der eigenen subjektiven Perspektive und der des Gegenübers zu unterscheiden, sondern es kann beide Perspektiven simultan berücksichtigen. Durch bestimmte Vereinbarungen wie Abwechseln oder Tausch sollen beide Interessen reziprok befriedigt werden. Dabei versucht das Kind den anderen über psychische Beeinflussung dazu zu bringen, das eigene Ziel als erstrangig anzuerkennen (z.B. Gründe geben, überzeugen). Oder es versucht zu erreichen, dass es sein Ziel nach dem anderen realisieren darf (z.B. nach Gründen fragen, Tausch vorschlagen).

Auf Stufe 3 schließlich, kann das Kind die Perspektive einer dritten Person einnehmen und ist damit fähig, die unterschiedlichen Perspektiven des Selbst und des Gegenübers innerhalb der Beziehung zu verstehen. Es ist dem Kind bewusst, dass sich die Art der Konfliktlösung auf die Beziehung auswirkt. Der Aufrechterhaltung der Beziehung kommt ein hoher Stellenwert zu. Das Kind versucht, die gegensätzlichen Ziele so zu verändern, dass daraus ein gemeinsames neues Ziel entsteht. Durch einen Dialog werden Kompromisse und Lösungen erarbeitet, welche für beide Parteien zufriedenstellend sind.

Wie in der Beschreibung der Stufen zu erkennen ist, enthält das Modell eine weitere Dimension: Sie spiegelt wider, in welchem Ausmaß dem eigenen Ziel in Relation zum Ziel des anderen Priorität gegeben wird. Je höher die Stufe der sozialen Perspektivenkoordination, umso mehr nähern sich die beiden Orientierungen an; umso weniger extrem sind auch die

angewandeten Taktiken. Auf Stufe 3 schließlich gibt es nur noch eine Orientierung: Die Interessen beider Interaktionspartner werden gleichermaßen berücksichtigt.

Das Modell beschreibt nicht nur, welcher Entwicklung das Vorgehen in Aushandlungen folgt. Es enthält auch Annahmen darüber, welche unmittelbaren und langfristigen Wirkungen verschiedenen Aushandlungstaktiken haben. Demnach kann ein Kind sein Interesse umso besser durchsetzen, je mehr es beim Aushandeln das Interesse des Gegenübers berücksichtigt, das heißt, je höher die Stufe ist, auf welcher es aushandelt. Denn das Gegenüber kommt dem Anliegen des Kindes eher nach, wenn es dabei die eigenen Interessen nicht zurückstellen muss. Auch langfristig wirkt sich ein Aushandeln auf hoher Stufe positiv aus und führt zu guter Akzeptanz des Kindes bei den Interaktionspartnern.

Das Modell von Yeates und Selman (1989) ist jedoch hinsichtlich einiger Aspekte widersprüchlich. Einer dieser Aspekte soll hier diskutiert werden, da er für die vorliegende Arbeit als entscheidend angesehen wird. Er betrifft die postulierte Beziehung zwischen Denken und Handeln.

Die Autoren nehmen an, dass die in einer Aushandlung ausgewählte Taktik der erreichten Stufe der sozialen Perspektivenkoordination entspricht. Und sie machen konkrete Aussagen darüber, welche Aushandlungstaktiken auf welcher Stufe zu erwarten sind, indem sie bestimmte Taktiken bestimmten Stufen zuordnen. Sie schränken ihre Annahmen aber gleichzeitig ein, indem sie sagen, dass von einer bestimmten Handlung nicht zwingend auf die zugrundeliegende Stufe der Perspektivenkoordination geschlossen werden kann. So können ältere Kinder mit gut ausgebildeter Perspektivkoordinationsfähigkeit aus unterschiedlichen Gründen auf einer niedrigen Stufe handeln. Gründe können beispielsweise eine hohe emotionale Bedeutung der Situation für das Kind sein, die Annahme, dass der Interaktionspartner nicht auf eine Taktik auf hohem Niveau regieren werde, oder dass eine solche als zu zeitaufwendig eingeschätzt wird.

Aufgrund dieser Einschränkung ist es nicht möglich, aus dem Modell eine Hypothese in Hinblick darauf abzuleiten, inwiefern sich Kinder unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihres Vorgehens in Aushandlungen unterscheiden. Für die vorliegende Arbeit wird deshalb die Annahme des Modells zur Hypothesenbildung herangezogen, dass Kinder die Taktiken anwenden, die ihrer erreichten Stufe der Perspektivkoordination entsprechen. So ist zu erwarten, dass ältere Kinder auf einem höheren Niveau aushandeln als jüngere Kinder.

Die Annahmen von Yeates und Selman (1989) zu den langfristigen Wirkungen von Aushandlungstaktiken beziehen sich auf die Akzeptanz von Kindern. Die Dimension Einfluss findet in ihrem Modell jedoch keine Berücksichtigung, obwohl sie als ein direkteres Maß als

Akzeptanz für Erfolg in Aushandlungen betrachtet werden kann. So wird im Folgenden ein weiteres Modell über das Aushandeln von Kindern vorgestellt, das sich vornehmlich auf den Einfluss von Kindern bezieht aber auch Aussagen über ihre Akzeptanz integriert.

Modell der Ressourcenkontrolle

Auf der Grundlage einer evolutionspsychologischen Perspektive entwickelte Hawley (1999) ein Modell zu der Frage, mit welchen Taktiken Kinder zu Einfluss unter Peers gelangen. Der Einfluss von Kindern wird nach Hawley durch das Ausmaß bestimmt, indem es diesen gelingt, begehrte und knappe Ressourcen der Kindergruppe zu kontrollieren und sich Zugang zu ihnen zu verschaffen. Materielle Ressourcen (Objekte) und soziale Ressourcen (beispielsweise Aufmerksamkeit, Spielpartner) können unterschieden werden. Der Erfolg bei der Kontrolle von Ressourcen ist abhängig von den Taktiken, die Kinder zu diesem Zweck einsetzen.

Hawley (1999) unterscheidet zwei Arten von Kontrolltaktiken. *Prosoziale Taktiken* (kooperieren, helfen, überzeugen) zeichnet aus, dass Kinder mittels dieser auf sozial anerkannte Weise versuchen, Einfluss auszuüben und die Bedürfnisse und Wünsche anderer dabei berücksichtigen. Hawley zählt hierzu auch Taktiken, die nur vordergründig so erscheinen, als würden Kinder damit die Interessen anderer berücksichtigen, die aber eigentlich darauf abzielen, egoistische Ziele durchzusetzen, also auf Täuschung basieren. *Erzwingende Taktiken* (wegnehmen, drohen, verletzen, schädigen) charakterisiert, dass Kinder mit diesen versuchen, das eigene Ziel den Interaktionspartnern aufzuzwingen. Ihre Bedürfnisse und Interessen werden dabei nicht beachtet.

Hawley (1999) postuliert, dass die Kinder altersabhängig unterschiedliche Kontrolltaktiken einsetzen und unterschiedliche Kontrolltaktiken mit erfolgreicher Ressourcenkontrolle verbunden sind. Während die Interaktionen in der frühen Kindheit (anderthalb bis drei Jahre) durch ein hohes Ausmaß erzwingender Kontrolltaktiken geprägt sind und junge Kinder mit diesen erfolgreich Ressourcen kontrollieren können, sind Kinder mit zunehmendem Alter in der Lage, prosoziale Handlungen zur Ressourcenkontrolle einzusetzen. Kinder im Alter von ungefähr vier bis sieben Jahren greifen mal auf erzwingende und mal auf prosoziale Taktiken zurück.

Ab dem achten Lebensjahr wenden Kinder die zwei Arten von Kontrolltaktiken konsistenter an. Es bilden sich Typen von Kindern heraus: Kinder, die mittels erzwingender Taktiken Ressourcen kontrollieren (*erzwingende Kontrollierer*); Kinder, die dies mittels prosozialer Taktiken tun (*prosoziale Kontrollierer*); sowie eine dritter Typ von Kindern, die beide Arten von Taktiken verwenden (*bistategische Kontrollierer*). Eine weitere Gruppe stellen die

Kinder dar, die nicht an der Kontrolle von Ressourcen interessiert sind oder zumindest nichts tun, um Ressourcen zu kontrollieren (*Nichtkontrollierer*).

Hawley (1999) postuliert, dass die Weiterentwicklung soziokognitiver Fähigkeiten hinter den Veränderungen beim Einsatz der Aushandlungstaktiken steht. Erst wenn die Kinder Empathie empfinden, zur Perspektivübernahme fähig sind und Ideen von Gerechtigkeit und Gleichheit entwickelt haben, sind sie auch in der Lage, prosoziale Taktiken einzusetzen. Diese soziokognitiven Fähigkeiten ermöglichen es dem Kind zwar, prosozial zu handeln, ob es dies aber auch tut, ist darüber hinaus von seiner Persönlichkeit abhängig: Entscheidend ist hier, wie soziabel ein Kind ist und inwieweit es seine Impulse und Emotionen regulieren kann. Außerdem nimmt Hawley an, dass das Handeln eines Kindes davon bestimmt ist, welche Ziele es vorrangig in den Interaktionen mit Peers verfolgt. Stehen für Kinder die Beziehungen zu den Peers im Vordergrund, so wenden sie hauptsächlich prosoziale Taktiken an, ist ihnen die Durchsetzung eigener Interessen wichtiger, so setzen sie hauptsächlich erzwingende Taktiken ein.

Hinsichtlich der Stellung der unterschiedlichen Typen von Kontrollierern nimmt Hawley (1999) an, dass alle drei Typen von aktiven Kontrollierern einen guten Einfluss in der Kindergruppe haben, nicht aber die *Nichtkontrollierer*, die erst gar nicht versuchen, Einfluss zu gewinnen. Letztere hält sie für besonders unangepasst. Hinsichtlich der Akzeptanz nimmt sie an, dass die Kinder akzeptiert sind, die mittels prosozialer Taktiken kontrollieren. Abgelehnt werden die Kinder, die mittels erzwingender Taktiken kontrollieren. Die *bistrategischen Kontrollierer* schließlich zeichnen sich durch eine kontroverse Akzeptanz aus, das heißt, sie werden von einigen Kindern gemocht, von anderen Kindern abgelehnt. Hawley macht keine Aussagen über die Akzeptanz der *Nichtkontrollierer*.

Mit dem Einsatz erzwingender Taktiken geht also das Risiko einher, von den Peers abgelehnt zu werden. Hinsichtlich der unmittelbaren Wirksamkeit unterscheiden sich prosoziale und erzwingende Taktiken aber nicht: Sowohl mit prosozialen als auch mit erzwingenden Taktiken können Kinder erfolgreich Zugang zu bestimmten materiellen oder sozialen Ressourcen gewinnen.

Im Folgenden werden die Taktiken, die Hawley (1999) prosozial nennt, als *Verhandlungstaktiken* bezeichnet. Hawleys Verwendung des Begriffs prosozial ist irreführend. Unter prosozial werden im allgemeinen Taktiken verstanden, die beinhalten, dass das Kind das Interesse des Interaktionspartners berücksichtigt, indem es beispielsweise einen Kompromiss vorschlägt. Hawley bezeichnet aber auch Taktiken als prosozial, die im allgemeinen als assertiv oder verbal assertiv bezeichnet werden (vgl. Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997). Diese stehen für den Versuch das eigene Interesse auf sozial

anerkannte Weise durchzusetzen. Hierzu gehören beispielsweise auffordern, auf sein Recht bestehen oder fragen. Prosoziale wie assertive Taktiken können gut unter dem Oberbegriff *Verhandlungstaktiken* zusammengefasst werden.

Gegenüberstellung der Modelle über das Aushandeln von Kindern

Die Modelle von Yeates und Selman (1989) und Hawley (1999) entsprechen sich hinsichtlich bestimmter Grundannahmen. In beiden postulieren die Autoren, dass Kinder mit zunehmenden Alter immer häufiger Taktiken anwenden, welche die Interessen anderer berücksichtigen und immer seltener Taktiken einsetzen, die dazu dienen, anderen den eigenen Willen aufzuzwingen. Auch hinsichtlich des erwarteten Zusammenhanges zwischen Art der eingesetzten Taktik und Akzeptanz entsprechen sich die Modelle. In beiden wird angenommen, dass in der mittleren Kindheit die Taktiken zu einer guten Akzeptanz führen, welche die Interessen anderer berücksichtigen. Sowohl Yeates und Selman als auch Hawley postulieren eine kausale Wirkungsrichtung von den angewandten Taktiken auf die Stellung unter den Peers.

Es finden sich jedoch auch Aspekte, hinsichtlich derer sich die beiden Modelle voneinander unterscheiden. Erstens ist die Kategorisierung der Taktiken bei Yeates und Selman (1989) differenzierter als bei Halwey (1999): Es gibt nicht nur eine dichotome Unterscheidung in erzwingende Taktiken und Verhandlungstaktiken, das Modell von Yeates und Selman berücksichtigt bei der Kategorisierung der Taktiken feinere Abstufungen in bezug auf das Ausmaß der Integration der Interessen anderer. Zweitens betrachten Yeates und Selman nur Akzeptanz als entscheidenden Indikator für sozialen Erfolg, während Hawley sowohl Einfluss als auch Akzeptanz in ihr Modell integriert.

Drittens steht die von Halwey (1999) beschriebene Gruppe der *bistrategischen Kontrollierer* im Widerspruch zu den Annahmen von Yeates und Selman (1989). Nach Yeates und Selman sollte ein Kind, das in der Lage ist, die Interessen anderer bei Aushandeln zu integrieren, nicht gleichermaßen auf einer niedrigen Stufe aushandeln und Zwang einsetzen. Genauso steht Hawleys Typ des *Nichtkontrollierers* im Widerspruch zu Yeates und Selman: Die Orientierung eigene Ziele den Zielen anderer unterzuordnen, wird nach Yeates und Selman mit zunehmenden Alter geringer, da ein Handeln auf der höchsten Aushandlungsstufe eine Unterordnung ausschließt. Hawley nimmt an, dass es einen Kontrolltyp gibt, der über die Entwicklung hin stabil, auf die Kontrolle von Ressourcen verzichtet.

Beide Modelle über Aushandlungen unter Peers werden in den folgenden Kapiteln mit empirischen Ergebnissen unterschiedlicher Autoren in Beziehung gesetzt und hinsichtlich ihrer Validität und Brauchbarkeit diskutiert. Es handelt sich dabei um Ergebnisse von Untersuchungen zu den Fragen, welche Aushandlungstaktiken Kinder in Konfliktsituationen

anwenden und welche unmittelbaren Wirkungen auf den Aushandlungsprozess sowie welche langfristigen Wirkungen auf die Stellung unter den Peers mit diesen verbunden sind.

2.4 Vorgehen in Aushandlungen unter Peers

2.4.1 Welche Taktiken wenden Kinder in Aushandlungen an?

Renshaw und Asher (1983) untersuchten, was Kinder der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe in einer hypothetischen Situation tun würden, in welcher ein Nachbarskind beim Fernsehen ohne zu fragen den Fernsehkanal ändert. Insgesamt nannten 69 Prozent der Kinder *direktfreundliche Taktiken*, 22 Prozent der Kinder nannten *indirekt-höfliche Taktiken* und 23 Prozent der Kinder appellierten an Regeln. Nur 1.7 Prozent der Kinder generierten *vermeidende Taktiken* (aufgeben, ausweichen) immerhin 25 Prozent der Kinder nannten *feindselige Taktiken*¹⁰.

In einer Untersuchung von Chung und Asher (1996) wurden Kinder der vierten, fünften und sechsten Jahrgangsstufe insgesamt 12 hypothetische Aushandlungssituationen dargeboten. Die Kinder konnten jeweils fünf Alternativen auswählen, welche auf der Grundlage einer Pilotstudie entwickelt worden waren. Am häufigsten wurden einerseits *prosoziale Taktiken* ausgewählt (34 Prozent), andererseits jedoch auch *feindselig-erzwingenden Taktiken* (32 Prozent). Seltener entschieden sich die Kinder dafür aufzugeben (11 Prozent) oder Erwachsene zu Hilfe zu holen (8 Prozent)¹¹.

Die hypothetischen Aushandlungssituationen, welche in den Untersuchungen von Renshaw und Asher (1983) sowie Chung und Asher (1996) verwendet wurden, beschreiben Situationen, bei welchen zwar die Interessen der Partner zueinander im Konflikt stehen, aber keiner der Partner mehr im Recht ist als der andere. Hopmeyer und Asher (1997) untersuchten, wie Kinder der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe in hypothetischen Normbruchsituationen reagieren würden. Als Normbruchsituationen werden in der vorliegenden Arbeit Situationen bezeichnet, in denen Rechte des Protagonisten durch die Interaktionspartner verletzt werden.

Die Kinder nannten am häufigsten *Hinzuziehen von Erwachsenen* (30 Prozent) gefolgt von *verbal assertiven Taktiken* (24 Prozent), *Hinnehmen/Ignorieren* (15 Prozent) und *physisch assertiven Taktiken* (14 Prozent). Nur selten wurden *physische aggressive Taktiken* (4 Prozent) und *Höflich Anfragen* (5 Prozent) oder *Abwechseln/Teilen* (3 Prozent) genannt.

¹⁰ Die Kinder konnten mehrere Taktiken nennen, deshalb addieren sich die Prozentwerte nicht zu 100 Prozent auf.

¹¹ Die Gruppe der assertiven Taktiken wurde aus den Analysen ausgeschlossen, da diese am seltensten gewählt wurden und die Autoren bei den statistischen Analysen nur vier Gruppen von Taktiken unterscheiden wollten.

In einer anschließenden Untersuchung verglichen Hopmeyer und Asher (1997), welche Taktiken Kinder aus einer Liste von sieben unterschiedlichen Taktiken wählen würden, wenn andere ihr Recht verletzen, im Gegensatz zu einer Situation, in welcher der Interaktionspartner dem Kind gegenüber keinen Normbruch begeht. In Situationen mit Normbruch wählten die Kinder häufiger *verbal assertive Taktiken*, *Hinzuziehen von Erwachsenen*, *physisch assertive* und *aggressive Taktiken*, dagegen seltener *Abwechseln/Teilen*, *Höflich Anfragen* und *Hinnehmen/Ignorieren*. Auch Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 5) beobachteten, dass in Aushandlungen unter Peers in der mittleren Kindheit mehr Taktiken angewandt wurden, die *Zwang*, *Missachtung* oder *Unterwerfung* beinhalteten, wenn die Situation von den Kindern als strikt normativ verstanden wurde, als wenn es für den Konflikt keine normative Lösung gab.

Die Taktiken, die in den unterschiedlichen Untersuchungen beschrieben werden, lassen sich den drei übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang* oder *Rückzug* zuordnen. Beim Einsatz von *Verhandlung* berücksichtigt das Kind den Interaktionspartner als gleichberechtigtes Gegenüber, mit dem es die gegenseitigen Interessen aushandeln muss. Dazu gehören *verbal assertive Taktiken* (bitten, fordern, an Regeln appellieren) und *prosoziale Taktiken* (sich abwechseln, einen Kompromiss vorschlagen, teilen). Beim Einsatz von *Zwang* behandelt das Kind den Interaktionspartner als jemanden, der keine gleichwertigen Interessen hat. Zwang kann mittels *aggressive Taktiken* (drohen, Dinge wegnehmen, psychisch oder physisch verletzen) und dem *Hinzuziehen von Autoritätspersonen* ausgeübt werden. Beim Einsatz von *Rückzug* (ausweichen, aufgeben, nicht reagieren) gibt das Kind sein Interesse auf und ordnet sich dem Interesse des Interaktionspartners unter. Diese drei übergeordneten Kategorien werden auch von Laursen, Finkelstein und Betts (2001) beschrieben, welche die Ergebnisse von Untersuchungen über Aushandlungen unter Peers bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mittels Metaanalyse analysiert haben. Das spricht dafür, dass es sich hierbei um grundlegende Möglichkeiten handelt, in Aushandlungssituationen vorzugehen.

Die berichteten Ergebnisse zeigen, dass Kinder in Aushandlungen am häufigsten Verhandlungstaktiken wählen. Aber auch Zwang ist ein verbreitetes Mittel, um sich in Konfliktsituationen zu behaupten. Nur selten ziehen sich Kinder aus der Aushandlung zurück. Die Ergebnisse von Hopmeyer und Asher (1997) sowie Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 5) sprechen dafür, dass es für Kinder bei der Wahl oder beim Generieren von Aushandlungstaktiken einen Unterschied macht, ob es sich um eine Situation handelt, in welcher der Interaktionspartner ihre Rechte verletzt oder in welcher nur das Interesse des Interaktionspartners in Widerspruch zum eigenen Interesse steht. Verletzt der Interaktionspartner ihre Rechte, dann wählen sie vor allem verbal assertive Taktiken und Zwang.

An dieser Stelle muss allerdings berücksichtigt werden, dass bei drei der vorgestellten Untersuchungen nur die Taktik untersucht wurde, die als erste Handlungsmöglichkeit angewandt, generiert oder ausgewählt wurde (Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Krappmann & Oswald, 1995, Kapitel 5). Sie geben somit keine Auskunft über den Verlauf von Aushandlungen.

Stellt man die Ergebnisse den Aushandlungsmodellen von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) gegenüber, so wird deutlich, dass beide Modelle nicht zwischen unterschiedlichen Arten von Aushandlungssituationen unterscheiden und deshalb nicht erklären können, warum Kinder in einer Situation, in welcher ihre Rechte verletzt werden anders vorgehen als in einer Situation, in welcher kein Normbruch stattfindet.

2.4.2 Geschlechtsunterschiede

Eine Reihe von Untersuchungen zeigen, dass sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der Taktiken unterscheiden, die sie in Aushandlungen anwenden. Chung und Asher (1996) berichten, dass Mädchen mehr *prosoziale Taktiken* und *passive Taktiken* (aufgeben, nachgeben), Jungen dagegen mehr *erzwingend-feindselige Taktiken* wählten, um sich in verschiedenen hypothetischen Aushandlungssituationen durchzusetzen. Auch nach Delveaux und Daniels (2000) ziehen Jungen in Aushandlungen *physisch aggressive Taktiken* vor, Mädchen dagegen *prosoziale Taktiken*. Allerdings unterscheiden sie sich nicht hinsichtlich der Wahl *relational aggressiver Taktiken*. Schließlich berichten auch Feldman und Dodge (1987), dass Jungen im Vergleich zu Mädchen auf eine Provokation doppelt so häufig mit *aggressiven Taktiken* reagieren und nur halb so häufig mit *passiv-ineffektiven Taktiken*. Außerdem generierten die Jungen insgesamt weniger Taktiken. Das spricht dafür, dass Jungen über weniger Aushandlungstaktiken verfügen oder aber kürzer aushandeln.

Weniger deutlich sind die Ergebnisse bei Hopmeyer und Asher (1997), welche die Taktiken von Jungen und Mädchen in hypothetischen Normbruchsituationen untersucht haben. Mädchen nannten häufiger die Taktiken *Höflich Anfragen* und *Abwechseln/Teilen*, Jungen schlugen dagegen häufiger *physisch aggressive Taktiken* vor. Allerdings handelt es sich hier um die Taktiken, die insgesamt am seltensten genannt wurden. In bezug auf die häufig generierten Taktiken (*Hinzuziehen von Erwachsenen*, *Ignorieren/Nachgeben*, *verbal assertive* und *physisch assertive Taktiken*) zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede.

Wie sind die Ergebnisse abschließend zu bewerten? Übereinstimmend zeigen sie, dass Jungen häufiger als Mädchen aggressive Taktiken generieren oder anwenden. Zusätzlich bevorzugten in einigen der Untersuchungen Mädchen prosoziale Taktiken oder Rückzugstaktiken. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht sehr konsistent. Als einzige spricht die Untersuchung von

Hopmeyer und Asher (1997) dafür, dass sich Jungen und Mädchen bezüglich ihres Vorgehens in Aushandlungen nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Der Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei Hopmeyer und Asher im Gegensatz zu den anderen Studien um eine Aushandlungssituation mit Normbruch handelt, die möglicherweise unabhängig vom Geschlecht ein energischeres Vorgehen fordert.

Widerrum können die Ergebnisse durch die Aushandlungsmodelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) nicht erklärt werden. Denn die Autoren formulieren keine Annahmen über Geschlechtsunterschiede beim Vorgehen in Aushandlungen.

2.4.3 Altersunterschiede

Zwei Untersuchungen sprechen dafür, dass ältere Kinder in Aushandlungen häufiger Verhandlungstaktiken anwenden und ihnen insgesamt mehr Taktiken zur Verfügung stehen. In der Untersuchung von Renshaw und Asher (1983) generierten die älteren Kinder (fünfte und sechste Klassenstufe) im Vergleich zu den jüngeren Kindern (dritte und vierte Klassenstufe) in einer hypothetischen Aushandlungssituation signifikant mehr *indirekt-freundliche Taktiken*. Feldman und Dodge (1987) berichten, dass die Zahl der generierten Taktiken als Reaktion auf eine Provokationssituation mit zunehmendem Alter der Kinder von der ersten über die dritte bis zur fünften Klassenstufe ansteigt.

Die Ergebnisse andere Untersuchungen sprechen aber gegen Altersunterschiede hinsichtlich der generierten Aushandlungstaktiken. So unterschieden sich bei Dodge, McClaskey und Feldman (1985) Kinder der zweiten Klassenstufe nicht von Kindern der dritten und vierten Klassenstufe hinsichtlich ihrer Antworten bezüglich einer hypothetischen Provokationssituation. Feldman und Dodge (1987) berichten zwar, dass ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren Kindern in einer hypothetischen Provokationssituation mehr Taktiken generierten, sie unterschieden sich aber nicht hinsichtlich der Art der genannten Taktiken. Überhaupt keine Altersunterschiede fanden sich für eine hypothetische Situation, in welcher der Protagonist von anderen ausgelacht wird. Der von Renshaw und Asher (1983) berichtete Altersunterschied fand sich nur bei offener Fragestellung. Wurde den Kindern ein positives Ziel vorgegeben, welches sie in der Konfliktsituation verfolgen sollten, so ergaben sich keine Altersunterschiede hinsichtlich der generierten Taktiken.

Wie sind diese Ergebnisse zu interpretieren? Die Ergebnisse zu Altersunterschieden hinsichtlich der Häufigkeiten von Aushandlungstaktiken sind insgesamt inkonsistent. Ein Teil der Ergebnisse spricht für Altersunterschiede innerhalb der Altersgruppe der mittleren Kindheit, ein Teil spricht dagegen. Finden sich Altersunterschiede, dann verweisen sie auf eine Zunahme an Verhandlungstaktiken und auf die Verfügbarkeit von mehr

Handlungsalternativen der älteren Kinder in Konfliktsituationen. Insofern entsprechen die Ergebnisse den Voraussagen von Yeates und Selman (1989), die annehmen, dass ältere im Vergleich zu jüngeren Kindern in Aushandlungen die Interessen der Interaktionspartner zu einem größeren Ausmaß berücksichtigen. Allerdings finden sich keine Hinweise darauf, dass ältere Kinder seltener Aushandlungstaktiken generieren, die sich auf einer niedrigen Aushandlungsstufe befinden (erzwingende Taktiken oder Rückzugstaktiken). Dies wäre aufgrund des Modells zu erwarten gewesen.

2.5 Unmittelbare Wirkungen von Aushandlungstaktiken

Nach Rubin, Coplan, Nelson, Cheak und Lagace-Sequin (1999) bestimmt die normativ-moralische Beurteilung von Taktiken, wie andere darauf reagieren und damit welche unmittelbaren und langfristigen Wirkungen die Taktiken haben. Über unterschiedliche Kulturen hinweg ist in Abhängigkeit der geltenden Normen unterschiedliches Verhalten mit Akzeptanz verbunden. Es wäre allerdings voreilig anzunehmen, dass nur akzeptierte Taktiken in einer Aushandlung zum Erfolg führen. Ein Kind könnte in einer Aushandlung auch nachgeben, weil es Angst hat oder zu bequem ist, obwohl es die eingesetzte Taktik des Interaktionspartners nicht billigt.

In einer Untersuchung von Crick und Ladd (1990) hatten Dritt und Fünftklässler die Aufgabe, sechs unterschiedliche Taktiken in Hinblick darauf einzuschätzen, wie gut Kinder sich damit in zwei hypothetischen Konfliktsituation durchsetzen könnten und inwiefern der Interaktionspartner eine solche Vorgehensweise billigen würde.

Die Kinder waren der Ansicht, dass man sich mit der Taktik *Höflich Auffordern* am besten durchsetzen kann, gefolgt von den Taktiken *Kompromissvorschlag*, *Drohen* und *physische Aggressivität*. Als weniger erfolgsversprechend wurden die Taktiken *Befehlen* und schließlich *Appell an soziale Normen* eingeschätzt. Eine andere Rangfolge zeigte sich bei den erwarteten Wirkungen hinsichtlich der Akzeptanz des Vorgehens. Die Kinder erwarteten, dass die Taktik *Kompromissvorschlag* am meisten von den Interaktionspartnern akzeptiert würde, gefolgt von den Taktiken *Höflich Auffordern* und *Appell an soziale Normen*. Ablehnung des Vorgehens erwarteten die Kinder bei den Taktiken *Befehlen*, *Drohen* und am stärksten bei der Taktik *physische Aggressivität*.

In einer Auswertung von Konfliktsituationen unter Viertklässlern, welche einer Beobachtungsstudie entstammten, wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder auf verschiedene Taktiken reagieren (Krappmann, Nicolaisen, Gürtler & Schrenk, 2001). Unterschieden wurde, wie gut sich ein Kind mit verschiedenen Taktiken durchsetzen kann,

und inwiefern diese zu einer Lösung führen, mit welcher der Interaktionspartner einverstanden ist.

War die Forderung eines Kindes mit einer *Erklärung über Absichten oder Gründe* verbunden, konnte sich das Kind in 40 Prozent der Fälle durchsetzen. In 88 Prozent des erfolgreichen Durchsetzens kam es zu einer einvernehmlichen Lösung des Konfliktes. Wurde das eigene Anliegen mit *Nachdruck* (kein physischer Nachdruck) vorgetragen, dann konnte sich das Kind in 41 Prozent der Fälle durchsetzen, aber nur in 53 Prozent des erfolgreichen Durchsetzens war auch der Interaktionspartner mit dem Ausgang zufrieden. Besonders erfolgreich war, wenn ein Kind *einfach tat oder nahm*, was es wollte, ohne darum zu bitten oder sein Handeln zu erklären, denn in 81 Prozent der Fälle erreichte es damit sein Ziel, und in 62 Prozent des erfolgreichen Durchsetzens schien auch der Interaktionspartner mit der Lösung einverstanden. *Drohen und Verletzen* führte in 44 Prozent der Fälle zum Durchsetzungserfolg, allerdings kam es bei Verwendung dieser Taktik nur in 14 Prozent der Fälle zu einer einvernehmlichen Lösung. *Andere zu Hilfe holen* führte zu 60 Prozent zum Erfolg, in 33 Prozent des erfolgreichen Durchsetzens war der Interaktionspartner damit einverstanden.

Die Studien von Crick und Ladd (1990) sowie Krappmann et al. (2001) sprechen dafür, dass die Akzeptanz einer Taktik beziehungsweise des Ausgangs einer Aushandlung davon bestimmt ist, wie die Interaktionspartner die Taktik normativ-moralisch beurteilen. Aggressive oder erzwingende Taktiken gehen mit einem geringen Einverständnis einher und sind nach den Erwartungen der Kinder mit negativen Auswirkungen auf die Beziehung zum Interaktionspartner verbunden. Die Effektivität einer Taktik scheint aber von normativ-moralischen Bewertungen unabhängig zu sein: Bei Krappmann et al. waren erzwingende Taktiken mit einem guten Durchsetzungserfolg verbunden; bei Crick und Ladd schätzen die Kinder die Effektivität erzwingender Taktiken als im mittleren Bereich liegend ein.

Eine Studie von Perry, Perry und Weiss (1989) spricht allerdings dafür, dass die Akzeptanz und Wirksamkeit aggressiver Taktiken davon abhängig ist, ob diese als Reaktion auf erfahrenes Unrecht eingesetzt werden. So erwarteten Kinder der vierten bis siebten Klassenstufe, dass sie bei Provokation ihr Ziel mit aggressiven Taktiken besser erreichen könnten, als wenn sie diese Taktiken einsetzen würden, ohne provoziert worden zu sein. Beim Einsatz aggressiver Taktiken in einer Provokationssituation im Vergleich mit einer Situation ohne Provokation erwarteten die Kinder zudem weniger negative Selbstbewertung wie Schulgefühle oder Reue, und sie glaubten, dass ihre Eltern sie weniger für ihr Vorgehen rügen würden.

Wie stimmen die empirischen Ergebnisse mit den Voraussagen der Modelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) überein? Die Voraussagen von Hawley werden durch die Ergebnisse der beiden Studien unterstützt. Wie sie postuliert, sind sowohl Verhandlungstaktiken als auch erzwingende Taktiken mit einem guten Durchsetzungserfolg verbunden; Verhandlungstaktiken gehen mit Akzeptanz von Seiten der Interaktionspartner einher, während erzwingende Taktiken abgelehnt werden. Die Annahmen von Yeates und Selman hingegen finden durch die Ergebnisse nur teilweise Unterstützung. Entgegen ihren Annahmen sind erzwingende Taktiken mit einem guten Durchsetzungserfolg verbunden. An beiden Modellen ist zu kritisieren, dass sie den situativen Kontext der Aushandlung nicht berücksichtigen. Damit werden sie den Ergebnissen von Perry et al. (1989) nicht gerecht, die zeigen, dass die Art der vorangegangenen Handlung einen Einfluss darauf hat, wie wirksam ein Kind sich mit aggressiven Taktiken durchsetzen kann.

2.5.1 Geschlechts- und Altersunterschiede

In den Arbeiten, in denen untersucht wurde, ob Geschlechts oder Altersunterschiede hinsichtlich der unmittelbaren Wirkungen der Taktiken auf den Aushandlungsprozess bestehen, wurde die Kinder selbst nach ihren Erwartungen gefragt.

Weder bei Crick und Ladd (1990) noch Perry et al. (1989) fanden sich Geschlechtsunterschiede bezüglich der unmittelbaren Wirkungen, welche die Kinder beim Einsatz unterschiedlicher Aushandlungstaktiken erwarteten. Nur Feldmann und Dodge (1987) berichten über einen Geschlechtsunterschied: Mädchen schätzen im Vergleich mit Jungen Rückzugstaktiken in einer Provokationssituation als effektiver ein. So sprechen zwei von drei Studien dafür, dass Mädchen und Jungen vergleichbare Erfahrungen bezüglich der unmittelbaren Wirkung von Taktiken machen.

Die drei Studien sprechen jedoch dafür, dass Altersunterschiede hinsichtlich der unmittelbaren Wirkungen von Aushandlungstaktiken bestehen. In der Untersuchung von Crick und Ladd (1990) erwarteten Drittklässler im Vergleich zu Fünftklässlern eine geringere Ablehnung der Taktiken *physische Aggressivität* und *Drohen* durch die Interaktionspartner. Zudem schätzten sie die Taktik *Appell an soziale Normen* als effektiver und akzeptierter ein. In der Untersuchung von Feldmann und Dodge (1987) schrieben die älteren Kinder im Vergleich zu den jüngeren Kindern Rückzugstaktiken eine geringere Effektivität und aggressiven Taktiken eine höhere Effektivität in Provokationssituationen zu. Auch Perry et al. (1989) fanden von der vierten bis zur siebten Klasse einen Anstieg der Erwartung sich mittels aggressiver Taktiken erfolgreich durchsetzen zu können.

2.6 Langfristige Wirkungen von Aushandlungstaktiken

Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) postulieren in ihren Modellen über Aushandlungen, dass sich das Vorgehen in Aushandlungen kausal auf die Stellung unter den Peers auswirkt. Zwei Längsschnittstudien unterstützen diese Annahme (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). Auch in den empirischen Untersuchungen, die im Folgenden berichtet werden, wird diese Wirkungsrichtung vertreten. Allerdings können diese keinen Beleg für die Annahme liefern, da sie ein querschnittliches Design aufweisen.

2.6.1 Aushandlungstaktiken und Stellung unter Peers

In der Studie von Renshaw und Asher (1983) nannten akzeptierte Kinder der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe in einer hypothetischen Konfliktsituationen mehr *indirekt-freundliche Taktiken* sowie Taktiken, die einen Appell an Regeln beinhalteten. Hinsichtlich von *vermeidenden*, *feindseligen* und *direkt-freundlichen Taktiken* fanden sich keine Unterschiede zwischen akzeptierten und nicht akzeptierten Kindern.

In der Untersuchung von Chung und Asher (1996) wurden Kinder der vierten, fünften und sechsten Jahrgangsstufe insgesamt 12 hypothetische Aushandlungssituationen dargeboten. Es fand sich ein positiver Zusammenhang zwischen Akzeptanz und der Wahl von *prosozialen Taktiken*. Die Taktik *Erwachsene zu Hilfe holen* stand dagegen in einem negativen Zusammenhang mit Akzeptanz. Weder für *passive Taktiken*, noch für *feindselig-erzwingende Taktiken* fanden sich Zusammenhänge mit Akzeptanz.

Hopmeyer und Asher (1997) untersuchten, wie Kinder der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe in einer hypothetischen Normbruchsituation reagieren würden. Akzeptierte Kinder zeichneten sich dadurch aus, dass sie vor allem *verbal assertive Taktiken* generierten. Unbeliebte Kinder nannten dagegen mehr Taktiken, die das Hinzuziehen Erwachsener beinhalteten. Hinsichtlich der Taktiken *Höflich Anfragen*, *Abwechseln/Teilen*, *Hinnehmen/Ignorieren* oder *physisch assertiver* und *aggressiver Taktiken* unterschieden sich akzeptierte und unbeliebte Kinder dagegen nicht.

Feldman und Dodge (1987) fanden, dass akzeptierte Erst-, Dritt- und Fünftklässler in einer hypothetischen Normbruchsituation einen größeren Prozentsatz kompetenter und einen geringeren Prozentsatz aggressiver Taktiken generierten, als nicht akzeptierte Kinder. Bedauerlicherweise beschreiben die Autoren nicht, welche Taktiken sie als kompetent einschätzten. Insofern hat diese Studie nur einen eingeschränkten Informationsgehalt.

Entsprechen diese Ergebnisse den Vorhersagen der Aushandlungsmodelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999)? Nur die Ergebnisse zu den Verhandlungstaktiken

entsprechen den Modellen: Kinder, die in Aushandlungen die Interessen anderer berücksichtigen, das heißt, sich mittels verbal assertiver oder prosozialer Taktiken durchsetzen, sind akzeptierter, als Kinder, die dies nicht oder zu einem geringeren Ausmaß tun. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um eine Aushandlung mit oder ohne Normbruch handelt. Rückzugstaktiken wie aufgeben oder hinnehmen und feindselig-erzwingende Taktiken werden dagegen, im Widerspruch zu den Modellen, gleichermaßen von akzeptierten und abgelehnten Kindern angewandt. Die Annahme, dass abgelehnte Kinder auf einem vergleichsweise niedrigeren Niveau aushandeln oder mehr erzwingende Taktiken anwenden, findet nur in zwei Ausnahmefällen Bestätigung: Bei Hopmeyer und Asher (1996) nannten abgelehnte im Vergleich mit akzeptierten Kindern die Taktik *Hinzuziehen von Erwachsenen* häufiger; bei Feldman und Dodge (1987) nannten abgelehnte im Vergleich mit akzeptierten Kindern aggressive Taktiken häufiger.

In allen beschriebenen Untersuchungen wurde das Aushandlungsverhalten von Kindern mit ihrer Akzeptanz in Verbindungen gesetzt. Es finden sich nur wenig Arbeiten, in denen der Zusammenhang von Aushandlungstaktiken und Einfluss in spezifischen Situationen untersucht wurde und diese wurden an Kindern im Vorschulalter durchgeführt (beispielsweise Hawley, 2002; LaFreniere & Charlesworth, 1987). An dieser Stelle Ergebnisse von jüngeren Kindern vorzustellen, ist, aufgrund der von Hawley (1999) und Selman (1989) postulierten Altersunterschiede hinsichtlich des Vorgehens in Aushandlungen und des Zusammenhangs zwischen Vorgehen und Stellung unter den Peers, nicht sinnvoll.

Um überhaupt etwas über den Zusammenhang zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss sagen zu können, werden im Folgenden Arbeiten hinzugezogen, in welchen die Durchsetzungstaktiken von Kindern unabhängig von einer spezifischen Situation untersucht wurden.

Hawley (2003) befragte deutsche Jugendliche der fünften bis zehnten Jahrgangsstufen dazu, welche Taktiken sie anwenden, um sich unter den Klassenkameraden durchzusetzen. Anhand der Selbstberichte konnte sie in allen Klassenstufen, die in ihrem Modell postulierten Kontrolltypen unterscheiden: *Prosoziale Kontrollierer* (15 Prozent); *erzwingende Kontrollierer* (16 Prozent); *bistategische Kontrollierer* (18 Prozent); *Nichtkontrollierer* (15 Prozent). Einer zusätzliche Kategorie, *typische Kontrollierer* (36 Prozent), wurden alle Jugendlichen zugeordnet, die nicht den vier im Modell konzipierten Kontrolltypen entsprachen.

Nach den Einschätzungen der Klassenkameraden hatten *bistategische Kontrollierer* und *prosoziale Kontrollierer* den meisten Einfluss. Den *erzwingenden Kontrollierern* wurde ein durchschnittlicher Einfluss zugeschrieben. Weniger Einfluss hatten die *typischen*

Kontrollierer, am wenigsten Einfluss die *Nichtkontrollierer*. Vergleichbare und sogar noch deutlichere Unterschiede fanden sich zwischen den unterschiedlichen Kontrolltypen hinsichtlich der Selbsteinschätzung ihres Einflusses. Die Kontrolltypen unterschieden sich dagegen nicht signifikant in ihrer Akzeptanz. Aufgrund der großen Altersspanne der Stichprobe ist jedoch fraglich, inwieweit sich die Ergebnisse zu den Zusammenhängen auf Kinder der mittleren Kindheit übertragen lassen.

Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) untersuchten mittels Fragebogen, wie häufig Dritt- und Fünfklässler bestimmte Taktiken anwenden, wenn sie sich unter Peers durchsetzen wollen. Die Taktiken *Gute Ideen Haben*, *Freundlich Sein*, *Sagen, was man will* waren positiv mit Einfluss verbunden, die Taktik *Schlagen*, *Auslachen* stand dagegen negativ mit Einfluss in Verbindung. Keine Zusammenhänge fanden sich für die Taktiken *Es öfter Probieren* und *Sich an Regeln Halten*. Für Akzeptanz fanden sich vergleichbare Zusammenhänge, allerdings ergab sich hier auch für die Taktik *Es öfter Probieren* ein positiver Zusammenhang¹².

In einer Untersuchung von Yeates et al. (1991) war das von Lehrern eingeschätzte Aushandlungsniveau von Kindern der dritten, vierten und siebten Jahrgangsstufen moderat positiv mit ihrer Akzeptanz verbunden. Ein vergleichbarer Zusammenhang fand sich auch in einer weiteren Studie der Autoren an Dritt- bis Fünfklässlern. Nicht mit der Akzeptanz der Kinder in Beziehung stand das durchschnittliche Aushandlungsniveau der Taktiken, welche die Kinder zur Lösung mehrerer hypothetischer Konflikte vorschlugen.

Die Ergebnisse zum Einfluss lassen sich wie folgt zusammenfassen. Der Einsatz von Verhandlungstaktiken war in den Untersuchungen von Hawley (2003) sowie Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) gleichermaßen mit einem guten Einfluss verbunden. Hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen erzwingenden Taktiken und Einfluss stehen die beiden Untersuchungen im Widerspruch zueinander: Bei Hawley hatten Jugendliche, die sowohl viele erzwingende Taktiken als auch Verhandlungstaktiken anwenden einen hohen Einfluss; Jugendliche, die viel erzwingende Taktiken anwenden, hatten einen durchschnittlichen Einfluss. Bei Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) dagegen fand sich ein negativer Zusammenhang zwischen Einfluss und aggressiven Taktiken. Inwiefern dieser Unterschied etwas mit dem Alter der Probanden zu tun hat, ist hier nicht zu klären. Hinsichtlich der Verhandlungstaktiken findet das Modell von Hawley (1999) somit durch die beiden Untersuchungen Bestätigung. Hinsichtlich der erzwingenden Taktiken wird das Modell durch die Untersuchung von Hawley (2003) weitgehend unterstützt. Allerdings hatten die *erzwingenden Kontrollierer* nur einen durchschnittlichen und nicht wie postuliert einen guten

¹² Diese Analyse ist Teil des Projekts *Soziale Ungleichheit unter Kindern*, in welchem auch die vorliegende Arbeit entstand.

Einfluss. Die Ergebnisse von Schrenk und Oswald stehen dagegen in Widerspruch zu dem Modell.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang der Aushandlungstaktiken und Akzeptanz sind widersprüchlich. Bei Hawley (2003) sowie Yeates et al. (1991) fanden sich keine Zusammenhänge zwischen Akzeptanz mit den unterschiedlichen Typen von Kontrollierern beziehungsweise dem Aushandlungsniveau der genannten Taktiken. Bei Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) dagegen, waren Verhandlungstaktiken positiv, aggressive Taktiken dagegen negativ mit Akzeptanz verbunden. Gleichmaßen stand bei Yeates et al. (1991) das von den Lehrern eingeschätzte Aushandlungsniveau der Kinder positiv mit Akzeptanz in Verbindung. Somit werden die Voraussagen der Modelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) zum Zusammenhang zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz nur durch letztere Ergebnisse bestätigt.

2.6.2 Geschlechtsunterschiede

Einige Untersuchungen zeigen, dass für Mädchen und Jungen unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Stellung unter den Peers bestehen. Chung und Asher (1996) fanden in ihrer Untersuchung, dass *erzwingend-feindselige Taktiken* nur für Mädchen mit Ablehnung verbunden waren. Für Jungen ging dagegen mit Ablehnung einher, wenn sie die Hilfe von Erwachsenen holten.

Im Gegensatz dazu berichten Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) für Jungen und nicht für Mädchen einen negativen Zusammenhang zwischen aggressiven Taktiken und Akzeptanz. Zusätzlich bestanden nur für Jungen positive Zusammenhänge zwischen den Taktiken *Freundlich Sein*, *Sich an Regeln Halten* und Akzeptanz. Schrenk und Krappmann (2005) berichten, dass aggressive Taktiken, wenn sie das erste Mittel der Wahl in einem hypothetischen Konflikt darstellen, nur bei Jungen mit einer schlechten Akzeptanz verbunden waren¹³. Auch Arbeiten, in welchen nur Jungen untersucht wurden, sprechen dafür, dass die Wahl aggressiver Taktiken und die Missachtung der Interessen anderer für Ablehnung unter Jungen verantwortlich ist (Rabiner & Gordon, 1992; Waas, 1988).

Keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der von akzeptierten und nicht akzeptierten Kindern genannten Taktiken ergab die Untersuchung von Feldmann und Dodge (1987).

¹³ Dies Ergebnis entstammt der Analyse eines Ausschnitts der Taktiken, die auch in der vorliegenden Arbeit untersucht wurden. Die Autoren analysierten die von den Kindern genannten aggressiven Taktiken in Hinblick darauf, mit welchen Zielen die Kinder die aggressiven Taktiken einsetzen würden und welche Stellung Kinder in ihrer Schulklasse haben, die aggressive Taktiken in der hypothetischen Aushandlung einsetzen würden.

Nur in der Untersuchung von Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) wurde der Zusammenhang von Aushandlungstaktiken mit Einfluss getrennt für Mädchen und Jungen untersucht. Insgesamt fanden sich mehr und stärkere Zusammenhänge für Jungen als für Mädchen. Für Jungen waren die Taktiken *Freundlich Sein*, *Ideen Haben*, *Sagen, was man will* und *Sich an Regeln Halten* moderat positiv mit Einfluss verbunden, die Taktik *Schlagen*, *Auslachen* stand in einem moderat negativen Zusammenhang mit Einfluss; für die Mädchen stand nur die Taktik *Sagen, was man will* in einem moderat positiven Zusammenhang mit Einfluss.

Die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz sind nicht leicht zu interpretieren. Für Jungen kann gefolgert werden, dass aggressive Taktiken negativ mit Akzeptanz in Verbindung stehen; als einzige der hier aufgeführten Studien wurde nur bei Chung und Asher (1996) kein Zusammenhang aggressiver Taktiken mit Akzeptanz für Jungen gefunden. Für Mädchen scheinen aggressive Taktiken dagegen nicht mit Ablehnung einherzugehen, zumindest sprechen zwei der drei berichteten Untersuchungen dafür.

Nur in der Studie von Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) wurde untersucht, inwiefern Geschlechtsunterschiede in den Zusammenhängen der Aushandlungstaktiken mit Einfluss bestehen. Diese zeigt: Wie bei Akzeptanz mindert der Einsatz aggressiver Taktiken den Einfluss von Jungen, nicht aber von Mädchen.

2.6.3 Altersunterschiede

In drei Arbeiten wurde der Zusammenhang zwischen Aushandlungstaktiken und Stellung unter den Peers für jüngere und ältere Kinder getrennt untersucht. Feldman und Dodge (1987) fanden, dass sich Kinder mit hohem und niedrigem Status in Abhängigkeit ihres Alters beim Generieren von Aushandlungstaktiken nicht unterschieden. Auch Renshaw und Asher (1983) fanden keine unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz für jüngere (dritte und vierte Klassenstufe) und ältere (fünfte und sechste Klassenstufe) Kinder.

Bei Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) war dagegen für Drittklässler die Taktik *Freundlich Sein* signifikant positiv mit Einfluss verbunden, während sich für Fünftklässler kein Zusammenhang mit Einfluss ergab. Aggressive Taktiken waren für Fünftklässler negativ mit Einfluss verbunden, während sich hier für Drittklässler kein Zusammenhang zeigte. Die Akzeptanz unter den Peers stand für Drittklässler mit verbal assertiven Taktiken und *Freundlich Sein* positiv im Zusammenhang, für Fünftklässler war Akzeptanz dagegen positiv mit *Ideen Haben* verbunden.

In ihrem Aushandlungsmodell stellen Yeates und Selman (1989) die Annahmen auf, dass Kinder eine gute Akzeptanz unter ihren Peers haben, wenn sie im Vergleich mit diesen auf einer höheren Stufe aushandeln und dass ältere Kinder auf einer höheren Stufe aushandeln als jüngere Kinder. Daraus lässt sich ableiten, dass unterschiedlichen Taktiken in Abhängigkeit des Alters mit Akzeptanz verbunden sein sollten. Diese Annahme scheint durch die berichteten Untersuchungen nicht unterstützt; nur in der Untersuchung von Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) wurde ein Altersunterschied für die Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz gefunden. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um hier mehr Klarheit zu bekommen.

2.7 Diskussion der Aushandlungsmodelle

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Modelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) hinsichtlich der folgenden Punkte keine passenden oder genügenden Erklärungen für die Ergebnisse der berichteten empirischen Studien liefern:

Erstens zeigen die Ergebnisse zu den unmittelbaren Wirkungen der Taktiken, dass erzwingende Taktiken mit einem guten Durchsetzungserfolg verbunden sind, von den Interaktionspartnern aber abgelehnt werden. Yeates und Selman (1989) nehmen dagegen an, dass erzwingende Taktiken sowohl mit einem geringen Durchsetzungserfolg als auch mit Ablehnung einhergehen.

Zweitens entsprechen die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen erzwingenden Taktiken sowie Rückzugstaktiken mit Akzeptanz nicht den Voraussagen der Modelle. Beide Arten von Taktiken sollten sowohl nach Yeates und Selman (1989) als auch nach Hawley (1999) mit einer geringen Akzeptanz verbunden sein. Lässt man Geschlechtsunterschiede erst einmal beiseite, ist dies aber nicht der Fall.

Drittens nimmt Hawley (1999) an, dass Kinder, die viele erzwingende Taktiken in Aushandlungen einsetzen, einen guten Einfluss unter den Peers haben. Die empirischen Ergebnisse sprechen jedoch für einen durchschnittlichen, wenn nicht schlechten Einfluss.

Viertens werden in keinem der Modelle Geschlechtsunterschiede berücksichtigt. Die aufgeführten Ergebnisse zeigen aber, dass diese sowohl hinsichtlich der Häufigkeiten der Aushandlungstaktiken als auch der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Stellung (Akzeptanz) vorhanden sind.

Fünftens finden die Annahmen der Aushandlungsmodelle zu Altersunterschieden keine Bestätigung durch die Ergebnisse. Einige Ergebnisse sprechen im Sinne des Modells von

Yeates und Selman (1989) dafür, dass ältere Kinder beim Aushandeln die Interessen der Interaktionspartner zu einem größeren Ausmaß berücksichtigen als jüngere Kinder. Allerdings wählen ältere Kinder nicht weniger Taktiken, die auf einer geringen Aushandlungsstufe liegen, wie im Modell angenommen. Nach Hawley (1999) sollten sich ab dem achten Lebensjahr bestimmte Kontrolltypen von Kindern herausgebildet haben. Ihr Modell sieht danach keine weiteren Veränderungen hinsichtlich des Vorgehens in Aushandlungen vor. Einige der aufgeführten Studien sprechen aber dafür, dass sich das Vorgehen in Aushandlungen auch nach dem Alter von acht Jahren verändert.

Schließlich kann keines der Modelle erklären, warum die Art der Aushandlungssituation (Konflikt mit oder ohne Normbruch) einen Einfluss auf die Wahl von Aushandlungstaktiken, ihre unmittelbaren Wirkungen und die Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Stellung der Kinder hat.

Die Widersprüche zwischen empirischen Ergebnissen und den Modellen sind zu einem großen Teil darauf zurückzuführen, dass wichtige Aspekte des Kontextes, welcher die hypothetischen oder realen Situationen bestimmt, in den Modellen keine Berücksichtigung finden. Was unter Kontext zu verstehen ist und welche Aspekte von Kontext als wichtig erachtet werden, soll in den folgenden Abschnitten ausgeführt werden.

2.8 Bedeutung des Kontexts beim Aushandeln

Unter Kontext ist der Bedeutungszusammenhang gemeint, in welchem ein bestimmtes Ereignis stattfindet (vgl. Gergen, 1994; Mead, 1975). Unterschiedliche Faktoren geben einem Ereignis ihre Bedeutung. In einer Aushandlungssituation sind das beispielsweise Merkmale der beteiligten Personen (Alter, Geschlecht), vorangegangene Handlungen, der Aushandlungsgegenstand oder die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern. Theoretisch können unendlich viele Faktoren beschrieben werden, die einem Ereignis Bedeutung geben. Geht es darum, Hypothesen über bedeutsame Kontextfaktoren aufzustellen, muss man sich allerdings auf eine begrenzte Anzahl von Faktoren beschränken.

2.8.1 Überlegungen und Ergebnisse zur Rolle des Kontexts beim Aushandeln

Auch Yeates und Selman (1989) beschreiben bei der Vorstellung ihres Modells die Möglichkeit, dass bestimmte Faktoren der Aushandlungssituation wie Zeitmangel, hohe emotionale Bedeutung der Situation oder geringe Aushandlungsfähigkeiten des Gegenübers dazu führen können, dass Kinder auf einer niedrigeren als der erreichten Stufe der Perspektivenkoordination aushandeln. Sie betrachten einen solchen Fall jedoch als Ausnahme: In der Regel gilt, dass die angewandte Taktik der erreichten Stufe der

Perspektivenkoordination entspricht. Die dargestellten Ergebnisse zu den Aushandlungstaktiken von Kindern und ihrer Stellung unter Peers sprechen jedoch dafür, dass ein Aushandeln auf einer niedrigeren als der erreichten Stufe keine Ausnahme ist.

Auch bei Hawley (1999) muss kritisiert werden, dass sie den Kontext von Handlungen in ihrem Modell nicht berücksichtigt. Das erscheint insbesondere notwendig, um zu erklären wann die von ihr postulierten *bistategischen Kontrollierer* Verhandlungstaktiken und wann sie erzwingende Taktiken anwenden. Denn es ist nicht plausibel, dass diese Kinder zufällig erzwingende Taktiken und Verhandlungstaktiken anwenden, zumal sie besonders effektiv darin sind, Einfluss auszuüben. Hawley (2003) führt zu dieser Frage drei Vermutungen an: Erstens könnten *bistategische Kontrollierer* Verhandlungstaktiken gegenüber Verbündeten, erzwingende Taktiken gegenüber Gegnern anwenden, zweitens könnten sie Verhandlungstaktiken gegenüber Kindern mit guter Stellung einsetzen, während sie erzwingende Taktiken gegenüber Kindern mit schlechter Stellung verwenden, drittens könnten sie so lange verhandeln, bis sie an ein Hindernis stoßen, und es dann mittels Zwang versuchen. Wie Yeates und Selman (1989) integriert Hawley diese sinnvollen Überlegungen, aber nicht in ihr Modell. Zudem können die Untersuchungen von Hawley und Mitarbeitern (Hawely, 2003; Hawley et al., 2002) keine Erkenntnisse über das Vorgehen von *bistategischen Kontrollierern* in konkreten Aushandlungen bringen, da die Kinder oder Jugendlichen nach ihren Aushandlungstaktiken gefragt wurden, ohne eine Situation zu spezifizieren.

Auch wenn die Forderung immer wieder gestellt wurde, Handlungen in ihrem Kontext zu analysieren (beispielsweise Archer 2001; Dodge & Feldmann, 1990; Mummendey, 1987), so gibt es doch keine umfassende Theorie zum Aushandeln, die den Kontext in befriedigender Weise mit berücksichtigt. Es gibt aber einige Überlegungen und erste Ansätze, die im Folgenden dargestellt werden.

Schmitt und Grammer (1997) vertreten in einem Artikel mit dem Titel –"social intelligence and success: don't be too clever in order to be smart"- die These, dass ein Kind sich mit einer komplexen Vorgehensweise nicht zwingend besser durchsetzen kann, als mit einer einfachen Vorgehensweise. In manchen Situationen kann es sogar adaptiver sein, eine einfache Taktik anzuwenden. Nach den Autoren liegt dem Handeln nicht nur Wissen über bestimmte Vorgehensweisen zugrunde (prozedurales Wissen), sondern auch Wissen darüber, wann eine bestimmte Taktik angewandt werden sollte und wann nicht (Metawissen). Metawissen ist notwendig, damit ein Individuum sein Handeln dem Kontext anzupassen, also entscheiden kann, wann welche Handlung oder Sequenz von Handlungen sinnvoll ist.

Während prozedurales Wissen mehr oder weniger einfach von Eltern oder Lehrern vermittelt werden kann, handelt es sich beim Erwerb von Metawissen um einen Erfahrungsprozess. Metawissen kann aufgrund der Komplexität und Vieldeutigkeit sozialer Interaktionen nicht einfach beigebracht werden, Kinder müssen es selbstständig in den Interaktionen mit anderen erwerben. Die Autoren postulieren, dass Kinder mit zunehmenden Alter über immer mehr Metawissen verfügen und dadurch immer besser in der Lage sind, ihr Handeln dem Kontext anzupassen.

Die Autoren zeigen mittels Beispielen hauptsächlich von Kindergartenkindern, dass die Handlungen von Kinder vielfältig sind und bestimmt durch weitere Faktoren unterschiedliche Wirkungen haben können. Beispielsweise ist Weinen sehr effektiv, aber nur, wenn ein Kind dies nicht zu oft einsetzt. Der Artikel enthält leider keine systematischen Überlegungen dazu, welche Faktoren bestimmen, wann komplexe und wann einfache Taktiken sinnvoll sind.

Krappmann und Kleineidam (1999) sind empirisch der Frage nachgegangen, welche Kontextfaktoren beim Aushandeln unter Kindern eine wichtige Rolle spielen. Dazu haben sie die Aushandlungen von Kindern einer vierten Klassenstufe qualitativ analysiert. Anlass für die Analyse war die Beobachtung, dass Kinder der vierten und sechsten Jahrgangsstufe in einem Drittel aller Aushandlungen ihre Absichten ohne Rücksicht auf die Interessen der anderen durchzusetzen versuchen und dass ein solches Vorgehen auch unter Kindern mit normal entwickelten soziokognitive Fähigkeiten und einer guten Akzeptanz keine Ausnahme ist (Krappmann & Oswald, 1995, Kapitel 5).

Den Analysen von Krappmann und Kleineidam (1999) zufolge sind eine Reihe von Faktoren dafür verantwortlich, dass Kinder rücksichtslos aushandeln. Erstens kann eine *überlegene Position* innerhalb der Aushandlung mit einem wenig respektvollem Handeln verbunden sein, beispielsweise wenn man etwas hat, das der andere will. Zweitens muss der *Aufwand* einer respektvollen und damit möglicherweise auch langwierigen Aushandlung abgewogen werden gegenüber dem Wert des Ziels. Gerade innerhalb des Unterrichts ist Zeit ein knappes Gut, so dass es sinnvoll ist, wenig respektvolle aber schnelle Aushandlungstaktiken zu wählen. Gibt es drittens *klare Regeln* hinsichtlich des Aushandlungsgegenstands, dann setzen Kinder grobe Befehle und Anordnungen ein, um die Ordnung wieder herzustellen: Lange Worte sind nicht notwendig, um zu entscheiden, wer sich im Recht befindet. Respektvolle Aushandlungen treten auch dann seltener auf, wenn sich Kinder auf bestehende Ordnungen beziehen können, beispielsweise wenn ein Kind innerhalb einer Gruppe aufgrund seiner Fähigkeiten eine bestimmte *Rolle* einnimmt, innerhalb von *Freundschaften* oder gegenüber Kindern mit einer *schlechten Stellung* in der Peergruppe.

Krappmann und Kleineidam (1999) kommen zu der Schlussfolgerung, dass akzeptierte Kinder sich dadurch auszeichnen, dass sie flexibel sowohl über Taktiken verfügen, welche die Interessen anderer berücksichtigen und diesen Respekt entgegenbringen, als auch über grobe und rücksichtslose Taktiken. Gleichzeitig verfügen sie über die Fähigkeit, unterschiedliche Ziele, die mit der Aushandlung verbunden sind, gegeneinander abzuwägen. Wenn sie rücksichtslose Taktiken einsetzen, dann handeln sie nicht inkompetent, sondern wenden diese absichtlich und wohldosiert an, weil sie meinen, ihr Ziel oder gemeinsame Ziele damit besser verfolgen zu können.

Verbindet man dies Ergebnis mit den theoretischen Annahmen von Yeates und Selman (1989) so lässt sich die Annahme formulieren, dass die erreichte Stufe der sozialen Perspektivenkoordination begrenzt, auf welcher Stufe ein Kind höchstens aushandeln kann, der Kontext der Aushandlung aber bestimmt, welche Taktik ein Kind aus seinem Verhaltensrepertoire schließlich anwendet. Je weiter ein Kind in seiner kognitiven Entwicklung fortgeschritten ist, umso mehr Möglichkeiten hat es, seine Taktiken dem Kontext anzupassen. Ein Kind, das die höchste Stufe der Perspektivkoordination erreicht hat, verfügt über eine Vielzahl unterschiedlicher und unterschiedlich komplexer Taktiken, die es entsprechend des Kontextes der Aushandlung anwenden kann¹⁴.

Die Annahme, dass der kognitive Entwicklungsstand zwar bestimmt auf welchem Niveau ein Kind aushandeln kann, der Kontext aber dafür verantwortlich ist, wie das Kind tatsächlich aushandelt, stimmt auch mit Ergebnissen einer Untersuchung von Selman, Beardslee, Schultz, Krupa und Podoresky (1986) überein. Diese hatte zum Inhalt, die Entwicklung des Vorgehens in Aushandlungen unter Peers von der mittleren Kindheit bis hin zum frühen Erwachsenenalter zu untersuchen. Hinsichtlich der kognitiven Prozesse, die mit dem Aushandeln verbunden sind (beispielsweise Problemdefinition, Begründung des eigenen Vorgehens), zeigte sich mit ansteigendem Alter eine Zunahme der Perspektivenkoordinationsfähigkeit. Die für eine bestimmte Situation ausgewählten Aushandlungstaktiken der Probanden lagen aber unabhängig vom Alter hauptsächlich auf den Aushandlungsstufen 1 und 2, nur in seltenen Fällen wurden Taktiken ausgewählt, die auf Stufe 3 des Aushandlungsmodells lagen.

Im Folgenden sind Überlegungen zu einzelnen Kontextfaktoren dargestellt. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, eine umfassende oder erschöpfende Systematik zu entwickeln. Vielmehr geht es darum, bestimmte Faktoren zu diskutieren, die besonders relevant erscheinen.

¹⁴ Diese Idee steht nicht in direktem Widerspruch zu Yeates und Selman (1989). In einem späteren Artikel (Yeates, Schultz & Selman, 1991) formulieren sie sogar eine vergleichbare These. Dennoch halten sie an ihrem Modell fest, dass das Aushandlungsniveau der eingesetzten Taktiken im Normalfall dem erreichten kognitiven Entwicklungsstand entspricht.

2.8.2 Wichtige Kontextfaktoren

Aushandlungsgegenstand

Als ein wichtiger Kontextfaktor kann betrachtet werden, um was es in der Aushandlung geht. Denn es erscheint plausibel, dass Kinder anders vorgehen, wenn sie ihr Recht verteidigen wollen, als wenn sie erreichen wollen, dass sie in eine Aktivität integriert werden oder darüber aushandeln, was sie als nächstes gemeinsam unternehmen. Hopmeyer und Asher (1997) sowie Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 5) zeigen, dass die Wahl von Aushandlungstaktiken davon bestimmt ist, ob es sich um einen Konflikt handelt, bei welchem die Rechte eines Kindes verletzt werden oder einen Konflikt ohne Normbruch. Handelt es sich um einen Konflikt mit Normbruch gegenüber einem Kind, so setzt dieses in der Aushandlung mehr erzwingende und assertive Taktiken und weniger prosoziale Taktiken ein. Entsprechend ist nach den Ergebnissen von Lesser (1959) die Bewertung aggressiven Vorgehens abhängig von der Situation, in der dieses eingesetzt wird. Kinder, die aufgrund von Provokationen aggressiv handeln, werden von der Peergruppe akzeptiert, nicht aber Kinder, die, ohne dass sie provoziert wurden, aggressive Handlungen einsetzen.

So ist es nicht sinnvoll, Aushandlungstaktiken von Kindern in unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen, die Daten aber nicht getrennt nach Kontext auszuwerten, wie es in einigen Untersuchungen gemacht wurde (vgl. Rabiner, Lenhart & Lochman, 1990; Richard & Dodge, 1982; Van Hasselt, Hersen & Bellack, 1984). Um mehr über sozial kompetentes und sozial inkompetentes Aushandeln zu erfahren, erscheint es notwendig, Aushandlungen in unterschiedlichen gut definierten und konkreten Situationen getrennt zu untersuchen.

Ein Normbruch gegenüber einem Peer, stellt eine bedeutende Aushandlungssituation dar. Normbrüche gehören zu alltäglichen sozialen Ereignissen in der Kinderkultur. So beobachteten Krappmann und Oswald (Oswald, 1990) durchschnittlich mehr als drei Normbrüche pro Stunde. Auch wenn sie häufig auftreten, sind sie eine zentrale Herausforderung für Kinder. Sie erfordern, dass Kinder sich effektiv gegen die damit verbundene Missachtung ihrer Gleichwertigkeit wehren. Gleichzeitig dürfen sie nicht zu heftig werden, sonst besteht die Gefahr, dass der Konflikt eskaliert. Über die situative Ungleichheit hinaus, wird gleichzeitig über strukturelle Ungleichheit ausgehandelt, das heißt über die Frage, ob das Kind generell bereit ist, sich ungerecht behandeln zu lassen oder ob Kindern aufgrund ihrer Stellung erlaubt sein sollte, andere zu übervorteilen.

Anzahl der Interaktionspartner

Auch die Anzahl der an der Aushandlung beteiligten Kinder kann als wichtige Größe im Aushandlungsprozess betrachtet werden. Es macht einen Unterschied, ob ein Kind mit einem Interaktionspartner aushandelt, oder ob mehr Kinder in die Aushandlung involviert sind. Je mehr Kinder beteiligt sind, umso komplexer ist die Situation. Unterschiedliche Personen mit

möglicherweise unterschiedlichen Interessen müssen berücksichtigt und die Wirkung der eigenen Handlung muss nicht nur in bezug auf eine Person, sondern in bezug auf mehrere Personen abgewogen werden. Es ist sicherlich schwieriger für ein Kind, sein Interesse durchzusetzen, wenn mehrere Interaktionspartner nicht damit einverstanden sind, als wenn es sich nur um einen Interaktionspartner handelt, der Widerstand leistet. Andererseits bietet eine Gruppensituation aber auch die Möglichkeit, einige der Interaktionspartner für das eigene Anliegen zu gewinnen und damit die eigene Position zu stärken.

Außerdem sind in einer Gruppensituation mehr Kinder Zeuge davon, wie ein Kind vorgeht, ob es sich geschickt anstellt, angemessene Mittel einsetzt und erfolgreich ist. Stell sich ein Kind ungeschickt an, so verliert es sein Gesicht vor vielen Kindern. So ist anzunehmen, dass sich das Vorgehen eines Kindes in Aushandlungen mit mehreren Interaktionspartnern auch zu einem größeren Ausmaß auf seine Stellung auswirkt. Nach einer Untersuchung von Xie, Swift, Cairns und Cairns (2002) sind in 65 Prozent aller Konflikte mehr als zwei Kinder aktiv involviert. Pepler und Craig (1995) berichten vergleichbare Ergebnisse. In den meisten Untersuchungen zu Aushandlungen unter Kindern wurden jedoch Vignetten¹⁵ verwendet, in welchen Aushandlungen zwischen nur zwei Kindern geschildert werden (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983; Yeates et al., 1991).

Stellung innerhalb der Peergruppe

Unterschiedliche Arbeiten zeigen, dass die Stellung eines Kindes unter den Peers einen Einfluss darauf hat, wie es von anderen behandelt wird (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Krappmann & Kleineidam, 1999; Krasnor & Rubin, 1983). In den Untersuchungen zu Aushandlungen unter Kindern wurden in der Regel Vignetten verwendet, die keine Information über die Stellung des hypothetischen Interaktionspartners liefern (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983). Die Autoren schreiben seiner Stellung also keine Bedeutung für das Aushandeln zu. Es ist aber nicht auszuschließen, dass Kinder innerhalb der Befragung bestimmte Vorstellungen hinsichtlich der Stellung des hypothetischen Interaktionspartners entwickeln, weil sie das beschriebene Verhalten an ein reales Kind erinnert. So könnten die Kinder dem hypothetischen Interaktionspartner unterschiedliche Stellungen in der Peergruppe zuschreiben und dies könnte die Wahl ihrer Aushandlungstaktiken beeinflussen. Um das zu vermeiden erscheint es sinnvoll, die Stellung des hypothetischen Interaktionspartners in der Vignette zu definieren. Somit können gezielt Aushandlungen unter einander gleichgestellten Kindern untersucht werden; es bietet sich aber auch die Möglichkeit, Aushandlungen unter nicht gleichgestellten Interaktionspartnern zu analysieren.

¹⁵ Eine Vignette ist eine kleine Geschichte, in welcher eine hypothetische Situation geschildert wird.

Es ist anzunehmen, dass es eine besondere Herausforderung für Kinder darstellt, mit einem Kind mit besonders guter Stellung in der Peergruppe auszuhandeln. Ein Kind mit guter Stellung ist es gewohnt, dass es mehr Einfluss auf das Geschehen hat als andere. Es gibt deshalb möglicherweise nicht so schnell nach. Außerdem ist anzunehmen, dass Kinder es vermeiden wollen, ein gutgestelltes Kind durch eine vehemente Forderung zu verärgern: Es könnte seine Stellung ausnutzen und ihnen Schaden zufügen. Aushandlungen mit besonders gutgestellten Kindern spiegeln wider, wie Kinder mit struktureller Ungleichheit umgehen. Sie zeigen, inwieweit Kindern mit guter Stellung bestimmte Handlungen zugestanden werden und wann Kinder anfangen, sich gegen Ungleichheit zu wehren.

Aushandlungsstrategien

Handlungen sind normalerweise in einen Interaktionskontext eingebettet: Einer Handlung sind andere Handlungen des Subjekts und des Interaktionspartners vorausgegangen. Nach Gergen (1994) grenzen die vorausgegangen und nachfolgenden Handlungen die Bedeutung einer Handlung ein. Folglich ist anzunehmen, dass die Entscheidung eines Kindes, eine bestimmte Taktik in einer Aushandlungssituation anzuwenden, davon abhängt, welche Handlungen vorausgegangen sind. Zudem sollte die Entscheidung des Kindes beeinflussen, welche Wirkungen der Taktik es unter Berücksichtigung der vorangegangenen Interaktion erwartet. So erscheint es sinnvoll, den gesamten Verlauf einer Aushandlung zu erfassen und zu analysieren. Diese umfasst häufig mehr als nur eine Handlung und eine Reaktion. In den meisten Arbeiten, in denen hypothetische Situationen verwendet wurden, um Aushandlungen unter Kindern zu untersuchen, wurden die Kinder aber nur einmal befragt, was sie in der vorgegebenen Situation tun würden (Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Yeates, Schultz & Selman, 1991). Es wurde also nur ein Ausschnitt einer möglichen Aushandlung erfasst.

Die Ergebnisse einiger Untersuchungen zeigen, dass es sinnvoll ist, die Sequenz von Taktiken zu erfassen, die Kinder in Interaktionen mit anderen einsetzen. In einer Untersuchung männlicher Kindergartenkindern konnten Dodge et al. (1983) beobachten, dass Jungen mit unterschiedlichem soziometrischen Status nicht nur unterschiedliche Taktiken einsetzten, um sich einer Gruppe spielender Kinder anzuschließen. Sie wendeten darüber hinaus unterschiedliche Sequenzen an Taktiken (Strategien) an. Am erfolgreichsten waren Kinder, die zu Beginn wenig risikoreiche Taktiken (abwarten und sich um die Gruppe herumbewegen) einsetzten und dann zu risikoreicheren Taktiken (Aussagen machen; auffordern) übergingen. Diese Kinder zeichneten sich weiter dadurch aus, dass sie den Bezugsrahmen der spielenden Kinder übernahmen und nicht durch selbstbezogene Aussagen oder andere Bemerkungen störten.

Richard und Dodge (1982) untersuchten die Taktiken von männlichen Zweit- bis Fünftklässlern in jeweils drei hypothetischen Konflikt- und Annäherungssituationen. Es ergaben sich keine Unterschiede zwischen aggressiv-abgelehnten, isolierten und kooperativ-beliebten Jungen hinsichtlich der als ersten Schritt vorgeschlagenen Taktik. Die Gruppen unterschieden sich aber signifikant hinsichtlich der als zweiten Schritt genannten Taktiken: Aggressiv-abgelehnte und isolierte Jungen produzierten mehr aggressive oder passiv-ineffektive Taktiken als kooperativ-beliebte Jungen.

Schrenk und Krappmann (2005) können zeigen, dass aggressive Taktiken für Jungen mit einer unterschiedlichen Akzeptanz unter den Klassenkameraden einher gehen, je nachdem, zu welchem Schritt sie innerhalb der Aushandlungssequenz eingesetzt werden: Jungen, die aggressive Taktiken schon im ersten Schritt anwenden würden, waren weniger akzeptiert, als Jungen, die zu keinem Schritt aggressive Taktiken einsetzen würden; Jungen, die aggressive Taktiken zu einem späteren Schritt anwenden würden, unterschieden sich von letzteren dagegen nicht hinsichtlich ihrer Akzeptanz.

Krasnor und Rubin (1983) haben die angewandte Sequenz von Taktiken von Kindergartenkindern bei der Verfolgung sozialer Ziele (beispielsweise Objekterwerb, Kontaktaufnahme) untersucht. Allerdings waren sie nur an zwei Dingen interessiert: Inwieweit ein Kind nach einem missglückten Versuch sein Ziel zu erreichen, dies erneut versuchte (Persistenz); und inwieweit die Kinder bei einem erneuten Versuch eine vergleichbare oder andere Taktik einsetzten (Flexibilität). Der Zusammenhang zwischen Persistenz und Erfolg bei der Zielerreichung wurde nicht untersucht. Für Flexibilität ergab sich kein Zusammenhang mit dem Erfolg bei der Zielerreichung.

Die angeführten Arbeiten sprechen dafür, dass es sinnvoll und notwendig ist, die Sequenz der angewandten Taktiken in den Interaktionen von Kindern zu berücksichtigen. Es sollte differenziert untersucht werden, welche Taktik das Kind bei welchem Schritt wählt. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Sequenz der angewandten Taktiken davon bestimmt ist, wie die Interaktionspartner jeweils auf die Taktiken reagieren. Reagiert ein Kind stur oder höhnisch auf eine höfliche Aufforderung, so wird das Kind in der Folge wahrscheinlich zu anderen Taktiken greifen, als wenn das Kind freundlich reagiert. Die Reaktion der Interaktionspartner wurde bei den aufgeführten Untersuchungen nicht berücksichtigt, möglicherweise aufgrund der sich dadurch ergebenden Komplexität der Daten.

Geschlecht

Das Geschlecht eines Kindes hat einen Einfluss darauf, welche Taktiken ein Kind in Aushandlungen anwendet (Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels, 2000; Feldman & Dodge, 1987) und welche Zusammenhänge zwischen dem Vorgehen in Aushandlungen und

der Stellung unter Peers bestehen (Chung & Asher, 1996; Schrenk & Krappmann, 2005; Schrenk & Oswald, in Vorbereitung). Es ist anzunehmen, dass diese Unterschiede darauf zurückzuführen sind, dass das Verhalten von Jungen und Mädchen aufgrund gesellschaftlicher Normen von den Peers unterschiedlich beurteilt wird.

Maccoby (1990) nimmt an, dass Jungen und Mädchen sich darin unterscheiden, wie wichtig ihnen die zwei übergeordneten Ziele Akzeptanz und Einfluss sind. Jungen sind nach Maccoby damit beschäftigt, ihren Dominanzstatus (Einfluss) aufrecht zu erhalten und eigene Ziele in den Interaktionen durchzusetzen. Für Mädchen sind dagegen neben der Verfolgung eigener Ziele gute soziale Beziehungen (Akzeptanz) wichtig. Aus diesen unterschiedlichen Orientierungen folgen unterschiedliche Interaktionsstile. Jungen haben einen *restriktiven Interaktionsstil*, der sich durch ein wetteiferndes Verhalten auszeichnet. Sie versuchen in Interaktionen, den Partner zu behindern oder ihn zum Rückzug zu bewegen, wodurch es zu einer schnellen Eskalation und einem schnellen Ende der Interaktion kommt. Mädchen haben dagegen einen *erleichternden Interaktionsstil*. Sie unterstützen das, was vom Partner kommt, indem sie zustimmen oder es anerkennen und halten so die Interaktion am laufen. Gegenseitiges Verständnis und eine Klärung von Konflikten sind ihnen wichtig.

Die berichteten Geschlechtsunterschiede zu den Häufigkeiten der Aushandlungstaktiken entsprechen den Annahmen von Maccoby (1990): Jungen setzen häufiger aggressive und seltener passive Taktiken in Aushandlungen ein, Mädchen wenden dagegen häufiger prosoziale Taktiken an (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels, 2000; Feldman & Dodge, 1987).

Maccoby (1990) macht bedauerlicherweise keine Aussagen zu möglichen Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Stellung unter Peers. Aus den Ergebnissen der berichteten empirischen Arbeiten lässt sich nur hinsichtlich aggressiver Taktiken eine Hypothese ableiten: Sie sprechen dafür, dass Jungen abgelehnt werden, wenn sie versuchen, ihre Ziele mittels aggressiver Vorgehensweisen durchzusetzen, während aggressives Vorgehen für Mädchen nicht in Zusammenhang mit ihrer Stellung in der Peergruppe steht (beispielsweise Rabiner & Gordon, 1992; Schrenk & Krappmann, 2005; Schrenk & Oswald, in Vorbereitung; Waas, 1988).

Wie ist zu erklären, dass Jungen für aggressive Handlungen abgelehnt werden und Mädchen nicht? Zalk und Katz (1978) zeigten Zweit- und Fünftklässlern Bilder mit jeweils einem Jungen und einem Mädchen und fragten, welches der beiden Kinder eher ein bestimmtes schlechtes Benehmen gezeigt habe. Die Kinder neigten dazu, den Jungen schlechtes Benehmen zuzuschreiben. Auch Heyman (2001) fand in einer jüngeren Untersuchung, dass Zweit- und Drittklässler Jungen im Vergleich zu Mädchen mehr negative Intentionen für eine

THEORIE

gleiche Handlung zuschreiben. Diese Studien sprechen dafür, dass Peers gegenüber aggressiven Handlungen von Jungen aufmerksamer sind und ein solches Verhalten negativer bewerten als bei Mädchen.

3 ZIELE, FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

3.1 Ziele

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit drei Themenkomplexen, die Aufschluss geben sollen, wie Kinder in der mittleren Kindheit in Normbruchsituationen aushandeln und welche unmittelbaren und langfristigen Wirkungen ihr Vorgehen hat. Grundlegend ist die Annahme, dass die Aushandlungen von Kindern gleichermaßen durch Gleichheit als auch durch Ungleichheit geprägt sind.

Erstens geht es um die Frage, wie Kinder beim Aushandeln in einer Normbruchsituation vorgehen. Ziel ist, zu erfassen, welche Aushandlungstaktiken die Kinder anwenden. Ein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt darauf, zu untersuchen, wie Kinder die Aushandlungstaktiken im Verlauf der Aushandlung einsetzen, das heißt, welche Aushandlungsstrategien sie einsetzen.

Zweitens soll analysiert werden, welche unmittelbaren Wirkungen das Vorgehen in der Normbruchsituation hat. Es geht darum, wie gut sich Kinder mit den Aushandlungstaktiken durchsetzen können und inwieweit ihr Vorgehen von den Interaktionspartnern akzeptiert wird. Dadurch kann Erkenntnis darüber gewonnen werden, welche Vorgehensweisen in einer Normbruchsituation sinnvoll und effektiv sind und auf welche Taktiken die Kinder besser verzichten sollten.

Schließlich soll die Frage untersucht werden, in welchem Zusammenhang das Vorgehen der Kinder in der Normbruchsituation mit ihrer Stellung unter Peers steht. Hinter dieser Frage steht die Annahme, dass sich die Handlungen von Kindern innerhalb der Peergruppe auf ihre Stellung auswirken (vgl. Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). Die Stellung der Kinder soll hinsichtlich der Dimensionen Einfluss und Akzeptanz untersucht werden. Einfluss und Akzeptanz stellen zwei grundlegende Ziele dar, die Kinder in ihren Interaktionen untereinander verfolgen (beispielsweise Parkhursts & Hopmeyer, 1998). Als Peergruppe soll die Schulklasse untersucht werden.

Der erste und dritte Themenkomplex sollen auch hinsichtlich Geschlechts- und Altersunterschieden untersucht werden. Dies geschieht, weil Ergebnisse vorliegen, dass das Vorgehen in Aushandlungen und dessen Wirkungen auf die Stellung unter Peers vom Geschlecht und Alter der Kinder beeinflusst sind (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Renshaw & Asher, 1983). Um Altersunterschiede in der mittleren Kindheit zu untersuchen, sollen Dritt- und Fünftklässler miteinander verglichen werden.

Ein Anliegen dieser Arbeit ist, der Kinderkultur möglichst gerecht zu werden und ihr nicht von außen Vorstellungen aufzuzwängen. Deshalb bietet sich eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden an, um die vorliegenden Fragen zu untersuchen. Mittels Vignette und anschließendem Interview sollen Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien der Kinder erfasst werden. Durch die Verwendung von Interviews können relevante Kategorien direkt aus dem Datenmaterial entwickelt werden und die Aussagen der Kinder können in einem umfassenden Sinnzusammenhang analysiert werden. Auch die unmittelbaren Wirkungen der Taktiken können mittels Interview erfasst werden. Es bietet sich an, die Kinder selbst dazu zu befragen, da sie tagtäglich erleben und beobachten können, was Kinder mit bestimmten Vorgehensweisen in Aushandlungen erreichen. Auf der Grundlage der entwickelten Kategorien können anschließend quantitative Analysen durchgeführt und somit die Antworten einer Vielzahl von Kindern systematisch untersucht und mit weiteren Variablen in Beziehung gesetzt werden.

Ein weiteres Ziel ist, die Aushandlungsmodelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) den Ergebnissen dieser Arbeit gegenüberzustellen, ihre Nützlichkeit und Validität zu diskutieren und gegebenenfalls alternative theoretischen Überlegungen zu Aushandlungen unter Peers zu entwickeln.

3.2 Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Abschnitt werden Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit aufgeführt. Grundlage für die Hypothesen sind einerseits die diskutierten theoretischen Modelle über Aushandlungen, andererseits die empirischen Ergebnisse der vorgestellten Untersuchungen zum Aushandeln von Kindern. Sofern sich die Modelle untereinander oder Modelle und Ergebnisse unterscheiden, werden alternative Hypothesen aufgestellt. Es wird zudem formuliert, welcher Hypothese aufgrund weiterer Überlegungen der Vorrang gegeben wird. Teile der vorliegenden Arbeit sind explorativer Natur, so dass an diesen Stellen keine Hypothesen aufgestellt werden. Fragestellungen und Hypothesen sind in 4 Abschnitte unterteilt, welche diese inhaltlich gruppieren.

3.2.1 Vorgehen in der Normbruchsituation

Qualitative Auswertung der Aushandlungstaktiken

Unter Aushandlungstaktiken wird in der vorliegenden Arbeit eine Handlungseinheit verstanden, die ein Individuum anwendet, um ein bestimmtes Ziel in der Aushandlungen zu erreichen.

Frage 1.1 Welche Aushandlungstaktiken nennen die Kinder, um sich in der hypothetischen Normbruchsituation durchzusetzen?

Zum einen soll untersucht werden, was die Taktiken einer Kategorie gemeinsam haben, was also der Kern oder das Charakteristische dieser Gruppe an Taktiken ist. Zum anderen soll dargestellt werden, welche unterschiedlichen Varianten an Taktiken innerhalb einer Kategorie zu finden sind. Damit soll der Vielfalt der von den Kindern vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten Rechnung getragen werden.

Frage 1.2 Worauf zielen die Aushandlungstaktiken in der hypothetischen Normbruchsituation ab?

Bei dieser Frage geht es darum, was ein Kind mit einer bestimmten Taktik in der hypothetischen Situation erreichen kann.

Frage 1.3 Welche Bedeutungszuschreibung für die hypothetische Normbruchsituation steht hinter den Aushandlungstaktiken? Welche Bedeutungsangebote sind in den Aushandlungstaktiken für die weitere Interaktion enthalten?

Nach Gergen (1994) hat eine Handlung an sich keine eindeutige Bedeutung. Die Bedeutung einer Handlung wird erst durch andere Handlungen eingegrenzt, die mit dieser verbunden sind. Mit der Wahl einer bestimmten Aushandlungstaktik reagiert das Kind auf die vorangegangenen Handlungen und der diesen zugeschriebenen Bedeutung. Die Wahl der Taktik spiegelt also wider, wie das Kind die vorangegangenen Handlungen versteht. Gleichzeitig enthält die gewählte Taktik wiederum ein Bedeutungsangebot für den Interaktionspartner und die folgende Interaktion.

Quantitative Auswertung der Aushandlungstaktiken

Auf der Grundlage der kategorisierten Aushandlungstaktiken sollen quantitative Analysen durchgeführt werden.

Frage 2.1 Wie viele Taktiken generieren die Kinder durchschnittlich für die hypothetische Normbruchsituation und wie verbreitet sind die unterschiedlichen Aushandlungstaktiken unter den Kindern?

Hypothese 2.1 Hopmeyer und Asher (1997) sowie Krappmann und Oswald (1995) zeigen, dass in Konfliktsituationen mit Normbruch mehr assertive und erzwingende Taktiken und weniger prosoziale Taktiken gewählt werden, als wenn es sich um eine Konfliktsituation handelt, für welche es keine normative Regelung gibt. Da es sich in der vorliegenden Arbeit

um eine Normbruchsituation handelt, kann angenommen werden, dass assertive und erzwingende Taktiken von vielen Kindern genannt werden, während prosoziale Taktiken von weniger Kindern generiert werden.

Frage 2.2 Gibt es Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Anzahl der generierten Taktiken und der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder die unterschiedlichen Aushandlungstaktiken im Interview nennen?

Hypothese 2.2 Nach Maccoby (1990) zeichnen sich Mädchen durch einen *erleichternden Interaktionsstil* aus: Sie verwenden im Vergleich zu Jungen mehr Taktiken, welche die Interaktion aufrecht erhalten und sind in einem größeren Ausmaß bereit, Kompromisse zu schließen. Jungen zeichnen sich durch einen *restriktiven Interaktionsstil* aus: Ihnen ist es wichtig, ihr Interesse durchzusetzen und den Konflikt schnell zu lösen. So kann die folgende Hypothese abgeleitet werden: Jungen wenden im Vergleich mit Mädchen mehr Zwang an und weichen häufiger aus, wenn sie sich nicht durchsetzen können; Mädchen wenden dagegen mehr prosoziale Taktiken an und generieren insgesamt mehr Taktiken. Die Ergebnisse einer Reihe von Untersuchungen unterstützen diese Annahmen (Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels, 2000; Dodge & Feldman, 1987; Hawley, 2003; Schrenk & Oswald, in Vorbereitung).

Frage 2.3 Gibt es Altersunterschiede hinsichtlich der Anzahl der generierten Taktiken und der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder die unterschiedlichen Aushandlungstaktiken im Interview nennen?

Hypothese 2.3.a Nach Yeates und Selman (1989) handeln ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren Kindern häufiger auf einer höheren Stufe und seltener auf einer niedrigeren Stufe aus.

Hypothese 2.3.b Die Ergebnisse zu Altersunterschieden beim Aushandeln in der mittleren Kindheit sind uneinheitlich: In einigen Studien wurden Altersunterschiede gefunden, in anderen nicht. Finden sich Altersunterschiede, dann sprechen sie dafür, dass ältere Kinder im Vergleich mit jüngeren Kindern zwar häufiger Verhandlungstaktiken anwenden, nicht aber seltener Taktiken einer niedrigen Stufe wählen (Renshaw & Asher, 1983). Zudem verfügen sie über mehr Taktiken (vgl. Feldman & Dodge, 1987). Entsprechen wird die Hypothese aufgestellt, dass ältere Kinder im Vergleich mit jüngeren Kindern ein breiteres Spektrum an Taktiken einsetzen und häufiger Verhandlungstaktiken generieren. Da es sich um eine Konfliktsituation mit eindeutigem Normbruch handelt, zeichnen sich ältere Kinder nicht dadurch aus, dass sie mehr prosoziale Verhandlungstaktiken, sondern dass sie mehr verbal assertive Verhandlungstaktiken generieren.

Quantitative Auswertung der Aushandlungsstrategien

Als Aushandlungsstrategie wird in der vorliegenden Arbeit eine Sequenz von Taktiken verstanden, die ein Individuum im Verlauf der Aushandlung nacheinander einsetzt. Es gibt derzeit noch keine Arbeiten, in welchen differenziert untersucht wurde, welche Sequenzen von Taktiken Kinder in der mittleren Kindheit in Konfliktsituationen anwenden. So können hier keine Hypothesen aufgestellt werden.

Eine erste Annäherung an die Frage, wie die Kinder die Aushandlungstaktiken im Verlauf der Aushandlung anwenden, erlaubt die Analyse zu welchem Schritt die Kinder bestimmte Taktiken typischerweise einsetzen würden.

Frage 3.1 Zu welchem Schritt innerhalb der Aushandlung würden die Kinder die Aushandlungstaktiken typischerweise einsetzen?

Um zu untersuchen, welche individuellen Sequenzen von Taktiken (Strategien) die Kinder anwenden würden, sollen qualitativ unterschiedliche Kategorien entwickelt werden.

Frage 3.2 Welche Aushandlungsstrategien können unterschieden werden?

Weitergehend soll analysiert werden, mit welchen Häufigkeiten die Aushandlungsstrategien unter den Kindern zu finden sind:

Frage 3.3 Wie häufig treten die verschiedenen Aushandlungsstrategien unter den Kindern auf?

Frage 3.4 Gibt es Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder die Aushandlungsstrategien nennen?

Frage 3.5 Gibt es Altersunterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder die Aushandlungsstrategien nennen?

3.2.2 Erwartete unmittelbare Wirkungen der Aushandlungstaktiken

Auf Grundlage der Interviews soll analysiert werden, welche Erwartungen die Kinder bezüglich der unmittelbaren Wirkungen der Aushandlungstaktiken haben und inwiefern sich die unterschiedlichen Taktiken hinsichtlich der erwarteten unmittelbaren Wirkungen unterscheiden. In Anlehnung an Krappmann et al. (2001) sowie Crick und Ladd (1990) wird zum einen untersucht, welche Erwartungen die Kinder hinsichtlich der Effektivität der Taktiken haben, das heißt, ob sie glauben, dass man sich damit in der hypothetischen Normbruchsituation durchsetzen kann. Zum anderen wird analysiert, welche Erwartungen die

Kinder hinsichtlich der Freundlichkeit der Reaktion der Arbeitsgruppe auf die Taktiken haben.

Frage 4.1 Welche Erwartungen haben die Kinder hinsichtlich des Durchsetzungserfolgs beim Einsatz der unterschiedlichen Aushandlungstaktiken?

Hypothese 4.1.a Nach dem Aushandlungsmodell von Yeates und Selmann (1989) führen Aushandlungstaktiken, welche die Interessen der Interaktionspartner berücksichtigen, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zum Erfolg als Taktiken, mit welchen das Kind versucht, nur das eigene Interesse durchzusetzen oder mit welchen es sich dem Interaktionspartner unterordnet.

Hypothese 4.1.b Hawley (1999) dagegen postuliert, dass sowohl Verhandlungstaktiken als auch erzwingende Taktiken zum Durchsetzungserfolg führen. Die Ergebnisse von Krappmann et al. (2001) sowie Crick und Ladd (1990) bestätigen ihre Annahmen weitgehend. Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit die Hypothese aufgestellt, dass Verhandlungstaktiken und erzwingende Taktiken nach den Erwartungen der Kinder mit einem vergleichbar guten Durchsetzungserfolg in Aushandlungen verbunden sind.

Frage 4.2 Welche Erwartungen haben die Kinder hinsichtlich der Freundlichkeit der Reaktion der Arbeitsgruppe beim Einsatz der Aushandlungstaktiken?

Hypothese 4.2 Nach dem Modell von Yeates und Selman (1989) geht eine Aushandlungstaktik umso mehr mit Akzeptanz und damit mit einer freundlichen Reaktion einher, je mehr durch diese die Interessen der Interaktionspartner berücksichtigt werden. Entsprechend nimmt auch Hawley (1999) an, dass Verhandlungstaktiken von den Interaktionspartnern akzeptiert werden, nicht aber erzwingende Taktiken. Die Ergebnisse von Krappmann et al. (2001) sowie Crick und Ladd (1990) entsprechen diesen Annahmen weitgehend. So wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass Verhandlungstaktiken freundliche oder sachliche Reaktionen hervorrufen, während erzwingende Taktiken mit unfreundlichen Reaktionen verbunden sind. Hinsichtlich *Rückzugstaktiken* wird angenommen, dass diese mit einem geringen Durchsetzungserfolg verbunden sind, da sie nicht mit dem Ziel eingesetzt werden, sich durchzusetzen.

3.2.3 Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss

Einfluss und Akzeptanz werden als die zentralen Maße für die Stellung eines Kindes in der Schulklasse verstanden. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob es sich hierbei um zwei unterschiedliche Maße handelt und in welchem Zusammenhang sie zueinander stehen:

Frage 5.1 In welchem Zusammenhang stehen Einfluss und Akzeptanz?

Hypothese 5.1 Nach einer Reihe von Arbeiten, in denen Einfluss und Akzeptanz miteinander in Verbindung gesetzt wurden, lässt sich ein hoher Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen erwarten (beispielsweise Coie et al., 1982; Lease et al., 2002).

3.2.4 Vorgehen in der Normbruchsituation und Stellung unter den Klassenkameraden

Aushandlungstaktiken und Stellung unter den Klassenkameraden

Frage 6.1 In welchem Zusammenhang stehen Anzahl sowie Art der generierten Taktiken mit dem Einfluss der Kinder innerhalb der Schulklasse?

Hypothese 6.1.a Nach dem Modell von Hawley (1999) stehen sowohl Verhandlungstaktiken als auch erzwingende Taktiken in einem positiven Zusammenhang mit Einfluss; passives Verhalten in Aushandlungen steht in einem negativen Zusammenhang mit Einfluss.

Hypothese 6.1.b Die Ergebnisse der Untersuchungen von Hawley (2003) sowie Schrenk und Oswald (in Vorbereitung) sprechen jedoch dafür, dass Verhandlungstaktiken positiv mit Einfluss in Verbindungen stehen, erzwingende Taktiken nicht oder sogar negativ mit Einfluss verbunden sind. Nach den Ergebnisse von Hawley (2003) steht auch passives Verhalten in einem negativen Zusammenhang zu Einfluss. Entsprechend wird die Hypothese aufgestellt, dass Kinder mit guter Stellung hinsichtlich ihres Einflusses auszeichnet, dass sie in Vergleich mit ihren Klassenkameraden mehr Verhandlungstaktiken und weniger Rückzugstaktiken einsetzen und insgesamt über ein breiteres Spektrum an Taktiken verfügen. Da es sich um eine Normbruchsituation handelt, unterschieden sich Kinder mit hohem Einfluss hinsichtlich assertiver aber nicht prosozialer Verhandlungstaktiken von Kindern mit geringem Einfluss. Hinsichtlich erzwingender Taktiken unterscheiden sich Kinder mit viel und Kinder mit wenig Einfluss nicht.

Frage 6.2 In welchem Zusammenhang stehen Anzahl sowie Art der Aushandlungstaktiken mit der Akzeptanz innerhalb der Schulklasse?

Hypothese 6.2.a Nach Yeates und Selman (1989) sind Kinder umso akzeptierter sein, je mehr sie die Interessen der Interaktionspartner beim Aushandeln berücksichtigen; sie sind umso weniger akzeptiert, je mehr sie nur versuchen, ihr eigenes Interesse durchzusetzen. Entsprechend nimmt auch Hawley (1999) an, dass Verhandlungstaktiken mit einer guten Akzeptanz einhergehen, erzwingende Taktiken mit einer schlechten Akzeptanz.

Hypothese 6.2.b Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen sprechen aber dafür, dass Verhandlungstaktiken positiv mit Akzeptanz in Verbindung stehen, erzwingende Taktiken und Rückzugstaktiken dagegen nicht mit Akzeptanz zusammen hängen (Chung & Asher, 1996; Feldman & Dodge, 1987; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983). So wird angenommen, dass Kinder mit einer guten Akzeptanz im Vergleich zu ihren Klassenkameraden insgesamt über mehr unterschiedliche Taktiken und mehr Verhandlungstaktiken verfügen. Da es sich um eine Normbruchsituation handelt, generieren akzeptierte Kinder mehr assertive nicht aber mehr prosoziale Verhandlungstaktiken.

Frage 6.3 Gibt es Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Anzahl sowie Art der Aushandlungstaktiken und Einfluss innerhalb der Schulklasse?

Für die Frage nach Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss können keine Hypothesen formuliert werden, da es weder theoretische Überlegungen dazu gibt, noch genügend Untersuchungen, die dieser Frage nachgegangen sind.

Frage 6.4 Gibt es Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Anzahl sowie Art der Aushandlungstaktiken und Akzeptanz innerhalb der Schulklasse?

Hypothese 6.4 Auf der Grundlage der Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz kann die folgende Hypothese formuliert werden: Erzwingende Taktiken stehen für Jungen in einem negativen Zusammenhang mit Akzeptanz; für Mädchen besteht kein Zusammenhang (vgl. Rabiner & Gordon, 1992; Schrenk & Krappmann, 2005; Schrenk & Oswald, in Vorbereitung; Waas, 1988).

Frage 6.5 Gibt es Altersunterschiede hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Anzahl sowie Art der Aushandlungstaktiken und Einfluss innerhalb der Schulklasse?

Die Untersuchungen, die sich mit dieser Frage befassen, liefern uneinheitliche Ergebnisse: In einer Untersuchung fanden sich Altersunterschiede in den Zusammenhängen zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss (Oswald & Schrenk, in Vorbereitung); zwei der Untersuchungen ergaben keine Altersunterschiede (Feldmann & Dodge, 1987; Renshaw & Asher, 1983). So wird an dieser Stelle keine Hypothese aufgestellt.

Frage 6.6 Gibt es Altersunterschiede hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Anzahl sowie Art der Aushandlungstaktiken und Akzeptanz innerhalb der Schulklasse?

Hypothese 6.6.a Nach Yeates und Selman (1989) haben die Kinder eine gute Akzeptanz unter Peers, die im Vergleich mit Peers auf einer höheren Stufe aushandeln. So sollten sich akzeptierte von nicht akzeptierten Fünftklässler hinsichtlich Taktiken unterscheiden, die sich auf einer höheren Aushandlungsstufe befinden als die Taktiken, hinsichtlich derer sich akzeptierte von nicht akzeptierte Drittklässlern unterscheiden.

Hypothese 6.6.b Die Ergebnisse zu Altersunterschieden hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz liefern keine Unterstützung für diese Annahme; in zwei der insgesamt drei Untersuchungen fanden sich sogar keine Altersunterschiede (vgl. Feldmann & Dodge, 1987; Renshaw & Asher, 1983). Aufgrund der widersprüchlichen Ergebnisse wird darauf verzichtet, eine Hypothese zu formulieren.

Aushandlungsstrategien und Stellung unter den Klassenkameraden

Zu den folgenden Fragen können keine Hypothesen formuliert werden, da es keine empirischen Arbeiten dazu gibt.

Frage 7.1 Unterscheiden sich die Kinder mit den unterschiedlichen Aushandlungsstrategien hinsichtlich ihres durchschnittlichen Einflusses in der Klasse?

Frage 7.2 Unterscheiden sich die Kinder mit den unterschiedlichen Aushandlungsstrategien hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Akzeptanz in der Klasse?

Auch hier ist von Interesse, ob sich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Aushandlungsstrategien und Stellung unter den Klassenkameraden für Jungen und Mädchen sowie Dritt- und Fünftklässler finden lassen:

Frage 7.3 Gibt es Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Aushandlungsstrategien und Einfluss?

Frage 7.4 Gibt es Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Aushandlungsstrategien und Akzeptanz?

Frage 7.5 Gibt es Altersunterschiede hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Aushandlungsstrategien und Einfluss?

Frage 7.6 Gibt es Altersunterschiede hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Aushandlungsstrategien und Akzeptanz?

4 METHODEN

4.1 Stichprobe

Die vorliegende Arbeit ist Teil einer umfassenden Untersuchung zur sozialen Ungleichheit unter Kindern, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde (Gürtler, Schrenk, Krappmann & Oswald, 2002; Krappmann, Oswald & Nicolaison, 2000). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Kinder der dritten und fünften Klassenstufe sowie ihre Eltern und Lehrer an zwei Grundschulen¹⁶ in Berliner Außenbezirken befragt. Die Datenerhebung fand Mai bis Juli 2001 statt. An der einen Schule wurden drei dritte und drei fünfte Klassen untersucht, an der anderen Schule zwei dritte und zwei fünfte Klassen. Insgesamt nahmen 234 von 236 Kindern aus den 10 Schulklassen an der Befragung teil. Das entspricht einer sehr guten Ausschöpfungsrate von 99 Prozent. Da ein zentraler Aspekt der geplanten Untersuchung die Stellung der Kinder innerhalb ihrer Schulklasse war, war es uns besonders wichtig, die Klassen möglichst vollständig zu befragen. Dies gelang, da wir Schulleiter wie Lehrer von unserem Vorhaben überzeugen konnten und sich diese für uns bei Kindern und Eltern einsetzen. Außerdem stellten wir unser Projekt bei Elternabenden vor und traten erneut an Eltern heran, wenn diese nicht auf unsere Anfrage geantwortet hatten oder zunächst nicht mit der Untersuchung einverstanden waren. Von den Eltern füllten 94 Prozent den Fragebogen zum sozioökonomischen und familialen Hintergrund der Kinder aus. Alle Klassenlehrer schätzten ihre Schüler hinsichtlich ihres Verhaltens und ihre Leistung im Unterricht ein.

Die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Analysen beziehen sich auf eine reduzierte Stichprobe von 213 Kindern. Aufgrund von technischen Problemen bei der Aufnahme der Interviews und Schwierigkeiten oder Fehlern bei deren Durchführung, mussten 21 Kinder aus den hier vorgestellten Analysen ausgeschlossen werden.

Die reduzierte Stichprobe setzte sich aus 103 (48 Prozent) Drittklässlern (Durchschnittsalter: 9 Jahre, 5 Monate) und 110 (52 Prozent) Fünftklässlern (Durchschnittsalter: 11 Jahre, 7 Monate) zusammen. Mit 117 (54 Prozent) Mädchen und 96 (46 Prozent) Jungen war das weibliche Geschlecht etwas häufiger vertreten. 134 (63 Prozent) Kinder hatten deutsche Eltern, 29 (14 Prozent) Kinder einen Elternteil anderer Nationalität und bei 50 (23 Prozent) Kindern waren beide Eltern anderer Nationalität¹⁷. Dieser relativ hohe Anteil an Kindern mit Eltern anderer Nationalität ist typisch für Berlin. Die Kinder kamen hauptsächlich aus Haushalten der unteren bis oberen Mittelschicht.

¹⁶ In Berlin umfasst die Grundschule die ersten sechs Schuljahre.

¹⁷ Die größte Minderheit waren Kinder türkischer Herkunft, gefolgt von Kindern polnischer Herkunft und Kindern mit Eltern aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien.

4.2 Forschungsansatz und Design

In der vorliegenden Untersuchung wurden qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert. Eine qualitative Herangehensweise wurde gewählt, um zu analysieren, wie Kinder in Aushandlungen vorgehen und welche Erwartungen sie bezüglich der unmittelbaren Wirkung ihres Vorgehens haben. Ziel war es, sich dem Untersuchungsgegenstand möglichst offen und unvoreingenommen zu nähern und damit der Kinderkultur gerecht zu werden (für eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Thema Forschung aus der Perspektive von Kindern siehe Honig, Lange & Leu, 1999). So wurden die Kinder mittels Vignette und anschließend halbstrukturierten Interview befragt. Das gewonnene Datenmaterial diente einerseits als Grundlage für eine qualitative Auswertung der Antworten der Kinder. Andererseits diente es als Grundlage, um ein Kategoriensystem zu entwickeln, das quantitative Analysen möglich macht. Denn in der vorliegenden Arbeit bestand zudem der Anspruch, die Aussagen einer Vielzahl von Kindern systematisch zu untersuchen und mit weiteren Variablen in Beziehung zu setzen. Der Gewinn einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden wird von Oswald (1997) detailliert beschrieben. Sie hat sich zudem in einer Reihe von Arbeiten bewährt (beispielsweise Hopmeyer & Asher, 1997; Krappmann & Oswald, 1995; Renshaw & Asher, 1983).

Der vorliegenden Arbeit liegt ein querschnittliches Design zugrunde. Das gesamte Datenmaterial wurde zu einem Erhebungszeitpunkt gesammelt. Deshalb können keine Aussagen über eine kausale Wirkungsrichtung von Variablen gemacht werden; es können lediglich Zusammenhänge untersucht werden. In den meisten Untersuchungen zum Zusammenhang von Aushandlungstaktiken und Stellung unter Peers wird eine Wirkungsrichtung vom Vorgehen in der Aushandlung auf die Stellung postuliert (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983; Yeates et al., 1991). Die Ergebnisse von zwei Längsschnittuntersuchungen unterstützen diese Annahme (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). So werden auch in der vorliegenden Arbeit die Analysen unter der Annahme durchgeführt, dass sich das Vorgehen von Kindern in Aushandlungen kausal auf ihre Stellung in der Peergruppe auswirkt.

4.3 Instrumente

4.3.1 Erfassung von Aushandlungstaktiken und ihrer unmittelbaren Wirkungen

Mittels Vignette und anschließendem Interview wurde erhoben, wie Kinder vorgehen, wenn sie ungerecht behandelt werden und welche unmittelbaren Wirkungen sie den Aushandlungstaktiken zuschreiben. Die vorliegende Arbeit behandelt nur einen Ausschnitt des Interviews, das innerhalb des Projekts *Soziale Ungleichheit unter Kindern* entwickelt

wurde, um unterschiedliche Aspekte der Wahrnehmung und des Umgangs mit Ungleichheit zu erfassen.

Vignette

Ziel der vorliegenden Arbeit war, zu untersuchen, wie Kinder auf Ungleichheit unter Peers reagieren. So sollte die hypothetische Situation situative und strukturelle Ungleichheit beschreiben. In einer Voruntersuchung wurden 13 Kindern unterschiedliche Vignetten vorgelesen, die den oben beschriebenen Bedingungen entsprachen. Im Anschluss daran wurden ihnen eine Reihe von Fragen gestellt, um herauszufinden, inwieweit sie den Kern der geschilderten Situationen verstanden, die Vignetten typische Situationen der Kinderwelt darstellten und die Kinder anregten, viele unterschiedliche Aushandlungstaktiken für die geschilderte Situation zu produzieren. Die folgende Vignette entsprach diesen Kriterien am besten und wurde deshalb für die Hauptuntersuchung ausgewählt. Dargestellt ist die Version für Mädchen, die Version für Jungen ist im Anhang A (Vignette und Interviewleitfaden) abgebildet. Beide unterscheiden sich nur hinsichtlich des Geschlechts der Hauptakteure.

Monika sitzt mit Britta an einem Sechser-Tisch. Britta ist sehr beliebt, denn bei ihr ist immer etwas los. Alle mögen sie und sind gerne in ihrer Nähe. Im Deutschunterricht machen sie heute Gruppenarbeit. An jedem Sechser-Tisch sollen sich alle zusammen eine Geschichte ausdenken. Monika hat gleich eine tolle Idee, was sie schreiben könnten. Aber die anderen schieben das Blatt zu Britta und die fängt gleich an, eine Geschichte aufzuschreiben. Monika ruft: "ich weiß einen tollen Anfang für die Geschichte!", aber Britta hört nicht auf sie.

Die Vignette beschreibt eine Normbruchsituation: Die Klassenkameraden berücksichtigen das Interesse von M. nicht und verstoßen damit gegen die prinzipielle Gleichwertigkeit von Peers. Damit besteht situative Ungleichheit in der Situation. Außerdem beschreibt die Vignette strukturelle Ungleichheit unter den Aushandlungspartnern. Der Hauptopponent in der Vignette ist besonders beliebt. Die Entscheidung ein gutgestelltes Kind als Opponenten zu wählen beruhte auf der Überlegung, dass es sich hierbei um eine schwierige Situation handelt, die gut zwischen sozial kompetenten und weniger sozial kompetenten Kindern differenziert. Darüber hinaus kann untersucht werden, wie Kinder damit umgehen, wenn gutgestellte Kinder ihre Stellung ausnutzen.

Die Vignette weist darüber hinaus weitere Merkmale auf, die zu berücksichtigen sind. Zum einen wurde eine Gruppensituation ausgewählt, da nach Xie et al. (2002) sowie Pepler und Craig (1995) an über der Hälfte aller Konflikte mehr als zwei Kinder beteiligt sind. So muss das Kind beim Aushandeln unterschiedliche Personen mit möglicherweise unterschiedlichen Interessen berücksichtigen und die Wirkungen der eigenen Handlung nicht nur in bezug auf eine Person, sondern in bezug auf mehrere Personen abwägen. Durch die Komplexität der Situation ist das Kind also besonders gefordert. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich das

Vorgehen in Gruppensituationen in einem größeren Ausmaß auf die eigene Stellung auswirkt, da mehrere Kinder Zeugen davon sind.

Zum anderen wird in der vorliegenden Vignette eine Konfliktsituation im Unterricht geschildert. Lomangino et al. (1999) beobachteten, dass eine Reihe von sozialen Prozessen ablaufen, wenn Gruppen von Kindern sich eine gemeinsame Geschichte am Computer ausdenken sollen. Dabei wird über Einfluss, Kontrolle, Fairness aber auch Zugehörigkeit ausgehandelt. Auch Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 5) berichten, dass Aushandlungen unter Kindern während des Unterrichts keine Ausnahme darstellen. Insbesondere bei angeordneter Partner- oder Gruppenarbeit ist der Arbeitsprozess durch Aushandlungen und Streit über ungleiche Beteiligung gekennzeichnet (Krappmann & Oswald, Kapitel 11). Aushandlungen, die eine vom Lehrer gestellte Aufgabe betreffen, stellen eine besondere Herausforderung dar: Die Kinder müssen sich zum einen unter den Klassenkameraden behaupten, gleichzeitig müssen sie dafür sorgen, dass sie der vom Lehrer gestellten Aufgabe gerecht werden. Diese Situation spiegelt wider, dass innerhalb der Schule zwei Kulturen nebeneinander bestehen, deren Normen und Regeln sich teilweise widersprechen können: Die Kinderkultur und die Erwachsenenkultur. Beiden gerecht zu werden ist nicht einfach aber entscheidend, um den Schulalltag zu meistern (Kalthoff & Kelle, 2000).

Für die Vignette wurde eine Mädchen- und eine Jungenversion konstruiert (vgl. Anhang A, Vignette und Interviewleitfaden). Diese unterscheiden sich nur darin, dass in der Mädchenversion die Hauptakteure (Akteur und Opponent) Mädchen sind, in der Jungenversion entsprechend Jungen. Den Akteur (M.) gleichgeschlechtlich zu wählen, hatte das Ziel, es den Kindern zu erleichtern, sich in diesen hineinzuversetzen. Den Opponenten (B.) gleichgeschlechtlich zu wählen hatte den Hintergrund, dass in der mittleren Kindheit unter Kindern eine weitgehende Geschlechtssegregation zu beobachten ist, das heißt, dass die Kinder vermehrt mit Vertretern des gleichen Geschlechts interagieren (Maccoby, 1988; Maccoby & Jacklin, 1987). Aushandlungen unter Gleichgeschlechtlichen sollten deshalb eine besondere Bedeutung für die Kinder haben.

Interviewfragen

Im Anschluss an die Vignette wurden die Kinder mittels eines semi-standardisierten Interviews befragt. Der hierbei verwendete Interviewleitfaden ist in Anhang A zu finden. Die folgenden Interviewfragen, gestellt in der dargestellten Reihenfolge, waren Grundlage der Analysen der vorliegenden Arbeit.

Aushandlungstaktiken

1. Wenn Du M. wärst, was würdest Du tun, damit sich die anderen die Idee anhören?

Ergänzend: Was genau würdest Du dann tun? Wie würdest Du das tun?

(Kind beschreibt Aushandlungstaktik).

Erwartete Reaktionen

2. Was glaubst Du, was passiert, wenn Du (genannte Taktik) tun würdest?

Ergänzend: Wie würde B. reagieren? Wie würden die anderen Kinder der Gruppe reagieren?

(Kind nennt erwartete Reaktionen von B. und den anderen Kindern am Tisch).

Weitere Aushandlungstaktiken

3. Und wenn das jetzt nicht hilft, was würdest Du dann noch tun?

(Kind nennt weitere Aushandlungstaktik).

4. Wiederholung von Frage 2.

Die Kinder wurden so lange nach ihren Aushandlungstaktiken und den erwarteten Reaktionen befragt, bis sie sagten, dass sie nichts mehr tun würden, oder angaben, keine weiteren Ideen zu haben. Dadurch sollte nicht nur erfasst werden, was sie in der beschriebenen Situation als erstes tun, sondern darüber hinaus, wie sie bei Misserfolg weiter vorgehen würden. Durch die ausformulierten Fragen sollte gewährleistet sein, dass die Befragung weitgehend standardisiert erfolgte. Durch weitere Nachfragen, die individuell der Situation angepasst wurden, sollten die Kinder dazu gebracht werden, möglichst konkret und ausführlich zu antworten. Erst wenn der Interviewer verstanden hatte, was sie meinten, wurde die nächste Frage gestellt.

Vorteile der Verwendung einer Vignette mit anschließendem Interview

Die Verwendung einer Vignette mit anschließendem Interview bietet sich an, wenn man Aushandlungen in einem bestimmten Kontext untersuchen möchte, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Vignette und Interview können so gestaltet werden, dass wichtige Kontextfaktoren enthalten sind und dadurch definiert werden. Auch in den meisten anderen Untersuchungen der Aushandlungstaktiken von Kindern der mittleren Kindheit wurden Vignetten verwendet (Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983; Yeates et al., 1991). Im Anschluss wurden entweder offene Interviews eingesetzt (beispielsweise Hopmeyer & Asher, 1997; Yeates et al., 1991) oder den Kindern wurde eine begrenzte Anzahl von Handlungsalternativen zur Auswahl vorgegeben (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Deleveaux & Daniels, 2000).

Die Darbietung einer hypothetischen Situation mit anschließendem Interview kann einen guten Einblick in die Kinderkultur geben. Wenn Kinder Taktiken beschreiben, die sie in der hypothetischen Situation anwenden würden, dann liegt der Beschreibung ihr Sinnverständnis der Handlungen zugrunde und es wird für den Forscher deutlich, welche konkreten Handlungen gemeint sind. Er muss sich eine Handlung nur genau genug beschreiben lassen, und sich durch Rückfragen versichern, dass er das Gesagte richtig verstanden hat. Auch über interne kognitive Prozesse können die Kinder systematisch befragt werden. Außerdem wird das Gesagte durch spontane Äußerungen der Kinder in einen umfassenden Sinnzusammenhang gestellt.

Schließlich ist die Verwendung von hypothetischen Situationen vergleichsweise ökonomisch und erlaubt die Untersuchung vieler Kinder, so dass eine Quantifizierung des Interviewmaterials und anschließende statistische Analysen möglich sind.

In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass die Antworten der Kinder in einem großen Ausmaß das widerspiegeln, was sie in einer vergleichbaren Situation tun würden. Das Problem sozial erwünschter Antworten ist bei einer offenen Antwortsituation geringer als bei einem Untersuchungsdesign, bei dem den Kindern bestimmte Antwortalternativen vorgegeben werden: Ein Kind kann nur eine Handlung nennen, die ihm auch selbst einfällt. Sicherlich ist dabei zu berücksichtigen, dass Interaktionen unter Kindern nicht geordnet vor sich gehen, sondern vieles parallel geschieht und schnelle Reaktionen gefordert sind (vgl. Krappmann & Kleineidam, 1999). Somit handeln Kinder vermutlich nicht so überlegt, wie sie es in einer Befragungssituation beschreiben, in welcher sie sich in Ruhe ein bestimmtes Vorgehen überlegen können. Die Antworten der Kinder werden aber als eine gute Annäherung an das verstanden, was sie in einer realen Situation tun würden.

4.3.2 Erfassung der Stellung in der Schulklasse

Einfluss

Zur Bestimmung des Einflusses wurde eine Ratingskala entwickelt. Jedes Kind wurde aufgefordert, alle anderen Kinder der Klasse auf einer 3-stufigen Skala danach einzuschätzen, wie viel sie in der Klasse zu sagen haben (*hat wenig zu sagen, hat mittel viel zu sagen, hat viel zu sagen*). Dazu las der Interviewer die Namen aller Klassenkameraden vor, das Kind kreuzte auf einem Antwortbogen seine Einschätzungen an (vgl. Anhang A). Für jedes Kind wurde der durchschnittlich von allen Klassenkameraden eingeschätzte Einfluss berechnet. Der durchschnittliche Einfluss für die Gesamtstichprobe lag bei $M = 1.89$ ($SD = 0.43$). Weder für Geschlecht (Mädchen: $M = 1.91$; Jungen: $M = 1.88$; $t = 0.42$; $p > .05$) noch für Klassenstufe (dritte Klassen: $M = 1.91$; fünfte Klassen: $M = 1.88$; $t = 0.59$; $p > .05$) ergaben sich signifikante Unterschiede. Da in der vorliegenden Untersuchung der relative Einfluss eines

Kindes im Vergleich zu seinen Klassenkameraden von Interesse war, wurde die Variable auf die Klasse z-standardisiert. Damit lag der Mittelwert der hier verwendeten Variablen Einfluss bei $M = 0.01$ ($SD = 0.98$)¹⁸.

Die Entscheidung, die subjektive Sicht der Peers zur Bestimmung des Einflusses eines Kindes zu erheben, beruhte auf der Überlegung, dass diese am besten Auskunft über die Struktur der Peergruppe geben können. Denn sie befinden sich mitten in der Gruppe und erleben sich selbst und andere in unterschiedlichen Situationen. Lehrer oder beobachtende Forscher bekommen dagegen häufig nur einen Ausschnitt der Peergruppe mit (vgl. Pickert & Wall, 1981).

Da es sich hierbei um ein selbst entwickeltes Maß handelt, gibt es noch keine Ergebnisse zu dessen Reliabilität und Validität. Ein Vergleich mit Variablen, die innerhalb des Projektes erhoben wurden, ist aber möglich. Unser Maß des Einflusses hing sowohl hoch mit der Einschätzung der Kinder zusammen, wer ein guter Anführer¹⁹ in der Schulklasse ist ($r = .60$), als auch mit einem zweiten von uns entwickelten Einflussmaß ($r = .73$)²⁰, was für eine gute Validität spricht.

Akzeptanz

Um die Akzeptanz der Kinder in ihrer Klasse zu untersuchen, wurde die *soziale Präferenz* nach Peery (1979) erhoben. Dieses Maß basiert auf der soziometrischen Methode, über welche bestimmt wird, in welchem Ausmaß ein Kind in einer Gruppe von den anderen Kindern gemocht wird. In der vorliegenden Untersuchung wurden die soziometrischen Nominierungen erhoben, nachdem das *Klassenspiel* angewandt wurde. Das Klassenspiel ist ein Instrument zur Einschätzung der Klassenkameraden in bezug auf bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen (deutsche Version des *Revised Class Play* von Masten, Morison & Pelligrini, 1985)²¹. Dabei werden die Kinder gebeten, im Rahmen eines fiktiven Klassenspiels, in welchem sie Regisseur sind, unterschiedliche Rollen an ihre Mitschüler zu vergeben.

¹⁸ Mittelwert und Standardabweichung für die Gesamtstichprobe weichen hier geringfügig von den Werten $M = 0$ und $SD = 1$ ab, die man durch eine z-Transformation erhält. Das ist darauf zurückzuführen, dass zur Bestimmung des Einflusses der Kinder die Daten aller 234 Kinder berücksichtigt wurden, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Die Analysen der vorliegenden Arbeit beziehen sich aber auf eine reduzierte Stichprobe von 213 Kindern.

¹⁹ Die Variable *guter Anführer* ist teil des in die deutsche Sprache übersetzten *Revised Class Play* von Masten, Morison und Pelligrini (1985), welches in der Gesamtuntersuchung eingesetzt wurde (vgl. Anhang A).

²⁰ Das zweite Einflussmaß wurde mit einem Nominationsverfahren gewonnen. Dazu wurden die Kinder danach gefragt, wer in ihrer Schulklasse am meisten zu sagen hat und wer am wenigsten zu sagen hat. Für jedes Kind wurde die Differenz der Nominationen für *hat am meisten zu sagen* minus der Nominationen für *hat am wenigsten zu sagen* gebildet (vgl. Anhang A). Dies Differenzmaß wurde entsprechend der anderen Maße für die Stellung der Kinder unter den Klassenkameraden auf die Klasse z-standardisiert.

²¹ Die hier verwendete deutsche Version wurde von Christine Gürtler übersetzt, einer Mitarbeiterin des Projekts *Soziale Ungleichheit unter Kindern*.

Passend zu diesem Rahmen wurden die soziometrischen Nominierungen erhoben. Die Kinder wurden gefragt: "Wen aus der Klasse würdest Du gerne als Regieassistentin oder Regieassistenten haben?" "Wen möchtest Du auf keinen Fall als Regieassistentin oder Regieassistenten haben?" Zusätzlich wurde gesagt, dass man sich mit dem Regieassistenten gut verstehen müsse, um zu gewährleisten, dass die Kinder die Nominierungen nicht allein unter Kompetenzaspekten treffen (vgl. Anhang A)²². Die erhaltenen positiven und negativen Nominierungen wurden jeweils auf die Klasse z-standardisiert. Zur Bildung der Variable soziale Präferenz wurde die Differenz der standardisierten positiven minus der standardisierten negativen Nominierungen gebildet und wiederum auf die Klasse z-standardisiert (vgl. Coie et al., 1982).

Für die soziale Präferenz können keine Vergleiche zwischen unterschiedlichen Gruppen von Kindern durchgeführt werden, die sich untereinander wählen. Denn das Verfahren sieht vor, dass jedes Kind eine festgelegte Anzahl an Nominierungen vornimmt. Somit unterscheiden sich die Gruppen nicht hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl an erhaltenen positiven und negativen Nominierungen. Jungen und Mädchen einer Gruppe können hingegen hinsichtlich dieses Maßes miteinander verglichen werden. In der vorliegenden Untersuchung lag der Mittelwert der Variablen soziale Präferenz aufgrund der durchgeführten z-Standardisierung für die Gesamtstichprobe bei $M = 0.03$ ($SD = 0.95$)²³. Mädchen waren mit $M = 0.21$ ($SD = 0.81$) signifikant akzeptierter als Jungen $M = -0.18$ ($SD = 1.05$) ($t = 3.03$; $p < .01$).

In der soziometrischen Literatur wird diskutiert, inwieweit bei Kindern im Grundschulalter nur die gleichgeschlechtlichen Nominierungen verwendet werden sollten, da es Hinweise darauf gibt, dass Kinder in der mittleren Kindheit gleichgeschlechtliche Klassenkameraden bevorzugen (Singleton & Asher, 1977; Hayden-Thomson, Rubin & Hymel, 1987). Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass die Schulklasse als übergeordnete Gruppe trotz Geschlechtssegregation eine Bedeutung hat, und dass es somit für die Kinder auch wichtig sein sollte, wie sie von Vertretern des anderen Geschlechts wahrgenommen werden. Zudem ergaben Studien, welche die Bevorzugung des eigenen Geschlechts bei soziometrischen Nominierungen zum Untersuchungsgegenstand hatten, dass die Nominierungen der gesamten Klasse sehr hoch mit den geschlechtsgetrennten Nominierungen korrelieren. Beispielsweise fand sich für die soziale Präferenz eine Korrelation von $r = .81$

²² Singleton und Asher (1977) untersuchten bei Drittklässlern, in wie weit sich soziometrische Nominierungen unterscheiden, wenn sie hinsichtlich einer Spielsituation im Gegensatz zu einer Arbeitssituation im Unterricht vorgenommen werden. Zwischen beiden Maßen fand sich eine hohe Übereinstimmung von $r = .92$. So scheint die spezifische Situation bei der Wahl von Partnern für die Kinder der untersuchten Altersstufe keinen Einfluss zu haben.

²³ Mittelwert und Standardabweichung für die Gesamtstichprobe weichen hier geringfügig von den Werten $M = 0$ und $SD = 1$ ab, die man durch eine z-Transformation erhält. Das ist darauf zurückzuführen, dass zur Bestimmung der Akzeptanz der Kinder die Daten aller 234 Kinder berücksichtigt wurden, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Die Analysen der vorliegenden Arbeit beziehen sich aber auf eine reduzierte Stichprobe von 213 Kindern.

(Coie & Kupersmidt, 1983). Aufgrund der hohen Übereinstimmung zwischen den Urteilen erscheint es gerechtfertigt auf eine geschlechterabhängig Auswertung zu verzichten (vgl. Yeates et al., 1991).

Das Maß soziale Präferenz zeigt eine zufriedenstellende Stabilität in bezug auf Zeit (Coie & Dodge, 1983) und neue Situationen (Coie & Kupersmidt, 1983), was als Indikator für eine gute Reliabilität betrachtet werden kann. Bezüglich der Validität kann auf Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung zurückgegriffen werden. Zwischen der sozialen Präferenz und der Häufigkeit mit der ein Kind von seinen Klassenkameraden als Freund oder Freundin bezeichnet wurde²⁴, ergab sich ein Zusammenhang von $r = .60$, was für eine zufriedenstellende Validität spricht.

4.4 Durchführung der Befragung

Die Befragung erfolgte durch fünf Interviewer, drei Studentinnen und den beiden im Projekt arbeitenden Doktorandinnen (Christine Gürtler und mir). Vor Beginn der Befragung erhielten die Studentinnen eine ausführliche Schulung. Insgesamt verliefen die Befragungen ohne größere Schwierigkeiten. Die Studentinnen waren als studentische Hilfskräfte angestellt und erhielten eine entsprechende Vergütung.

Die Befragung fand in Einzelsitzungen statt. Die Kinder wurden zu Beginn einer Schulstunde von den Interviewern aus ihrem Klassenzimmer abgeholt und in den Raum begleitet, in dem die Befragung stattfinden sollte. Dabei versuchten die Interviewer einen ersten Kontakt zu den Kindern herzustellen. Die Kinder wurden beim Abholen zufällig auf die Interviewer verteilt. Zu Beginn der Sitzung wurde den Kindern ein Überblick über die folgende Befragung gegeben und ihnen versichert, dass alles vertraulich behandelt werden würde (vgl. Anhang A). Dann wurden die Kindern gebeten im Rahmen des Klassenspiels bestimmte Rollen an ihre Mitschüler zu vergeben (*Revised Class Play* nach Masten et al., 1985). Im Anschluss wurde das soziometrische Verfahren angewandt, danach folgte das Einflussrating. Schließlich wurde den Kindern die Vignette vorgelesen und sie wurden mittels Interviewleitfaden befragt. Um den Kindern das Verständnis der Vignette zu erleichtern, wurde ihnen eine Zeichnung der geschilderten Situation gezeigt, die sie auch während des Interviews benutzen konnten, um ihre Antworten zu erläutern. Alle Instrumente, Interviewleitfaden und Zeichnung sind in Anhang A wiedergegeben. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen. Vor Beginn des Interviews wurden die Kinder um ihr Einverständnis dazu befragt. Am Ende der Einzelsitzung durften sich alle Kinder ein kleines Dankeschön in Form von Spiel-, Schreibwaren oder Schmuck im Wert von einer Mark aussuchen.

²⁴ Im Rahmen der Gesamtuntersuchung wurden die Kinder auch gebeten ihre drei besten Freunde oder Freundinnen in der Klasse anzugeben.

4.5 Auswertung der Interviews

4.5.1 Vorgehen bei der Auswertung

Die Tonbandaufnahmen der Interviews wurden von Mitarbeiterinnen des zentralen Sekretariats des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung in Berlin und von den Studentinnen transkribiert, die auch schon die Interviews durchgeführt hatten. Die Aufnahmequalität war insgesamt gut.

Auf Grundlage der transkribierten Interviews wurden die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Kategoriensysteme entwickelt. Alle Kategorien gingen direkt aus dem Datenmaterial hervor, da in der vorliegenden Arbeit der Anspruch bestand, sich der Perspektive der Kinder so weit wie möglich anzunähern. Eine Auswahl an Interviews diente dazu, erste Kategorien zu entwickeln. Diese wurden in der Arbeitsgruppe diskutiert und ihre Brauchbarkeit im Anschluss an weiteren Interviews überprüft. Erst nachdem sich eine gute Übereinstimmung zwischen Kategoriensystemen und Antworten der Kinder zeigte, wurden die Kategorien festgelegt. Die Kategorien wurden in einem Kodebuch beschrieben und durch Textbeispiele veranschaulicht. Außerdem enthält das Kodebuch Regeln zum Vorgehen beim Kategorisieren und zum Umgang mit ungewöhnlichen Fällen. Es diente bei der systematischen Kategorisierung aller Interviews als Anleitung.

Die Kategorisierung der Interviews erfolgte mittels MAXqdat, einem Programm zur Auswertung von qualitativen Interviews. Dieses Programm eignet sich hervorragend für die Entwicklung von Kategoriensystemen, da es äußerst flexibel ist. Kategorien können auf mehreren Ebenen gebildet, zusammengefügt und auch wieder getrennt werden, so dass eine gute Anpassung an das Datenmaterial erfolgen kann. Zudem können die vorgenommenen Zuordnungen zu den Kategorien als Häufigkeiten in das Rechenprogramm SPSS importiert werden, wodurch eine quantitative Auswertung der Daten möglich ist.

4.5.2 Kategoriensysteme

I Aushandlungstaktiken

Als *Aushandlungstaktik* wird eine Handlungseinheit definiert, die ein Individuum anwendet, um ein bestimmtes Ziel in der Aushandlungen zu erreichen. Das Ziel in der vorliegenden Arbeit war, für die Aushandlungstaktiken Kategorien zu entwickeln, die beschreiben, was genau die Kinder in der Aushandlungssituation tun würden, um ihre Idee in die Gruppenarbeit einzubringen. Eine Analyse der konkreten Taktiken haben auch Asher, Renshaw und Geraci (1980) in ihrer Diskussion zur Forschung über Aushandlungstaktiken gefordert und eine Reihe von Autoren sind entsprechend vorgegangen (Chung & Asher, 1996, Hopmeyer & Asher, 1997; Krappmann et al., 2001; Renshaw & Asher, 1983). Damit wurde in der

vorliegenden Arbeit anders vorgegangen als es Yeates und Selman (1989) und Hawley (1999) tun, die abstrakte Kategorien zur Einschätzung der Taktiken verwenden.

Zunächst wurde anhand der Definition von Aushandlungstaktik bestimmt, welche Antworten der Kinder als Handlungseinheit und damit als Aushandlungstaktik zu bezeichnen sind. Im Anschluss wurden die im Folgenden dargestellten Kategorien entwickelt. Eine qualitative Analyse der Aushandlungstaktiken ist in Kapitel 5 zu finden.

Das Kategoriensystem zu den Aushandlungstaktiken beinhaltet acht inhaltliche, einander ausschließende Kategorien. Diese lassen sich zu übergeordneten Kategorien weiter zusammen fassen. Die übergeordnete Kategorie *Verhandlung* enthält Taktiken, mit welchen das aushandelnde Kind den Adressaten als gleichberechtigten Interaktionspartner behandelt, dessen Interesse berücksichtigt werden muss. Die übergeordnete Kategorie *Zwang* enthält Taktiken, die darauf abzielen, das eigene Interesse durch Zwang und ohne Berücksichtigung des Interaktionspartners durchzusetzen. Die übergeordnete Kategorie *Rückzug* besteht aus Taktiken, mit welchen das Kind dem Konflikt ausweicht, um die Verwirklichung seines Interesses alleine oder mit anderen Kindern zu erreichen oder sein Ziel ganz aufgibt.

Verhandlung

Beteiligung, Aufmerksamkeit Fordern

Um Beteiligung oder Aufmerksamkeit bitten, diese fordern, oder versuchen, Aufmerksamkeit durch nicht aversive verbale oder nonverbale Mittel hervorzurufen.

Vorgehensweise Fordern, Initiieren

Eine Vorgehensweise vorschlagen, fordern oder auch initiieren, welche die Ziele der beiden Opponenten oder die Ziele aller Kinder integriert.

Sich über Ungerechtigkeit Beschweren

Die Ungerechtigkeit beziehungsweise Ungleichheit der Situation ansprechen oder nach Gründen für das Verhalten der anderen fragen und eine gleichberechtigte Behandlung fordern.

Idee einfach Sagen

Die Idee einfach sagen, ohne erst um Aufmerksamkeit oder Erlaubnis zu fragen.

Zwang

Schreien, Eingreifen, Schädigen

Aversives Unterbrechen der anderen Kinder oder Einsatz von Drohungen, Beleidigungen, physischer Aggression oder demonstrativem Rückzug.

Lehrer zu Hilfe Holen

Sich an den Lehrer wenden, um ihm von der Situation zu erzählen und Unterstützung von ihm zu bekommen.

Rückzug

Ausweichen

Dem Konflikt ausweichen, indem man sich entweder einer anderen Gruppe anschließt, um mit dieser die Geschichte zu schreiben oder indem man die Geschichte für sich aufschreibt.

Aufgeben

Aufgeben sich durchzusetzen. Die anderen bei der Geschichte unterstützen oder einfach warten bis die Stunde vorbei ist.

Sonstiges

Sonstige Taktiken

Alle anderen genannten Taktiken, sofern sie Handlungen beinhalteten, die ein Kind in der hypothetischen Situation ausführen kann.

Nicht kodierbar

Alle Taktiken, die ein Kind nicht in der geschilderten Situation ausführen kann. Darunter fallen sowohl Taktiken, die ein Kind erst nach dem Unterricht anwenden kann und die darauf abzielen längerfristig etwas zu ändern (beispielsweise sich mit B. anfreunden; die Eltern bitten, dass diese mit den Eltern von B. sprechen, damit diese oder dieser sich M. gegenüber anders verhält) oder Taktiken, die unrealistisch sind (beispielsweise sich über ein Mikrofon Aufmerksamkeit verschaffen).

II Erwartete unmittelbare Wirkungen

Zwei Kategoriensysteme wurden entwickelt, um die Erwartungen der Kinder hinsichtlich der unmittelbaren Wirkungen der Aushandlungstaktiken zu erfassen.

Erwarteter Durchsetzungserfolg

In Anlehnung an Krasnor und Rubin (1983) wurden die Erwartungen der Kinder hinsichtlich ihres Durchsetzungserfolges beim Einsatz der Aushandlungstaktiken mittels drei Kategorien unterschieden. Als (1) *kein Erfolg* wurde bezeichnet, wenn das Kind erwartete, dass die Kinder der Gruppe es ignorieren oder sein Anliegen ablehnen würden. Als (2) *Ausgang offen* wurde kategorisiert, wenn das Kind erwartete, dass es mit gleicher Wahrscheinlichkeit mit seinem Interesse sowohl scheitern als auch sich erfolgreich durchsetzen könnte oder zunächst einen Teil der Kinder der Arbeitsgruppe mit seinem Anliegen erreichen würde, den anderen

Teil der Kinder aber nicht. Als (3) *Erfolg* galt, wenn es Kind annahm, dass es sich sicher oder ziemlich sicher durchsetzen könnte.

Erwartete Freundlichkeit der Arbeitsgruppe

In Anlehnung an Putallaz und Gottman (1981) wurden drei Kategorien entwickelt, um zu analysieren, welche Erwartungen die Kinder bezüglich der Freundlichkeit der Reaktion der Kinder der Arbeitsgruppe auf die Aushandlungstaktiken hatten. Dazu wurde sowohl für den Opponenten als auch die anderen Kinder der Gruppe eingeschätzt, wie freundlich sie nach Meinung des befragten Kindes auf die genannte Taktik reagieren würden.

Erwartete Freundlichkeit des Opponenten

Als (1) *unfreundliche Reaktion* wurde kategorisiert, wenn das Kind erwartete, dass sich der Opponent gegen es wenden und es in irgendeiner Form schädigen würde. Als (2) *sachliche Reaktion* galt, wenn das Kind erwartete, dass sich der Opponent weder gegen es wenden, noch es unterstützen würde. Als (3) *freundliche Reaktion* galt, wenn das Kind erwartete, dass der Opponent sich ihm wohlwollend zuwenden, oder es aktiv bei der Verfolgung seines Interesses unterstützen würde.

Erwartete Freundlichkeit der anderen Kinder der Gruppe

Als (1) *unfreundliche Reaktion* wurde kategorisiert, wenn das Kind erwartete, dass sich die anderen Kinder der Gruppe gegen es wenden und es in irgendeiner Form schädigen würden. Als (2) *sachliche Reaktion* galt, wenn das Kind erwartete, dass sich die Kinder der Gruppe weder gegen es wenden, noch es unterstützen würden. Als (3) *freundliche Reaktion* galt, wenn das Kind erwartete, dass die anderen es aktiv bei der Verfolgung seines Interesses unterstützen oder sich ihm wohlwollend zuwenden würden.

Erwartete Freundlichkeit der Arbeitsgruppe

Für die vorliegende Auswertung wurden die Erwartungen der Kinder bezüglich der Freundlichkeit der Reaktionen des Opponenten und der anderen Kinder der Gruppe zusammengefasst. Als (1) *unfreundliche Reaktion* galt, wenn das Kind erwartete, dass sowohl Opponent als auch die anderen Kinder unfreundlich reagieren oder dass eine der Parteien unfreundlich, die andere neutral reagiert. Als (2) *sachliche Reaktion* galt, wenn das Kind annahm, dass beide Parteien neutral reagieren. Als (3) *freundliche Reaktion* galt, wenn das Kind annahm, dass beide Parteien freundlich reagieren oder eine der Parteien freundlich, die andere neutral reagiert. Als (4) *kontroverse Reaktion* galt, wenn das Kind annahm, dass eine der Parteien freundlich, die andere Partei unfreundlich reagiert.

III Aushandlungsstrategien

Eine *Aushandlungsstrategie* bezeichnet eine Sequenz von Taktiken, die ein Individuum im Verlauf der Aushandlung nacheinander einsetzt. Der Entwicklung der Kategorien und Zuordnungskriterien für die Strategien ging eine gründliche Analyse der von den Kindern genannten Sequenzen und Kombinationen an Aushandlungstaktiken voraus. Sie mündete in der Entscheidung, auszuwerten, auf welche Weise die Kinder Aushandlungstaktiken der vier übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang*, *Ausweichen* und *Aufgeben* einsetzen. Diese Entscheidung beruht auf der Überlegung, dass vier grundsätzliche Möglichkeiten unterschieden werden können, in einer Aushandlungssituation vorzugehen: Erstens kann ein Kind mittels Verhandlung versuchen, sich durchzusetzen; zweitens kann ein Kind Zwang anwenden; drittens kann ein Kind der Aushandlung ausweichen, um an anderer Stelle sein Glück zu versuchen; viertens kann ein Kind aufgeben, sein Interesse durchzusetzen und nichts mehr tun²⁵. Das gilt unabhängig davon, an welcher Stelle sich ein Kind innerhalb der Aushandlung befindet, das heißt, ob die Taktik den ersten Schritt der Aushandlung darstellt oder einen späteren Schritt.

Bei der Bildung der Kategorien für die Aushandlungsstrategien wurde berücksichtigt, wann innerhalb der Sequenz und in welcher Kombination die Kinder die Aushandlungstaktiken der vier übergeordneten Kategorien einsetzen würden. Auch wenn man nur vier übergeordnete Kategorien unterscheidet, so ergibt sich doch eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten. Dies gilt vor allem dann, wenn die Zahl der genannten Taktiken nach oben hin offen ist, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist: Die Kinder wurden so lange nach ihren Aushandlungstaktiken befragt, bis sie sagten, sie würden nichts mehr tun oder bis sie angaben, keine weiteren Ideen zu haben. Um diese Komplexität zu reduzieren, wurden nur die ersten fünf genannten Taktiken bei der Kategorisierung der Aushandlungssequenzen berücksichtigt. Die Beschränkung auf die ersten fünf Taktiken erscheint aufgrund der Beobachtung gerechtfertigt, dass das Ergebnis einer Aushandlung deutlich von den ersten Schritten der aushandelnden Kinder beeinflusst wird (Krappmann & Oswald, 1987, 1991). Die im Folgenden dargestellten Kategorien waren schließlich das Ergebnis von einerseits der Analyse des Datenmaterials und andererseits theoretischen Überlegungen.

²⁵ Diese Handlungsmöglichkeiten entsprechen den übergeordneten Kategorien, die im Kategoriensystem für die Aushandlungstaktiken unterschieden werden. Die Rückzugstaktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* werden hier allerdings getrennt betrachtet, da sowohl die qualitative Analyse als auch die Ergebnisse zu Altersunterschieden und Zusammenhängen der Taktiken mit der Stellung der Kinder zeigt, dass sich die beiden Taktiken hinsichtlich wichtiger Aspekte voneinander unterscheiden.

Verhandeln

Die Strategie besteht darin, dass das Kind zunächst und überwiegend eine Reihe von Verhandlungstaktiken einsetzt, um den Konflikt zu lösen. Zum einen sind hier Sequenzen zuzuordnen, die ausschließlich aus Verhandlungstaktiken bestehen und mindestens zwei Verhandlungstaktiken enthalten. Zum anderen gehören Sequenzen dazu, bei welchen das Kind zunächst mindestens drei Verhandlungstaktiken einsetzt und als weiteren Schritt oder weitere Schritte erzwingende Taktiken verwendet. Außerdem darf die Aushandlungssequenz innerhalb der ersten fünf Schritte nicht die Taktik *Ausweichen* enthalten.

Verhandeln-Erzwingen

Diese Strategie beschreibt ein Vorgehen, bei welchem die Kinder zunächst Verhandlungstaktiken einsetzen, bei Misserfolg dann aber schnell zu Zwang greifen. Dieser Strategie zugeordnet sind Sequenzen, bei welchen das Kind zunächst eine oder zwei Verhandlungstaktiken anwendet und danach mindestens eine erzwingende Taktik einsetzt. Außerdem darf die Sequenz innerhalb der ersten fünf Schritte nicht die Taktik *Ausweichen* enthalten.

Sofort Erzwingen

Die Strategie *Sofort Erzwingen* steht für ein Vorgehen, bei welchem das Kind schon zu Beginn der Aushandlung eine erzwingende Taktik wählt und auch im weiteren Verlauf der Aushandlung vornehmlich erzwingende Taktiken einsetzen würde. Dieser Strategie wurden die Sequenzen zugeordnet, die als ersten Schritt eine erzwingende Taktik enthalten und innerhalb der ersten fünf Schritte nicht die Taktik *Ausweichen*.

Erzwingen-Ausweichen

Die hier zugeordneten Sequenzen zeichnen sich durch ein Vorgehen aus, das darin besteht, innerhalb der ersten Schritte Zwang einzusetzen, bei Misserfolg in der Folge aber auszuweichen. Zugeordnet werden zum einen Sequenzen, die daraus bestehen, dass das Kind innerhalb der ersten fünf Schritte zunächst verhandelt, dann Zwang anwendet und schließlich ausweicht. Zum anderen sind Sequenzen zuzuordnen, bei welchen das Kind sofort Zwang anwendet und dann ausweicht.

Ausweichen

Die Strategie beschreibt ein Vorgehen, das sich dadurch auszeichnet, dass das Kind in der Aushandlungssituation ausweicht, wenn es auf Widerstand stößt. Dieser Strategie ist zugeordnet, wenn das Kind schon als ersten Schritt ausweicht oder zunächst eine oder mehrere Verhandlungstaktiken anwendet und danach innerhalb der ersten fünf Schritte ausweicht. Hier werden auch Sequenzen zugeordnet, bei welchen die Kinder nach dem Ausweichen eine oder mehrere erzwingende Taktiken anwenden.

Schnell Aufgeben

Dieser Strategie wurden die Sequenzen zugeordnet, die für ein schnelles Aufgeben in der Aushandlung stehen. Dazu gehören zum einen Sequenzen, bei welchen das Kind innerhalb der ersten drei Schritte aufgibt und davor ausschließlich Verhandlungstaktiken anwendet. Zum anderen gehören die Fälle dazu, in welchen das Kind nur eine Verhandlungstaktik einsetzt und dann keine weiteren Ideen hat, was es tun könnte.

Nicht alle Kinder nannten eine Sequenz, die sich den oben beschriebenen Kategorien eindeutig zuordnen lassen. Zum einen führten 32 Prozent aller Kinder im Verlauf der hypothetischen Aushandlung eine Art Korrektur durch: Sie nannten eine Verhandlungstaktik nach Einsatz von Zwang oder Ausweichen. Zum anderen war das Muster der Sequenz von Zwang und Ausweichen bei manchen Kindern komplexer als für die Strategien definiert. Beispielsweise kam es vor, dass Kinder, die zuerst eine erzwingende Taktik, dann die Taktik *Ausweichen* genannt hatten, danach wieder eine erzwingende Taktik anführten. Diese Sequenzen wurden ohne Berücksichtigung der Besonderheiten den oben beschriebenen Kategorien zugeordnet: Für die Sequenzen mit einer Korrektur bedeutete dies, dass die Korrektur bei der Zuordnung nicht berücksichtigt wurde; für die Sequenzen mit einem komplexeren Muster bedeutet dies, dass nur der erste Teil der Sequenz bei der Zuordnung berücksichtigt wurde. So wurde beispielsweise die Sequenz erzwingen, ausweichen, erzwingen der Strategie *Erzwingen-Ausweichen* zugeordnet. Grund für die Vereinfachung der Komplexität der Sequenzen war die Notwendigkeit, eine geringe Anzahl an Strategien zu generieren. Die Vereinfachung erscheint zudem unter der Annahme gerechtfertigt, dass der Anfang einer Aushandlungsstrategie für den Verlauf der Aushandlung bedeutsamer ist, als das, was das Kind bei einem späteren Schritt tut (Krappmann & Oswald, 1987, 1991).

4.5.3 Reliabilität der Kategorien

Um die Reliabilität der Kategorien zu überprüfen, wurde ein Teil der Interviews von zwei unabhängigen Kodierern kategorisiert. Anschließend wurde die Übereinstimmung zwischen den Urteilen der beiden Kodierern überprüft. Wie bei Kategorialdaten üblich, wurde als Maß für die Übereinstimmung der Kodierern Cohens Kappa (1960) verwendet. Damit wird überprüft, inwieweit die Beobachtenden zu mehr übereinstimmenden Urteilen kommen, als es durch Zufall zu erwarten wäre. Bei völliger Übereinstimmung nimmt κ den Wert 1 ein, bei rein zufälliger Übereinstimmung den Wert 0. Werte ab $\kappa > .05$ gelten als ausreichend, ab $\kappa > .07$ als gut (Agresti, 1990). Alle Fälle, in denen sich keine Übereinstimmung zwischen den beiden Kodierern fand, wurden gemeinsam diskutiert und nach Einigung der entsprechenden Kategorie zugeordnet.

Alle Interviews wurden von mir kodiert, zwei weitere Kodiererinnen kodierten jeweils für verschiedene Kategorien einen gewissen Prozentsatz der Interviews. Die Zweitkodiererinnen waren zwei der Studentinnen, die schon die Interviews geführt und transkribiert hatten, und somit gut in den Untersuchungsgegenstand eingearbeitet waren. Um die Kodiererinnen mit dem Kategoriensystem und dem Vorgang des Kategorisierens vertraut zu machen, wurde eine Einführung in das Auswertungsprogramm MAXqdat gegeben. Das Kategoriensystem wurde ausführlich besprochen und schließlich wurden Probekategorisierungen durchgeführt.

Handlungseinheiten. Bei der Kategorisierung der Handlungseinheiten als Aushandlungstaktiken ergab sich zwischen den beiden Kodiererinnen eine Übereinstimmung von 96 Prozent. Grundlage waren 39 Prozent der Interviews.

Aushandlungstaktiken. Zur Bestimmung der Reliabilität der Kategorien für die Aushandlungstaktiken wurden 39 Prozent der Interviews doppelt kodiert. Über alle Taktiken hinweg ergab sich eine gute Übereinstimmung ($\kappa = .92$). Außerdem wurden die Interraterreliabilitäten für jede Taktik getrennt bestimmt. Diese sind im Anhang B dargestellt (vgl. Tabelle B1).

Erwartete unmittelbare Wirkungen. Auf der Grundlage von 39 doppelt kodierten Interviews (6 Prozent aller Interviews) wurde die Interraterreliabilität für den *erwarteten Durchsetzungserfolg* bestimmt. Es ergab sich ein κ von $.72$. Für die *erwartete Freundlichkeit der Arbeitsgruppe* konnte aus ökonomischen Gründen keine Doppelkodierung vorgenommen werden. Alle Angabe dazu sind also mit Vorsicht zu betrachten.

Aushandlungsstrategien. Grundlage der Kategorisierung der von den Kindern genannten Sequenzen an Taktiken waren die vier übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang*, *Ausweichen* und *Aufgeben*. Diesen wurden alle Aushandlungstaktiken einschließlich der *Sonstigen Taktiken* zugeordnet. Für die vier übergeordneten Kategorien ergab sich eine Interraterreliabilität von $\kappa = .94$. Nach Zuordnung der Taktiken zu den übergeordneten Kategorien wurde mittels der oben beschriebenen quantitativen Kriterien bestimmt, welchen Strategien die Aushandlungssequenzen entsprechen. Durch die quantitativen Kriterien ist eine eindeutige Zuordnung aller Aushandlungssequenzen möglich, so dass keine Interraterreliabilitäten bestimmt werden müssen.

5 Ergebnisse I: Interpretation der Taktiken und ihrer unmittelbaren Wirkungen

Das Anliegen dieses Kapitels ist es, zu analysieren, was die Kinder in der hypothetischen Normbruchsituation tun würden und welche unmittelbaren Wirkungen sie beim Einsatz der Aushandlungstaktiken erwarten. Als Grundlage dienen die Antworten der Kinder in den Interviews. Zur Auswertung wurden verschiedene Kategoriensysteme mit Hilfe des Programms MAXqdat entwickelt. Die Beschreibung und Interpretation der Antworten der Kinder wird durch Zitate aus den Interviews ergänzt, damit der Leser ein möglichst lebensnahes Bild der Kinderkultur erhält.

Die qualitativen Beschreibungen der Aushandlungstaktiken und erwarteten Wirkungen werden durch quantitative Angaben ergänzt, wenn eine systematische Analyse für diesen Aspekt vorgenommen wurde. Die quantitativen Angaben beziehen sich dabei auf zweierlei Arten von Daten. Die meisten Angaben beziehen sich auf alle 896 genannten Taktiken: Es werden also Aussagen über die Taktiken gemacht unabhängig davon, welches Kind diese wann genannt hat. Ein Teil der Angaben beziehen sich auf die Kinder; hier werden Aussagen über die Kinder gemacht, beispielsweise wie viele Kinder eine bestimmte Taktik als ersten Schritt genannt haben. Alle quantitativen Analysen wurden mit dem Programm SPSS, Version 10.0 durchgeführt.

In diesem Kapitel wird den Fragen nachgegangen, welche Taktiken die Kinder nennen, um sich in der hypothetischen Situation durchzusetzen (Frage 1.1), worauf die verwendeten Taktiken abzielen (Frage 1.2) und welche Bedeutungszuschreibung der hypothetischen Situation der Entscheidung für die Taktiken zugrunde liegt (Frage 1.3). Auf der Grundlage der entwickelten Kategorien wird zudem analysiert, als welchen Schritt die Kinder die Taktiken typischerweise einsetzen würden (Frage 3.1). Schließlich wird untersucht, welche unmittelbaren Erwartungen die Kinder bezüglich der Wirkungen der Taktiken haben (Fragen 4.1 und 4.2).

5.1 Aushandlungstaktiken und erwartete unmittelbare Wirkungen

5.1.1 Verhandlungstaktiken

Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern

(23c10, m)²⁶

I: Hm, hm, und wenn du jetzt Manuel wärst, was würdest du tun, damit sich die anderen die Idee anhören?

K: Erst mal sagen: Stopp, ich möchte jetzt mal kurz was sagen.

Die in dieser Kategorie zusammengefassten Taktiken enthalten eine mehr oder weniger direkte Aufforderung, einem zuzuhören oder einen an der Gruppenarbeit zu beteiligen. Das Kind fordert also das, was ihm nach den Regeln der Gruppenarbeit zusteht. Insgesamt nannten die Kinder 107 Taktiken dieser Kategorie; das sind 12 Prozent aller genannten Taktiken. Mit diesen Taktiken zielen die Kinder in der hypothetischen Situation darauf ab, die Aufmerksamkeit der anderen Kinder zu erreichen, so dass sie die eigene Idee erzählen können. Oder es geht darum, von den anderen Kindern das Einverständnis oder die Erlaubnis zur Mitarbeit zu bekommen. Die Taktiken dieser Kategorie unterscheiden sich zum einen dahingehend, wie *direkt* das Kind das eigene Interesse formuliert. Zum anderen unterscheiden sie sich darin, mit wie viel *Nachdruck* die Forderung oder Bitte vorgetragen wird.

Direktheit. Ein Beispiel für eine indirekte und selbstbezogene Äußerung ist das folgende Zitat einer Fünftklässlerin:

(15a01, m)

K: Ich würde auch erst mal sagen, dass ich eine Idee habe.

Eine solche Aussage zielt darauf ab, dass die anderen Kinder nachfragen, was das Kind denn sagen möchte, beispielsweise weil dadurch ihre Neugier geweckt wird oder sie höflich sind. Damit sagt ein Kind aber nicht direkt, was es von den anderen Kindern erwartet. Indirekt-selbstbezogene Aussagen wurden vergleichsweise selten vorgeschlagen, sie machen 10 Prozent der Taktiken dieser Kategorie aus. Direkter und informativer ist dagegen, wenn ein Kind sagt, was es will, oder etwas von den Kindern der Arbeitsgruppe fordert. In 53 Prozent der Taktiken dieser Kategorie würden die Kinder so vorgehen. Beispielsweise sagte eine Drittklässlerin:

²⁶ Die Ziffern- und Buchstabenkombination in Klammern stellt jeweils die codierte Bezeichnung für das Kind dar. Die erste Ziffer steht für die Schule (1, 2); die zweite Ziffer steht für die Klassenstufe (3 = dritte Klassenstufe, 5 = fünfte Klassenstufe); die dritte Ziffer gibt an, um welche Klasse einer Klassenstufe es sich handelt (a, b, c); die vierte und fünfte Ziffer definiert, um welches Kind einer bestimmten Klasse es sich handelt; der Buchstabe hinter den Komma gibt schließlich das Geschlecht des Kindes an (m = Mädchen, j = Junge).

(13c10, m)

K: Ich, hm, ich würde sagen: Ich hab aber auch 'ne Idee. Könn-, hör mir doch mal zu. Und wenn die dann darauf hören, erzähle ich halt die Idee.

In 13 Prozent aller Taktiken der Kategorie würden die Kinder ihrer Forderung ein Bitte hinzufügen. Nach einem Drittklässlers, soll dies die Bereitschaft der anderen Kinder erhöhen, der Forderung nachzukommen:

(23a07, j)

K: Da hätt' ich gesagt: Hör mal alle zu, ich hab' ne gute Idee, ja ähm, wie ihr das jetzt hier anfangen könnt.

I: Hm, und was würde dann passieren, wenn du das sagst, hör mal zu?

K: Hör mal bitte zu, mein' ich doch.

I: Warum hast du jetzt gesagt, man, du würdest auch bitte sagen? Was würde das ...

K: Na, vielleicht hören sie dann besser auf mich.

I: Ah ha.

K: Weil dis hätten sie unfreundlich ----- finden, wenn ich's Bitte nicht sage.

Eine vergleichsweise informative aber vorsichtigere Alternative, das eigene Anliegen vorzubringen, ist, die anderen Kinder zu fragen oder zu bitten, einem Aufmerksamkeit zu schenken oder einen zu beteiligen (23 Prozent der Taktiken dieser Kategorie). So meinte ein Drittklässler:

(13b10, j)

K: Also, ich sag, also, ich frag, ob die, ähm, also, ich guck erst, ob die noch meine Fragen wissen wollen und dann sage ich dann vielleicht: Kann ich auch ein bisschen von diesen, na, von dieser Geschichte etwas sagen?

Nachdruck. In 21 Prozent der Taktiken dieser Kategorie würden die Kinder weitere nonverbale Mittel einsetzen. Sie würden laut Sprechen oder zum Adressaten hingehen, um dem Gesagten zusätzlich Nachdruck zu verleihen. Eine Drittklässlerin erklärte:

(23a27, m)

K: Mmh, ich würde sagen mmh: Ich will jetzt ähm, ähm, wenn jetzt die anderen am Tisch quatschen und ich sage: Ich will was er, bitte erzählen und ihr könnt mir mal bitte zuhören. Und die hören nicht, dann, denn sag' ich's noch lauter und dann werden sie das bestimmt ja auch, also dann werden sie's machen.

Insgesamt nannten 39 Prozent aller Kinder mindestens einmal eine Taktik der Kategorie *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern*. Achtundzwanzig Prozent dieser Kinder würden mehrere Varianten der Taktik in der Aushandlung einsetzen. Die Kinder würden die Taktik vor allem zu Beginn der Aushandlung einsetzen: 27 Prozent aller Kinder nannten die Taktik als ersten Schritt in der Aushandlung; der durchschnittliche Schritt, als welchen die Kinder die Taktik einsetzen würden, betrug 1.9.

Erwartete unmittelbare Wirkungen

In 52 Prozent aller Taktiken dieser Kategorie erwarteten die Kinder, dass sie sich damit erfolgreich durchsetzen könnten. Sie glaubten, dass die Kinder der Arbeitsgruppe ihrer Forderung nachkommen würden, weil sie diese für richtig halten oder weil sie wissen wollen, ob das Kind möglicherweise eine bessere Idee hat als B.. In 20 Prozent der Taktiken dieser Kategorie waren sich die Kinder dagegen nicht sicher, ob sie sich damit durchsetzen können. Beispielweise erklärte eine Drittklässlerin:

(13c17, m)

I: Hm, hm. Und was würde dann passieren? Wenn du sagst: Hör mal zu.

K: Na, vielleicht würden die dann auch reagieren, aber nur vielleicht.

I: Hm, hm. Und wieso nur vielleicht?

K: Weil, die haben's ja der ...

I: Britta.

K: ... Britta zugeschoben und nicht der ...

I: Monika.

K: ... Monika.

So spricht für dieses Mädchen gegen einen Durchsetzungserfolg, dass die anderen Kinder der Arbeitsgruppe B. zur Autorin der Geschichte bestimmt haben. In 28 Prozent der Fälle erwarteten die Kinder, dass die anderen Kinder ihrer Bitte oder Aufforderung nicht nachkommen würden. Sie vermuteten, dass die Kinder aufgrund der Beliebtheit von B. nicht bereit wären, sie zu beteiligen, oder dass B. zu stur wäre, um der Forderung nachzukommen.

Hinsichtlich der erwarteten Freundlichkeit der Reaktion der Kinder der Arbeitsgruppe zeigte sich eine hohe Übereinstimmung der Erwartungen der Kinder: In 75 Prozent der Taktiken dieser Kategorie erwarteten die Kinder, dass diese auf sachliche Art der Forderung entweder nachkommen oder es nicht tun würden. Nur selten wurden freundliche (11 Prozent) oder unfreundlich Reaktionen (14 Prozent) erwartet.

Zusammenfassung

Eine Möglichkeit auf die hypothetische Normbruchsituation zu reagieren, besteht nach den Antworten der Kinder darin, die Kinder der Gruppe zu bitten oder aufzufordern, einem Aufmerksamkeit zu schenken oder einen zu beteiligen. Die Kinder, die diese Taktik anwenden würden, scheinen das Problem der Situation darin zu sehen, dass die anderen ihnen nicht zuhören oder sie die Geschichte nicht mitschreiben lassen. So fordern sie ganz konkret genau das, was die anderen ihnen zunächst nicht gewähren. Diese Vorgehensweise enthält das Angebot an die Interaktionspartner, den Konflikt ohne viel Aufhebens zu lösen, sie müssen nur der Forderung oder Bitte nachkommen.

Fast ein Drittel der Kinder würde mit dieser Taktik die Aushandlung eröffnen. Sie eignet sich besonders für die Eröffnung einer Aushandlung, weil sie mit wenig Aufwand verbunden ist

und zu einer schnellen Lösung des Konflikts führen kann. Das Kind teilt dem Interaktionspartner mit, was es von ihm erwartet. Es erscheint sinnvoll, wenn ein Kind zunächst auf einfache und zeitsparende Weise versucht, den Konflikt zu lösen, bevor es zu komplexeren Taktiken greift.

Insgesamt halten die Kinder diese Taktik für ziemlich effektiv: Sie erwarteten in der Hälfte der Fälle, dass sie sich damit durchsetzen könnten und sie erwarteten nur selten, dass die Kinder unfreundlich reagieren würden. Das Vorgehen birgt aber auch ein gewisses Risiko des Misserfolgs. Denn das Kind bringt sich damit in eine Situation, in welcher es etwas vom Interaktionspartner will. Die Forderung oder Bitte kann durch ein einfaches Nein oder ein Ignorieren abgelehnt werden. Dies fällt dem Interaktionspartner umso leichter, je vorsichtiger das Kind sein Anliegen formuliert. Das Kind schwächt seine Position, wenn es um etwas bittet, wozu es im Recht ist. Denn damit spricht es implizit dem Interaktionspartner die Autorität zu, darüber zu entscheiden, ob er dem Anliegen nachkommt oder nicht (vgl. Krappmann & Kleineidam, 1999). Anders ist es, wenn eine Forderung mit nonverbalem Nachdruck vorgetragen wird: Durch die Vehemenz der Forderung signalisiert das Kind, dass es ein Recht auf das Geforderte hat.

Vorgehensweise Fordern, Initiieren

(13b03, j)

K: (Pause) Hm, hm, sagen, dass jeder mindestens ein Satz oder zwei Sätze schreibt. Dass das Blatt immer hin und her geht.

In die Kategorie *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* fallen Taktiken, die darin bestehen, dass ein Kind einen Vorschlag zum weiteren Vorgehen macht, die anderen auffordert, sich entsprechend einer bestimmten Vorgehensweise zu verhalten oder eine bestimmte Vorgehensweise selbst initiiert. All diesen Vorgehensweisen ist gemeinsam, dass sie dem entsprechen, wie üblicherweise bei Gruppenarbeit vorgegangen wird. Insgesamt nannten die Kinder 116 mal Taktiken dieser Kategorie; das entspricht 13 Prozent aller generierten Taktiken. Diese Gruppe an Taktiken ist insofern umfassend, als dass sie sich nicht nur auf den nächsten Schritt in der Interaktion bezieht. Das Kind versucht damit eine Regelung implizit oder explizit zu verhandeln, die für die gesamte Zeit der Gruppenarbeit gelten soll. Es zielt damit also darauf ab, Kontrolle über das weitere Vorgehen zu gewinnen.

Die hier zusammengefassten Taktiken können hinsichtlich dreier Aspekte unterschieden werden: Sie unterscheiden sich erstens dahingehend, welche Art von Vorgehensweise gefordert oder initiiert wird; zweitens darin, ob die Kinder versuchen die Vorgehensweise durchzusetzen, indem sie explizit mit den Kindern der Gruppe aushandeln oder indem sie mit

einer bestimmten Vorgehensweise einfach anfangen; drittens, inwieweit die Interessen der Interaktionspartner bei der Vorgehensweise berücksichtigt werden.

Art der Vorgehensweise. In 44 Prozent der Taktiken dieser Kategorie forderten oder initiierten die Kinder eine Vorgehensweise, die darauf abzielte, die Zusammenarbeit aller Kinder der Arbeitsgruppe oder die Zusammenarbeit von B. und dem Kind zu regeln. So meinte ein Drittklässler:

(23a10, j)

K: Ohh (Pause) ich könnte auch zu allen sagen, sie sollen eine Geschichte aufschreiben und jeder liest sie dann vor und dann entscheidet man, was gut ist und was man netter noch dran noch verändern kann und welche man am Ende nimmt.

Eine alternative Variante dieser Taktik besteht darin, die eigene Idee auf ein Blatt Papier zu schreiben und sie im Anschluss den anderen Kindern zu zeigen (43 Prozent der Taktiken dieser Kategorie). In einigen Fällen machten die Kinder zusätzlich einen Vorschlag für das weitere Vorgehen. Bei dieser Taktik steht zwar das eigene Interesse im Vordergrund, aber das Kind fragt alle nach ihrer Meinung zu der eigenen Idee. Durch das Aufschreiben der Idee schafft es sich eine gute Verhandlungsbasis: Die Idee ist dadurch realisiert und materialisiert und damit nicht mehr so einfach wegzuwischen. Das Raffinierte an der Taktik ist, dass sie ganz harmlos beginnt. Das Kind zieht sich zurück und scheint sein Anliegen aufgegeben zu haben, bei der Gruppenarbeit mitzumachen. Plötzlich taucht es mit der zu Papier gebrachten Idee wieder auf. Beispielsweise sagte ein Drittklässler:

(13c04,j)

K: Auch 'ne eigene schnell aufschreiben. Also, die, ich hätte, und dann den anderen erst mal zeigen.

I: Hm, hm. Also, wenn deine Geschichte fertig ist, die den anderen dann zeigen.

K: Hm, hm.

I: Was meinst du, was passiert dann?

K: Hm? Die lesen sich die vor und dann sagt der Bernd bestimmt: Oh, guckt euch mal meine an. Meine ist bestimmt viel besser.

I: Hm, hm. Und dann?

K: (Pause) Dann lesen sich die anderen das auch durch von dem Bernd, ja, und dann, ... und dann sagen die bestimmt: Ich finde die andere aber von Manuel viel schöner. Und wollen wir die nicht lieber abgeben? ----- dafür kriegen wir vielleicht 'ne Eins oder 'ne Zwei und für deine vielleicht nur 'ne Drei oder 'ne Vier.

Eine weitere Variante besteht darin, um eine Abstimmung zu bitten oder diese zu initiieren (9 Prozent aller Taktiken dieser Kategorie). Abgestimmt wird darüber, wer die Geschichte schreiben soll oder welche Idee die Bessere ist. Wenn ein Kind abstimmt, dann kann es davon profitieren, dass noch andere Kinder mit am Tisch sitzen und durch die Abstimmung ermuntert oder ermutigt werden, ihre Meinung zu äußern. So meinte ein Fünftklässler:

(15b01, j)

K: Oder wir einigen uns, welche Geschichte genommen wird, weil das sind ja nicht nur zwei, sondern sind ja dann noch vier da, die da mit entscheiden können, welche Geschichte wir nehmen.

- I: Ja, und was würdest du da als Manuel tun?
 K: Ich würde abstimmen.

In einigen Fällen (3 Prozent der Taktiken der Kategorie) würden die Kinder versuchen über die von B. geschriebene Geschichte ins Gespräch zu kommen. So erklärte ein Fünftklässler:

(15c02, j)

- K: Dann würd ich mir erst mal Bernds Idee anhören und dann vortragen, was mir nicht gefällt, und die anderen sollten dazu dann auch noch mal was sagen, was denen gefällt und was nicht. Aber jetzt ohne zu handeln, wer beliebter ist oder wer nicht, sondern nur die Aufgabe von diesem Deutschunterricht bekommen haben.

Explizite versus implizite Verhandlung. Die Kinder nennen zwei verschiedene Herangehensweisen, um ein bestimmtes Vorgehen in der Arbeitsgruppe durchzusetzen. Ein Kind kann versuchen die Interaktionspartner von einer Vorgehensweise zu überzeugen, indem es explizit über diese verhandelt: Es kann diese vorschlagen, fordern oder darum bitten. Die Meinung der Interaktionspartner wird dabei berücksichtigt. Frecher und selbstbewusster ist, eine bestimmte Vorgehensweise zu initiieren. Hier fragt das Kind nicht erst danach, ob die anderen einverstanden sind, es handelt einfach. Es kann sich das möglicherweise deshalb leisten, weil durch das initiierte Vorgehen die Interessen der anderen in einem gewissen Ausmaß berücksichtigt werden. Hier findet eine implizite Verhandlung statt: Durch die Handlung schlägt das Kind ein bestimmtes Vorgehen vor. Machen die anderen Kinder mit, dann zeigt das, dass sie den impliziten Vorschlag annehmen. Es gehört sicherlich Mut dazu, auf diese Weise vorzugehen. Denn das Kind versucht damit, die Leitung der Gruppenarbeit zu übernehmen und ignoriert gleichzeitig, dass die anderen Kinder nicht einmal bereit waren, es zu beteiligen.

(13b23, m)

- K: ----- Ein neues Blatt nehmen, dass wir das von vorne schreiben, dass sie nicht mehr anfangen.
 I: Hm, hm. Was meinst du, was würde dann passieren?
 K: Dann würde ich anfangen und dann würd ich dann das Blatt immer weitergeben.
 I: Hm, hm. Und was meinst du, wie würde die Britta reagieren?
 K: Die würde dann mitmachen.

Wessen Interesse wird berücksichtigt? Hinsichtlich des Ausmaßes, in dem die Interessen der anderen Kinder bei der Vorgehensweise explizit berücksichtigt werden, lassen sich drei Fälle unterscheiden: Erstens, das eigene Interesse steht im Vordergrund; zweitens, das eigene Interesse und das des Opponenten werden berücksichtigt; drittens, es geht um eine gleichberechtigte Beteiligung für alle. Ein Beispiel für eine Vorgehensweise, bei der das eigene Interesse im Vordergrund steht, ist das folgende Zitat einer Fünftklässlerin:

(25a22, m)

- K: Dann würde ich aufstehen und dann zu den Kindern, die an dem Tisch sitzen, sagen: Ich hab auch 'ne gute Idee und die könnt ihr euch vielleicht auch mal anhören.
 I: Hm, hm.
 K: Und dann können wir ja gemeinsam abstimmen.

Die vorgeschlagene Vorgehensweise bezieht sich nur auf die eigene Idee. Nicht berücksichtigt werden die Idee des Opponenten und mögliche Ideen der anderen Kinder. Durch den Vorschlag der Abstimmung wird aber impliziert, dass diese ein Recht darauf haben, ihre Meinung zu der Geschichte zu äußern. Im Gegensatz dazu enthält das folgende Zitat einer Drittklässlerin einen Vorschlag, der die Interessen des Kindes und von B. zu einem größeren Ausmaß berücksichtigt:

(23c22, m)

- K: (...) dann, ähm, ähm, hätte ich dann Britta dann auch nicht weiterschreiben lassen, sondern, dann hätte ich gesagt: Wenn wir, wir können unsere Geschichte doch dann zusammen schreiben. Also, dass, wenn, wenn jetzt zum Beispiel, sie schreibt ...
- I: Britta?
- K: ... eine Geschichte, nö, von Dinosauriern, dann schreib ich weiter von meiner Geschichte und wenn die, also, dass es auch schon ein bisschen anders wird. Aber dass es so, äh, also, dass es, wenn man die weiterschreibt so ungefähr, wenn es so ungefähr, na ja, ...
- I: Wenn jetzt ...
- K: ... dass das die beiden dann zusammen schreiben.
- I: Britta und Monika?
- K: Ja.

Mit dem Vorschlag die Geschichte zusammen zu schreiben, würde dieses Mädchen versuchen, die sich widersprechenden Interessen in ein gemeinsames Ziel umzuwandeln. Sie signalisiert damit die Bereitschaft, ihre Idee der Geschichte des Opponenten anzupassen. Für ein noch umfassenderes Verständnis der Situation spricht, wenn das Kind versucht, die Interessen aller Kinder zu integrieren. So erzählte ein Drittklässler:

(13c08, j)

- K: Man könnte ja sagen: Hört mal bitte noch mal kurz zu, denn ich hab noch 'n Einfall, und ich hoffe, dass der euch besser gefällt. Wir können uns ja auch immer wieder abwechseln, also wer schreibt, und dann zum Schluss, ja, dann schreiben die erst mal alle und wechseln sich immer ab, und dann, bis die Geschichte fertig ist.

Insgesamt nannten 33 Prozent der Kinder die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* mindestens einmal. Von 39 Prozent dieser Kinder wurden Varianten der Taktik häufiger als einmal genannt. So denkt also ein nicht geringer Prozentsatz der Kinder, dass es sinnvoll sein kann, es häufiger mit der Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* zu versuchen. Zudem handelt es sich hier um eine Taktik, die üblicherweise erst im Verlauf der Aushandlung eingesetzt wird: nur 13 Prozent der Kinder nannten die Taktik als ersten Schritt; der durchschnittliche Schritt, als welchen die Kinder die Taktik nannten, betrug 2.8.

Erwartete unmittelbare Wirkungen

In 58 Prozent der Fälle erwarteten die Kinder, dass sie sich mit der Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* durchsetzen könnten. Sie glaubten, die Kinder der Arbeitsgruppe und B. würden die Vorgehensweise unterstützen, da auch ihre Interessen berücksichtigt werden oder weil ihnen die zu Papier gebrachte Idee des Kindes gefallen würde. Ein Drittklässler meinte:

(13a08, j)

I: Hm, hm. Und wie würden die anderen darauf reagieren, wenn Manuel jetzt sagt: So, wir stimmen, wir wechseln uns jetzt ab, dass jeder mal schreibt. Wie würden die das finden oder wie würden die darauf reagieren?

(...)

K: Gut eigentlich. Dass sie dann auch vielleicht diesmal 'n bisschen zuhören, weil das ---- 'n besserer Einfall ist, von Manuel.

I: Weil das 'n besserer Einfall ist als davor?

(...)

K: Hm, hm. Weil so kann jeder mal schreiben und nicht, dass die dann streiten, wer schreibt jetzt weiter oder so was. Dass dann einfach jeder mal rankommt.

In 26 Prozent der Fälle erwarteten die Kinder einen ungewissen Ausgang. Nur in 14 Prozent der Fälle glaubten die Kinder, dass sie sich mit der Taktik nicht durchsetzen könnten. Häufig nahmen hier die Kinder an, dass sie aufgrund der Vormachtstellung von B. scheitern würden.

Hinsichtlich der erwarteten Freundlichkeit der Arbeitsgruppe waren die Erwartungen ziemlich einheitlich: in 75 Prozent der Fälle erwarteten die Kinder sachliche Reaktionen, in 11 Prozent der Fälle freundliche und in 14 Prozent der Fälle unfreundliche Reaktionen. Es handelt sich also um eine Taktik, mit der man sich nach der Meinung der Kinder gut durchsetzen kann und die vor allem sachliche Reaktionen bei den Interaktionspartnern hervorruft.

Zusammenfassung

Unter der Kategorie *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* sind eine Reihe recht unterschiedlicher Taktiken zusammengefasst. Allen ist gemeinsam, dass sie dazu dienen, eine Vorgehensweise durchzusetzen, die einem üblichen Vorgehen bei Gruppenarbeit entspricht. Ein Kind, das diese Taktik anwenden würde, scheint das Problem der Situation darin zu sehen, dass das Vorgehen bei der Gruppenarbeit nicht geregelt ist. Oder es glaubt zumindest, dass die Chance besteht, dass die Interaktionspartner den Vorschlag einer gerechten Regelung annehmen und das ungerechte Vorgehen aufgeben. Das Kind betrachtet sich als jemand, der das Recht oder die Aufgabe hat, für eine gute Regelung zu sorgen. Damit handelt es sich um eine komplexe Taktik. Sie bezieht sich nicht nur auf den nächsten Schritt der Interaktion, sondern auf die gesamte Gruppenarbeit. Das Kind berücksichtigt nicht nur das eigene Interesse, sondern sucht nach einer Lösung, die unterschiedlichen Interessen der Interaktionspartner zu integrieren. Es übernimmt nicht nur Verantwortung für die eigene Beteiligung, sondern darüber hinaus für das Gelingen der Gruppenarbeit. Gegenüber den Kindern der Arbeitsgruppe nimmt es damit eine gleichberechtigte oder sogar übergeordnete Stellung ein.

Nach den Erwartungen der Kinder ist die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* effektiv: Nur selten erwarteten die Kinder einen Misserfolg; nur selten erwarteten sie unfreundliche Reaktionen von Seiten der Interaktionspartner. Das ist nicht schwer zu erklären: In den meisten Fällen beinhaltet das Vorgehen die Integration der Interessen von B. oder auch der

anderen Kinder. Die Durchsetzung des eigenen Interesses geht bei dieser Taktik also nicht auf Kosten der anderen. Vielmehr stellt das Kind das Verhalten der Kinder der Arbeitsgruppe in Frage, indem es diesem eine konstruktive Alternative entgegenstellt, die sich durch ein höheres Ausmaß an Integration der unterschiedlichen Interessen auszeichnet. Das geforderte oder vorgeschlagene Vorgehen ist zudem deshalb schlecht abzuweisen, da es allgemein anerkannten Regeln der Gruppenarbeit entspricht.

Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden

(13c12, m)

K: Ich würde sagen: Hey, das ist jetzt aber nicht so, also, das ist jetzt aber nicht nett. Ähm, lasst doch auch mal, zum Beispiel, wenn ihr jetzt 'ne andere Idee hättet, dann würde ihr die ja auch gerne sagen und vielleicht findet ihr ja meine Idee besser als die von Britta und dann können wir die vielleicht schreiben. Wenn ihr sie nicht besser findet, dann schreiben wir sie halt nicht. Aber ich darf's doch wenigstens mal versuchen. Also, ich würd da sagen: Hey, ich bin auch noch da und lasst mich doch bitte auch mal, erst mal meine Idee aufschreiben, so wie ich es, ja, so wie ich es mir vorstellen könnte.

I: Hm. Also, du würdest es dann sagen, zu den anderen?

K: Hm, ja, ich würde es nicht verheimlichen.

...

K: ... ja, ich würde nicht sagen, also, ich würde es nicht so: Hm, na ja, gut, dann lass ich es halt Britta schreiben. Also, ich würd da schon, ich würd da schon was sagen.

I: Ja.

K: Ich bin zwar auch nicht die mutigste in der Klasse, aber dazu bin ich schon, dazu habe ich schon ein Recht, eigentlich. Das auch, meine Ideen so loszuwerden.

Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden* zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind eine Metaperspektive einnimmt und eine Kommunikation über das Handeln der Kinder der Gruppe beginnt. In einfachster Form findet dies mittels einer Frage statt (Warum lasst ihr mich nicht mitmachen?). In den meisten Fällen würden die Kinder aber die Ungerechtigkeit der Situation explizit ansprechen und den anderen mitteilen, dass ihr Handeln nicht in Ordnung ist. Eine Reihe von Kindern würden darüber hinaus deutlich machen, was ihrer Meinung nach das richtige Verhalten wäre. Insgesamt wurde die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden* 94 mal genannt; das macht 10 Prozent aller genannten Taktiken aus. Mit dieser Taktik verfolgten die Kinder das Ziel, gleichberechtigt an der Gruppenarbeit beteiligt zu werden. Es geht ihnen also nicht darum, das eigene Interesse vor dem Interesse der anderen Kinder durchzusetzen. Einer Reihe von Kinder geht es über die eigene Beteiligung hinaus, um eine gleichberechtigte Beteiligung für alle. Die Kinder beziehen sich mit der Forderung nach Gleichberechtigung auf ein grundlegendes Prinzip des Miteinanders (vgl. Damon, 1977; Krappmann, 1999). Damit sollen die anderen Kinder zur Vernunft gebracht und zum Einlenken bewegt werden.

Die Taktiken dieser Kategorie können hinsichtlich der folgenden Punkte unterschieden werden: Sie unterscheiden sich erstens dahingehend, wie explizit und umfassend die Kinder

damit die Ungerechtigkeit zur Sprache bringen, zweitens, inwiefern die Taktiken erzwingende Komponenten enthalten, um dem Gesagten mehr Nachdruck zu verleihen, und drittens, inwiefern die Kinder damit die besondere Stellung von B. innerhalb der Klasse thematisieren.

Wie bringen die Kinder die Ungerechtigkeit zu Sprache? Die einfachste Form die Ungerechtigkeit zu thematisieren ist, danach zu fragen, warum sich die anderen Kinder denn so verhalten (22 Prozent aller Taktiken dieser Kategorie). Mit dieser Frage teilt das Kind implizit mit, dass es das Verhalten der anderen nicht gerecht, zumindest nicht verständlich findet. Es fordert die Kinder der Gruppe damit heraus, sich zu erklären. Ein Drittklässler sagte:

(23a06, j)

K: Dann würd' ich fragen, warum sie sich die nicht anhören, warum sie immer gleich Bernd nehmen.

I: Hm, und was würde dann passieren?

K: (Pause) dann (Pause) dann würde der Bernd vielleicht doch so nett sein und den Anfang erzählen, also daß und dann sagen -----, du kannst den, den Anfang neu erzählen, aber wenn er nicht so gut ist, dann schreib' ich ihn.

In 37 Prozent aller Taktiken der Kategorie würden sich die Kinder direkt über das ungerechte Verhalten der anderen beschweren und Gerechtigkeit fordern. So sagte eine Fünftklässlerin:

(15c11, m)

K: (Pause) Dann würde ich also zu den, zu den anderen am Tisch sagen irgendwie, dass ich das nicht gerecht finde, dass nur Britta schreibt und dass ich jetzt auch gerne meine eigene Meinung sagen will. Ja, und, ja.

In 32 Prozent der Taktiken dieser Kategorie würden die Kinder sogar versuchen, Gleichberechtigung für alle durchzusetzen, indem sie zusätzlich zu ihrer Beschwerde eine bestimmte Vorgehensweise bei der Gruppenarbeit fordern. Beispielsweise meinte eine Drittklässlerin:

(13c16, m)

K: Da hätte ich Britta gesagt: Stell dir vor, wenn wir, also sie jetzt nicht schreiben lassen und so, sie in einer Ecke lassen und wir alle fünf schreiben. Das hätte sie auch ganz gemein gefunden. Also finde ich, sie muss uns eigentlich sagen, nämlich für mich wär es am besten so. Ich hätte der Britta gesagt: Also Britta soll dem Jungen abgeben und da soll der Junge dem Mädchen abgeben, wenn er keine Idee mehr hat. Dann sollte Britta Monika, dem anderen Mädchen geben und dem anderen und dem Jungen, also hat jeder mal geschrieben.

Bei dieser Variante äußern die Kinder nicht nur Kritik, sondern sie zeigen Alternativen auf, die für eine gerechte Lösung des Konfliktes stehen.

In einigen Fällen (8 Prozent der Taktiken der Kategorie) würden die Kinder versuchen, den anderen Kindern zu verdeutlichen, dass auch sie benachteiligt werden, wenn B. die Geschichte alleine schreibt. Sie würden an die Fähigkeiten und Interessen der Kinder

appellieren und dadurch versuchen, sie dazu zu bewegen, mit ihnen für die gemeinsamen Rechte zu streiten. Hinter diese Vorgehensweise scheint die Idee zu stehen, dass die anderen Kinder eher bereit sind, sich für Gleichberechtigung einzusetzen, wenn ihnen klar ist, dass auch sie ungerecht behandelt werden und einen Nachteil davon haben. Eine Drittklässlerin würde folgendermaßen vorgehen:

(13a18, m)

K: Sich anhören, ähm, ich könnt noch tun, ähm, guck, ich würde sagen: Guck mal, die macht immer nur alles alleine. Ihr wollt doch auch was lernen, ihr braucht, ihr wollt doch, ich wollt ja nicht dumm wie Bohnenstroh bleiben.

I: Hm, hm. Was meinst du, was passiert dann?

K: Dann sagen sie: Stimmt. Stimmt, wir wollen auch mitmachen. Und dann steht sie nachher alleine da.

Mit oder ohne erzwingende Elemente. Die Taktiken unterscheiden sich zusätzlich dahingehend, inwiefern sie Elemente enthalten, mit denen das Kind versucht, Zwang auf die Interaktionspartner auszuüben, der Forderung nach Gerechtigkeit nachzukommen. In 27 Prozent der Taktiken der Kategorie würden die Kinder schreien, auf den Tisch hauen oder die Interaktionspartner beleidigen²⁷. Damit demonstrieren sie zum einen, wie ernst es ihnen mit der Forderung ist. Zum anderen drücken sie ihre Verletzung und Empörung über das ungerechte Verhalten der Interaktionspartner aus. Eine Drittklässlerin sagte:

(13c14, m)

K: Und wenn die immer noch zu Britta dann stehen, dann sag ich einfach: Ihr habt ein bisschen Komplexe. Sie ist ja nicht hier die Königin. Wenn ihr 'ne Idee habt und nur sie schreibt, da würdet ihr auch 'ne Wut kriegen, also will auch jetzt mal schreiben. Hätte ich gesagt.

Situative versus strukturelle Ungleichheit. Von besonderem Interesse ist für diese Arbeit, auf welche Form der Ungleichheit die Kinder eingehen, das heißt, ob es ihnen allein um den Normbruch in der Situation geht (situative Ungleichheit) oder ob sie diesen auch explizit mit der Beliebtheit von B. in ihrer Forderung oder Beschwerde verknüpfen (strukturelle Ungleichheit). In 27 Prozent der Taktiken dieser Kategorie enthält die Forderung nach Gerechtigkeit auch einen expliziten Bezug zu der besonderen Stellung von B. innerhalb der Schulklasse. Beispielsweise meinte ein Fünftklässler:

(15c02, j)

K Ähm. Dann würd ich vielleicht sagen, dass, nur weil er beliebt ist, nicht alle auf ihn hören sollten, sondern die besseren Ideen nehmen, und nicht nur, weil er beliebt ist.

Insgesamt nannten 30 Prozent der Kinder die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden*. Immerhin 33 Prozent dieser Kinder würden mehr als eine Variante der Taktik in der

²⁷Bei der Zuordnung der Taktiken zu den Kategorien habe ich mich entschieden, die Fälle, in denen die Kinder sagen, sie würden sich sowohl über die Ungerechtigkeit beschweren, als auch erzwingende Mittel einsetzen, der Kategorie *Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden* zuzuordnen. Ich habe in diesen Fällen die Forderung, sich entsprechend der Normen zu verhalten als entscheidender eingeschätzt als den erzwingenden Anteil.

hypothetischen Situation einsetzen. Dabei würden die meisten Kinder die Taktik erst im weiteren Verlauf der Aushandlung anwenden: 13 Prozent der Kinder nannten sie als ersten Schritt; der Wert für den durchschnittlichen Schritt des Einsatzes der Taktik lag bei 3.0.

Erwartete unmittelbare Wirkungen

In 36 Prozent der Taktiken der Kategorie *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* nahmen die Kinder an, dass sie sich mit dieser Taktik durchsetzen könnten. In diesen Fällen erwarteten sie häufig, dass die Kinder der Arbeitsgruppe anfangen würden, grundsätzlich zu überlegen, was gerecht ist, und was sie selbst in der Situation wollen. So würden sie sich auch für das Kind einsetzen, wenn sie zu dem Schluss gekommen sind, dass das, was geschieht ungerecht ist. So erklärte ein Drittklässler:

(13b03, j)

K: Hm, also, sagen: Hey, ihr könnt jetzt nicht alle nur auf einen hören, sondern ihr müsst auf euch selber hören, ob ihr ihn mögt oder nicht.

I: Hm, hm.

K: ----- bei ihm was los ist oder nicht.

I: Hm, hm. Und was meinst du, was würde dann passieren, wenn du das denen so sagen würdest?

K: Na, die werden erst mal ganz schön über-, überleg-, überlegen. Hm.

...

K: Hm, dass sie es sagen: Hey, den mögen wir aber alle. Und dich mögen wir gar nicht.

I: Hm, hm. Und dann?

K: Ja, nach vielem Hin und Her, dann, wahrscheinlich, dass sie dann sagen in ihrem Kopf: Ja, ich glaube, der Manuel hat recht.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder sich mit dieser Taktik nicht durchsetzen können, ist nach ihrer Einschätzung vergleichsweise hoch. So erwarteten die Kinder in 38 Prozent der Taktiken dieser Kategorie, dass sie es nicht schaffen würden, sich damit durchzusetzen. Die Kinder glaubten, dass sie damit scheitern könnten, weil die anderen Kinder der Gruppe hinter B. stehen und ihre oder seine Vormachtstellung unterstützen, oder sich zumindest nicht trauen, diese in Frage zu stellen. Sie erwarteten, dass die Kinder der Arbeitsgruppe ihre Forderung nach gleichberechtigter Beteiligung mit dem Argument ablehnen könnten, dass B. besser als sie in der Lage ist, die Geschichte zu schreiben. Schließlich können nach Meinung der Kinder sogar Streit und Beleidigungen erfolgen, weil das Kind es wagt, die bestehende Ordnung grundsätzlich in Frage zu stellen. So erwartete ein Drittklässler:

(23a12, j)

K: Er würde erst mal sagen, du hast ja nichts zu hören, da wär' ich mir sicher, in so einer Situation kenn' ich ihn.-----

I: Hm, hm, und wie würden die anderen reagieren am Tisch?

K: Das kommt auch wieder drauf an, welche sie sind, die würden wahrscheinlich genau das gleiche sagen.

In 26 Prozent der Fälle erwarteten die Kinder einen ungewissen Ausgang: Für sie war es nicht möglich zu entscheiden, ob sich nun das Prinzip der Gleichwertigkeit durchsetzen würde oder die Vormachtstellung von B.

In 30 Prozent der Taktiken dieser Kategorie erwarten die Kinder, dass die Kinder der Arbeitsgruppe unfreundlich reagieren würden. In 54 Prozent erwarteten sie sachliche Reaktionen; in nur 16 Prozent erwarteten sie freundliche Reaktionen. Es besteht also nicht nur eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind sich mit dieser Taktik nicht durchsetzen kann, es besteht zudem die Gefahr, dass es die anderen Kinder damit gegen sich aufbringt.

Zusammenfassung

Mit der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit beschweren* beginnt das Kind eine Metakommunikation über den Konflikt. Es stellt das Vorgehen der anderen Kinder in Frage und fordert Gerechtigkeit. Hinter dieser Taktik steht das Problemverständnis, dass ein grundsätzliches Prinzip der Kinderkultur verletzt ist, und dass die Situation es erfordert, darüber explizit zu verhandeln. Das Kind betrachtet das Verhalten der Arbeitsgruppe also als Normbruch. Es macht durch seine Kritik deutlich, dass es nicht bereit ist, diesen hinzunehmen und teilt den Interaktionspartnern mit, dass die Lösung des Konfliktes in einer gleichberechtigten Beteiligung besteht. In einigen Fällen würden die Kinder zusätzlich durch Schreien oder Beleidigen ihrer Kritik Nachdruck verleihen und deutlich machen, dass sie durch das ungerechte Vorgehen der Interaktionspartner verletzt und empört sind. Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit beschweren* entspricht Vorgehensweisen, die Kinder nach den Beobachtungen von Krappmann und Oswald (Oswald, 1990) einsetzen, um Normbrüche im Klassenzimmer zu sanktionieren.

Aus den Antworten der Kinder wird deutlich, dass die Interaktionspartner entweder Stellung zu der Kritik nehmen müssen, dass sie das Prinzip der Gleichberechtigung verletzen oder dass die Interaktionspartner der Forderung nach Gerechtigkeit nachkommen müssen. Sie können die Kritik nicht einfach ignorieren oder mit einem einfachen Nein ablehnen. Einerseits kann das Kind damit bei den Interaktionspartnern eine grundlegende Auseinandersetzung darüber auslösen, was in der Situation gerecht ist und was nicht. Andererseits kann es aber auch passieren, dass die Interaktionspartner die Kritik abzuwehren versuchen, indem sie ihr Verhalten rechtfertigen oder dem Kind das Gefühl vermitteln, dass es im Unrecht ist. Die Ablehnung der Forderung nach Gleichberechtigung mag zum einen darin begründet sein, dass Kinder mit Ungerechtigkeit durchaus einverstanden sind, wenn sie selbst davon profitieren (vgl. Krappmann & Oswald 1995, Kapitel 10). Zum anderen wehren sie sich möglicherweise gegen eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Frage nach Gerechtigkeit, da sie ihnen unbequem erscheint und erfordert, dass sie ihr vorangegangenes Verhalten in Frage stellen.

Es handelt sich bei dieser Taktik also um eine komplexe Vorgehensweise, die Engagement erfordert und zeitaufwendig ist, weil sie eine grundlegende Kritik beinhaltet und zu einer Auseinandersetzung mit der Frage nach Gerechtigkeit führen kann.

Die Mehrheit der Kinder, die diese Taktik nannten, würde sie zu einem späteren Zeitpunkt in der Aushandlung einsetzen. Es erscheint sinnvoll die Taktik erst anzuwenden, wenn ein Kind sich mit anderen weniger grundsätzlichen Taktiken nicht durchsetzen kann. Denn damit beginnt es eine Diskussion über Gerechtigkeit, die mit einem nicht geringen Risiko des Scheiterns verbunden ist und die Mut erfordert. In den Antworten der Kinder taucht immer wieder die Erwartung auf, dass die Kinder der Arbeitsgruppe darauf erschrocken, schockiert oder empört reagieren würden. Möglicherweise ist das auch der Grund, warum die Kinder in ihrer Kritik nur selten das ungerechte Vorgehen des Opponenten mit seiner guten Stellung in Beziehung setzen. Sie riskieren damit wahrscheinlich noch mehr, die Interaktionspartner gegen sich aufzubringen. Denn damit werfen sie dem Opponenten vor, die gute Stellung unter den Peers auszunutzen.

Idee einfach Sagen

(25b16, m)

I: Was würdest du denn an ihrer Stelle tun in dieser Situation damit sich die ändern deine Idee anhörn?

K: Ich würde einfach drauflosreden.

I: Ehhm.

K: Und nach ner Weile würden die auch dann zuhören.

Bei der Taktik *Idee einfach Sagen* teilt das Kind die eigene Idee den anderen Kindern mit, ohne vorher Aufmerksamkeit oder Erlaubnis zur Beteiligung zu fordern. Damit findet keine explizite Verhandlung statt, das Kind handelt vielmehr so, als ob keine Verhandlung nötig sei und es das ignorierende Verhalten der Kinder der Arbeitsgruppe nicht mitbekommen hätte. Das Kind zielt damit darauf ab, durch das Erzählen der Idee an der Gruppenarbeit beteiligt zu werden. Insgesamt generierten die Kinder diese Taktik 68 mal, was 8 Prozent aller genannten Taktiken entspricht.

Auf den ersten Blick könnte man den Eindruck bekommen, dass es sich hier um impulsives, nicht überdachtes Reinreden handelt. Betrachtet man aber die Antworten der Kinder genauer, so kommt man zu einem anderen Verständnis der Taktik. Indem das Kind selbstbewusst das tut, was es als sein Recht betrachtet, nämlich seine Idee den andere Kinder mitzuteilen, gibt es der Situation eine andere Bedeutung (vgl. Gergen, 1994): Die Bedeutung, dass es sich um eine ganz normale Gruppenarbeitssituation handelt, in der jedem zugehört wird und alle zusammen arbeiten. Wenn die anderen Kinder diese Bedeutung annehmen, dann hat es letztendlich gar keinen Konflikt gegeben. Mit seinem Vorgehen macht das Kind ein implizites Angebot für die Lösung des Konfliktes, die darin besteht, dass die Kinder der Arbeitsgruppe ihm erst einmal zuhören. Über diese Überlegungen hinaus sprechen die spontanen Äußerungen der Kinder dafür, dass es sich bei der Taktik *Idee einfach Sagen* nicht um unbedachtes Reinreden handelt. Eine Drittklässlerin erklärte:

(13c17, m)

- K: Hm, ich hätte es dann einfach gesagt, weil, sonst, wenn ich den sagen würde, dass ich das den sagen möchte, hätten die vielleicht nicht zugehört.
 I: Hm, hm, was hättest du den einfach gesagt?
 K: Hm.
 I: Also, das hab ich jetzt nicht ganz verstanden. Wenn du's, wenn du sie fragen würdest, würden die nicht zuhören?
 K: Hm.
 I: Und was würdest du dann einfach sagen?
 K: Na, die Geschichte, die sie, also, den Anfang den sie machen möchte.

Die unter der Kategorie *Idee einfach Sagen* zusammengefassten Taktiken sind sehr ähnlich. Sie lassen sich jedoch dahingehend unterscheiden, ob zusätzlich nonverbale Mittel eingesetzt werden, um dem Gesagten mehr Nachdruck zu verleihen. So würden die Kinder in 31 Prozent der Taktiken der Kategorie laut sprechen oder zum Adressaten hingehen. Ein Fünftklässler erklärte:

(15a02, m)

- K: Ähm, einfach losreden. (lacht)
 I: Einfach losreden. Hm. Und, ähm, was glaubst du, was passiert, wenn du einfach losredest?
 K: Weiß nicht. (lacht)
 I: (lacht) Na, wie reagieren denn dann die anderen drauf?
 K: Na, wenn ich ein bisschen lauter rede, dann hören sie auch.

Insgesamt nannten 30 Prozent der Kinder die Taktik *Idee einfach Sagen*. Von diesen generierten nur 6 Prozent die Taktik mehr als einmal. Die Kinder halten es also nicht für sinnvoll, diese Taktik häufiger in der Aushandlung anzuwenden. Vornehmlich würden die Kinder diese Taktik am Anfang der Aushandlung einsetzen: 21 Prozent aller Kinder nannten die Taktik als ersten Schritt; der durchschnittliche Schritt, als welchen die Kinder die Taktik einsetzen würden, lag bei 1.5.

Erwartete unmittelbare Wirkungen

In 51 Prozent der Fälle erwarteten die Kinder, dass ihnen die anderen Kinder zuhören, wenn sie die Idee erzählen. Nach den Antworten der Kinder ist dabei wichtig, dass sie die Idee gut vortragen und dass diese inhaltlich überzeugend ist. So erklärte eine Drittklässlerin:

(23a20, m)

- K: Dann würd' ich langsam anfangen, sie an, zu erzählen. Vielleicht gefällt ihnen die und dann würden sie mithören.
 I: Deine Geschichte würdest du einfach anfangen zu erzählen?
 K: Hm, ja, langsam.
 I: Hm, langsam, was würde dann passieren, wenn du dis tun würdest?
 K: Dann würden sie zuhören.
 I: Hm, und wie würden sie erst mal darauf reagieren, wenn du da so anfängst?
 K: Na ja, sie würden erst mal überlegen, ob die Geschichte gut ist und wenn sie nicht gut ist, dann hören sie einfach nicht zu, dann hör' ich auf.

Nach diesem Zitat kann ein Kind mit der Taktik scheitern, wenn die Idee nicht gut ist oder sie den anderen Kindern nicht gefällt. Es kann aber auch passieren, dass die Kinder der Arbeitsgruppe unabhängig von der Qualität der Idee nicht bereit sind, dem Kind zuzuhören. Sie geben diesem von vornherein keine Chance, weil sie auf der Seite von B. sind. So erwartete eine Fünftklässlerin:

(25a28, m)

K: Die hätten gesagt: Nee, die Britta kann das besser als du, bloß, wenn ich jetzt 'ne Geschichte über 'ne Katze geschrieben hätte, die einsam und verlassen wäre, und dann schreibt die Britta das Gleiche, und dann sagen die: Das ist nicht gut, die Geschichte gefällt uns nicht. Und dann schreibt die Britta: Ja, 'ne Katze, die war auch einsam und vernachlässigt. Und sie sagen: Oh, das ist ja super.

In 19 Prozent der Fälle glaubten die Kinder, dass sie mit der Taktik *Idee einfach Sagen* scheitern würden. In 30 Prozent schließlich war für die Kinder der Ausgang offen. In diesen Fällen waren sich die Kinder nicht sicher, ob ihre Idee die anderen Kinder überzeugen würde oder inwieweit die anderen Kinder bereit wären, ihnen trotz der guten Stellung von B. zuzuhören.

In den meisten Fällen (70 Prozent aller Taktiken der Kategorie) glaubten die Kinder, dass die Kinder der Arbeitsgruppe sachlich auf diese Taktik reagieren würden. Sie erwarteten selten freundliche (17 Prozent) oder unfreundliche Reaktionen (14 Prozent).

Zusammenfassung

Die Taktik *Idee einfach Sagen* zeichnet sich durch das Angebot aus, der Situation eine andere Bedeutung zu geben, indem das Kind so tut, als habe es nicht bemerkt, dass die anderen Kinder es von der Gruppenarbeit ausschließen. Und möglicherweise versteht ein Kind, das diese Taktik anwendet, das Verhalten der anderen Kinder auch gar nicht als gegen sich gerichtet, sondern betrachtet es als normal, dass einem bei einer gemeinsamen Gruppenarbeit nicht sofort Gehör geschenkt wird. Die Taktik bietet die Möglichkeit, dass alle Beteiligten ihr Gesicht wahren können, falls die Kinder der Arbeitsgruppe bereit sind, diese Bedeutung anzunehmen. Denn es kann für beide Seiten auch etwas beschämendes haben, wenn Unrecht geschieht. Umdeutungen von Situationen finden unter Kindern auch in anderen Bereichen statt. So beschreiben Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 11), dass Kinder es in manchen Situationen schaffen, Ärger in Quatsch umzudeuten und auf diese Weise eine Interaktion vor einem Konflikt zu bewahren. Mit dieser Taktik verhandeln die Kinder implizit über ihre Beteiligung.

Diese Taktik ist mit wenig Aufwand verbunden und kann zu einer schnellen Lösung des Konfliktes führen. Denn funktioniert sie, so stellt das, was das Kind tut, um sich durchzusetzen, gleichzeitig schon den eigenen Beitrag zur Gruppenarbeit dar. Und im Unterrichtsgeschehen ist Zeit ein zu berücksichtigender Faktor. Nach den Antworten der

Kinder stößt die Taktik dann an ihre Grenzen, wenn die Kinder der Arbeitsgruppe eindeutig auf Seiten von B. sind. Denn weil die Taktik keine explizite Verhandlung beinhaltet, kann sie nur funktionieren, wenn die Kinder der Arbeitsgruppe eine gewisse Bereitschaft haben, sich die Idee auch anzuhören und diese unvoreingenommen hinsichtlich ihrer Qualität zu beurteilen. Entsprechend würden die meisten Kinder diese Taktik als ersten Schritt einsetzen. Zu Beginn der Aushandlung ist noch weitgehend offen, welche Position die Kinder der Arbeitsgruppe gegenüber dem Protagonisten einnehmen, das heißt, ob sie diesen willentlich ausschließen und mit wie viel Vehemenz sie dessen Beteiligung verhindern. Der Einsatz der Taktik kann als Versuch verstanden werden, den Konflikt ohne explizite Aushandlung zu lösen. Ist ein Kind damit nicht erfolgreich, dann bleibt ihm immer noch, mit einer anderen Taktik deutlicher zu werden.

Die Kinder schätzen die Taktik als ziemlich effektiv ein. Die geringe Anzahl erwarteter unfreundlicher Reaktionen spricht zudem dafür, dass es sich bei dieser Taktik um ein Vorgehen handelt, das von den Interaktionspartnern akzeptiert wird.

5.1.2 Erzwingende Taktiken

Schreien, Eingreifen, Schädigen

(23a14, m)

K: Dann wär' ich sauer auf die andern und hätte gesagt, wenn's so weitergeht, dann möcht' ich nicht mehr eure Freundin sein, weil ihr mir ja sowieso nicht zuhört und vielleicht hätten die ja dann auf mich gehört.

Unter der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* sind eine Reihe unterschiedlicher Taktiken zusammengefasst. Diese zeichnet alle aus, dass sie darauf abzielen, dem Interaktionspartner den eigenen Willen ohne Rücksicht auf dessen Ansprüche und Interessen aufzuzwingen. Insgesamt nannten die Kinder 156 Taktiken dieser Kategorie; das macht 17 Prozent aller genannten Taktiken aus.

In 24 Prozent der Taktiken dieser Kategorie würden die Kinder versuchen, Zwang auszuüben, indem sie ihr Anliegen mit *gesteigerter Intensität* vorbringen. Sie würden schreien, auf den Tisch hauen, sich auf den Tisch stellen. Oder sie würden so lange eine bestimmte Handlung wiederholen und die anderen damit nerven, bis diese endlich nachgeben. Ein Fünfklässler erklärte:

(15b22, j)

K: Ich würd sie einfach reinbrüllen, wenn eben keiner zuhört, hinhört, dann würde ich eben aufzwingen.

Ein Kind, das schreit, auf den Tisch haut oder nicht aufhört etwas bestimmtes zu fordern, kann damit eine Störung bei den Kindern der Arbeitsgruppe bewirken. Es ist ihnen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr möglich, ihre Aufgabe in Ruhe zu bearbeiten. Sie werden gezwungen, auf das störende Kind zu reagieren. Wird das Kind nun beteiligt, so hat es sein Ziel erreicht. Auf jeden Fall hat es die Aufmerksamkeit der anderen Kinder gewonnen. Diese kann das Kind nun geschickt nutzen, beispielsweise indem es seine Idee vorträgt, oder seine Forderung noch einmal wiederholt. Eine Fünftklässlerin erläuterte:

(25b14, m)

K: Ehm. Manchmal ist dies auch bei mir. Denn stehe ich ganz laut auf.

I: Hm.

K: Schreie und denn klappt dies meistens bei mir das die denn erstmal ruhig sind.

I: Hm.

K: Und denn greif ich sofort ein und erzähl dies denen.

In 26 Prozent der Taktiken dieser Kategorie würden die Kinder in das Geschehen *eingreifen*, indem sie das Blatt oder den Stift des Opponenten wegnehmen oder seine Hand festhalten. Der Opponent wird dadurch in seiner Aktivität unterbrochen und kann nicht weiter schreiben. Das Kind kann diese Unterbrechung nutzen, um seine Idee einzubringen oder die eigene Beteiligung weiter auszuhandeln. So meinte ein Fünftklässler:

(15c21, m)

K: (lacht) Ich würde Bernd den Stift wegnehmen.

I: Den Stift wegnehmen?

K: Ja, und dann erst mal sagen: So, hört mal zu. Ich habe auch eine Idee.

Geht ein Kind auf diese Weise vor, dann müssen Opponent und die anderen Kinder abwägen, ob sie ihm Gehör schenken oder eine weitere Eskalation der Situation durch das Zurücknehmen oder Zurückfordern des Entwendeten riskieren. Denn ist das Kind nicht bereit, das Entwendete wiederzugeben, dann bleibt nur, selbst Gewalt anzuwenden.

Auch *Drohen* kann eingesetzt werden, um die anderen Kinder zum Einlenken zu zwingen. In 13 Prozent der Taktiken dieser Kategorie sagten die Kinder, sie würden den Kindern der Gruppe androhen, den Lehrer zu benachrichtigen, die Gruppe zu verlassen oder die Freundschaft zu kündigen. Eine Drohung kann Angst bei den Interaktionspartnern auslösen und dadurch die Bereitschaft erhöhen, der Forderung des drohenden Kindes nachzukommen. Eine Drittklässlerin würde folgendermaßen vorgehen:

(13a19, m)

K: (Pause) Hm. (Pause) Wenn das nicht hilft. Hm. (Pause) Pff. (Pause) Bis jetzt hab ich dabei ----- gesagt, wenn ich ausgeschlossen werde, dann habe ich gesagt: Der wird schon sehen. Ihr werdet schon sehen, was ihr davon habt. Habe ich aber erst einmal gesagt.

I: (lacht) Was meintest du, ihr werdet schon sehen, was ihr davon habt?

K: Na ja, Herr B. findet das nicht gut. Also, unser Klassenlehrer findet das nicht gut, wenn wir, wenn der eine nicht mitmachen darf. Also, nicht mitmachen soll bei denen.

In 22 Prozent der Taktiken dieser Kategorie nannten die Kinder *schädigende Vorgehensweisen*. Diese reichten von Beleidigungen, Beschimpfungen, Ausschluss aus der Gruppe, Aufkündigung der Freundschaft zum Zerstören von Gegenständen oder körperlichen Verletzungen. Durch die schädigende Handlung versucht das Kind, den Adressaten für sein Verhalten zu sanktionieren. Über die Sanktionierung soll dieser zum Nachgeben gezwungen werden. Denn mit der schädigenden Handlung teilt das Kind auch mit, dass es so nicht behandelt werden möchte und bereit ist, mehr Gewalt anzuwenden, sollte der Adressat der Forderung immer noch nicht nachkommen. So erklärte eine Fünftklässlerin:

(25b12, m)

K: Mmh, dann würd' ich ausrasten und wütend werden.

(...)

K: (Lachen) wenn ich ausrasten würde, dann hau' ich manchmal.

(...)

K: Vielleicht die Britta da, weil die mir nie zuhört.

I: Hm, vielleicht Britta, weil sie dir nicht zuhört. Ja, was würdest du, würdest, würd' passieren, wenn du jetzt ausrastest und einen von den, also vielleicht Britta haust?

K: Dann würden die vielleicht so jetzt sagen und mir denn zuhören.

I: Hm, wie würden die andern reagieren?

K: Na, dann würden die vielleicht ja Angst haben und dann denken die, daß ich den auch eine knalle.

I: Ja?

K: Dass, dann würden die dann zuhören, vielleicht. Und die Britta würde heulend rausrennen.

Ein Kind kann aber auch die Interaktionspartner für ihr Verhalten sanktionieren, indem es demonstrativ weggeht oder demonstrativ bei der Gruppenarbeit nicht mehr mitmacht (15 Prozent der Taktiken dieser Kategorie). Anders als beim Schädigen wird hier eine defensive Art der Sanktionierung eingesetzt. Das Kind versucht bei den Adressaten ein schlechtes Gewissen und Reue hervorzurufen, so dass diese sich besinnen und sein Anliegen berücksichtigen. Eine Drittklässlerin erklärte:

(23a26, m)

K: Ja, dann würd' ich erst mal rausgehen, also weil ich sauer bin und denn, wenn ich mal kurz alleine bin, können die sich es anders überlegen, dann holen sie mich rein, hören mein Dings an und denn mach' ich den Anfang und Britta den Schluss.

I: Hm, und wieso würden die dich reinholen, wenn du rausgehst?

K: Also, viele haben also Mitleid damit.

I: Ah ha, die würden dann Mitleid haben mit dir, wieso?

K: Ja, weil ich denn, denn ins Klo gehen würde, die Beine nach oben und weinen, bis die mir nicht zuhören wollen, sitz' ich dann Kopfschmerzen kriegend.

So kann ein Kind mit dieser Taktik zum einen ein schlechtes Gewissen bei den Interaktionspartnern auslösen. Zusätzlich signalisiert es damit, dass die Interaktionspartner zu weit gegangen sind und es die Beziehungen zu ihnen in Frage stellt, wenn sie nicht einlenken²⁸.

²⁸ Die Taktiken demonstrativ weggehen und nicht mehr mitzumachen wurden der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* zugeordnet. Diese Taktiken werden mit dem Ziel eingesetzt, Zwang auf die

Die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* ist unter den Kindern verbreitet: Insgesamt gaben 46 Prozent der Kinder an, dass sie dies im Verlauf der Auseinandersetzung anwenden würden. Einundvierzig Prozent dieser Kinder würden sogar mehrere Varianten der Taktik einsetzen. Vierzehn Prozent aller Kinder würden die Taktik schon als ersten Schritt einsetzen; der durchschnittliche Schritt, als welchen die Kinder die Taktik einsetzen würden, lag bei 3.4. Damit würde die Mehrzahl der Kinder diese Taktik erst anwenden, wenn sie es mit mindestens einer anderen Taktik probiert hätten; ein nicht geringer Prozentsatz allerdings würde damit sofort auf den Normbruch von B. reagieren.

Erwartete unmittelbare Wirkungen

In 45 Prozent der Fälle glaubten die Kinder, dass sie sich mit der Taktik erfolgreich durchsetzen könnten. Sie erwarteten, dass die anderen Kinder nachgeben würden, weil sie beispielsweise Angst vor weiteren Sanktionen haben, ein schlechtes Gewissen bekommen oder sich einfach überrumpeln lassen. Beispielsweise meinte ein Fünfklässler:

(15a03, m)

K: Vielleicht mal auf'n Tisch hauen, dass die mich mal angucken, dass ich das dann sage.

I: Hm, hm. Und wie würden die reagieren, wenn du da auf'n Tisch haust?

K: Erst mal erschrocken, und dann gucken die mich vielleicht an und hören sich vielleicht meine Idee an.

Vergleichsweise häufig erwarteten die Kinder, dass sie sich mit dieser Taktik nicht durchsetzen könnten (41 Prozent der Fälle); in nur 18 Prozent der Fälle war der Ausgang nach den Erwartungen der Kinder unentschieden.

Häufig (in 46 Prozent der Fälle) erwarteten die Kinder eine unfreundliche Reaktion der Interaktionspartner. Nicht selten glaubten die Kinder, dass die Situation eskalieren würde. So erklärte eine Drittklässlerin:

(23c12, m)

K: Dann wird Britta auf mich sauer sein und dann wird sie natürlich ein paar Kinder nehmen und gegen mich sein.

I: Ein paar Kinder nehmen?

K: Also, die gegen mich, also, dass die gegen mich sind.

I: Hm, und was macht sie dann mit den anderen Kindern?

K: Na sie nutzt sie aus, sagt, sagt: Die Monika, die hat mich geschlagen. Und deswegen müsst ihr mir helfen, sie auf die Sprünge zu bringen, dass, dass, dass sie, also, dass ich mich rächen kann.

I: Dass die Britta sich dann an dir sozusagen rächen kann?

K: Ja.

I: Hm, hm, und was meinst du, wie die anderen darauf reagieren?

K: Die werden natürlich ja sagen, weil die Britta ja berühmt, also, ...

Interaktionspartner auszuüben, wenngleich dies mit defensiven Mitteln geschieht. Sie sind von der Taktik *Aufgeben* zu unterscheiden, bei welcher das Kind sein ursprüngliches Ziel, an der Gruppenarbeit beteiligt zu werden, nicht mehr verfolgt.

Seltener erwarteten die Kinder sachliche Reaktionen (38 Prozent der Taktiken der Kategorie); die Anzahl der erwarteten freundlichen Reaktionen war mit 16 Prozent gering.

Zusammenfassung

Kinder können eine Reihe unterschiedlicher Taktiken einsetzen, um Zwang auf die Interaktionspartner auszuüben. Hinter dem Einsatz von Zwang kann die Überzeugung stehen, dass das Kind sich mittels Verhandlung in der Situation nicht durchsetzen kann oder dass die Aushandlung mittels Verhandlung zu zeitraubend wäre. Ein Kind kann aber auch dann Zwang anwenden, wenn es deutlich machen will, dass es sich nicht so einfach ausschließen lässt und sich dagegen wehren kann. In nicht wenigen Fällen bringen die Kinder damit auch ihre Verletzung und ihren Ärger zum Ausdruck, dass sie ungerecht behandelt werden.

Die Taktiken der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* entsprechen Vorgehensweisen, die üblicherweise als aggressiv bezeichnet werden (beispielsweise Crick & Grotpeter, 1995, Coie & Dodge, 1998). Entgegen den gängigen Definitionen aggressiven Verhaltens zeigen die Antworten der Kinder allerdings, dass sie damit in der hypothetischen Situation nicht darauf abzielen, dem Interaktionspartner Schaden zuzufügen. Die Kinder versuchen ein anerkanntes Ziel damit durchzusetzen: Ihre Beteiligung an der Gruppenarbeit. Nur bei der Unterkategorie der schädigenden Taktiken wird ein Schädigen der Interaktionspartner in Kauf genommen, ist aber in den meisten Fällen nicht das letztendliche Ziel.

Die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* weist in einigen Fällen zusätzlich Komponenten auf, die einer Verhandlung entsprechen. Hier dient die erzwingende Komponente dazu, eine Aushandlungsbereitschaft der anderen Kinder zu erreichen. Dies ermöglicht es in der Folge, sein Interesse ohne Zwang auszuhandeln. Aus den Antworten der Kinder wird deutlich, dass es sich hier um eine Handlungseinheit handelt: Beide Komponenten werden in einem Zug durchgeführt, erst danach warten die Kinder die Reaktion der Interaktionspartner ab. Die Kinder würden die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* also zielgerichtet einsetzen. Gleichzeitig können damit aber auch Ärger und Wut einhergehen. Dies Ergebnis stellt die in Hinblick auf aggressive Verhaltensweisen häufig getroffene Unterscheidung von reaktiver und proaktiver Aggression (vgl. Poulin & Boivan, 2000) in Frage.

Es handelt sich hierbei um eine Taktik, die mit einem nicht geringen Aufwand verbunden ist. Sie birgt die Chance, dass der Konflikt schnell zu einem Ende kommt und die Interaktionspartner aufgrund der eingesetzten Vehemenz nachgeben. Es besteht aber auch die Gefahr, dass der Konflikt eskaliert, da die Interaktionspartner durch das Vorgehen verletzt und verärgert werden. Das Ausmaß der erwarteten unfreundlicher Reaktionen auf die Taktik spricht dafür, dass die Kinder ein solches Vorgehen als nicht normgerecht betrachten. Die normative Beurteilung des Vorgehens bestimmt aber nicht alleine, ob ein Kind sich damit

durchsetzen kann: Die Interaktionspartner können auch nachgeben, weil sie Angst haben, eine weitere Eskalation des Konfliktes vermeiden wollen oder es ihnen zu aufwendig erscheint, dem Zwang etwas entgegenzusetzen.

Lehrer zu Hilfe Holen

(13c21, m)

K: Dann würde ich auch 'nen Lehrer holen und sagen, dass die Britta alles alleine macht und dass sie sich nicht daran gehalten hat, dass wir uns zusammen 'ne Geschichte ausdenken sollen. Und dann muss die Lehrerin ihr auch, das auch sagen, dass sie das nicht alles nur alleine machen darf, weil man sollte ja zusammen eine Geschichte machen, wenn sie sich nicht daran hält, dann muss sie auch damit rechnen, dass die anderen Kinder das nicht wollen.

Insgesamt sagten die Kinder 103 mal, dass sie den Lehrer zu Hilfe holen würden. Das macht 11 Prozent aller genannten Taktiken aus. Die hier zugeordneten Taktiken sind sehr homogen: Entweder würden die Kinder zum Lehrer gehen und diesen direkt bitten, dafür zu sorgen, dass sie beteiligt werden oder sie würden zum Lehrer gehen, um diesem von dem ungerechten Verhalten der Arbeitsgruppe zu berichten. Mit dieser Taktik möchte ein Kind erreichen, dass sich der Lehrer für es einsetzt. Dem Lehrer kommt hier die Rolle eines Richters zu, der darüber entscheidet, was eine gerechte Lösung des Konfliktes ist und der dafür sorgt, dass die im Unterricht geltenden Regeln eingehalten werden. Mit Hilfe des Lehrers übt das Kind Zwang auf die Interaktionspartner aus. Denn der Lehrer als Vertreter des Kindes ist in einer machtvolleren Position als die Kinder der Arbeitsgruppe, da er erwachsen ist und zudem bestimmen kann, was im Unterricht passiert. So erklärte eine Drittklässlerin:

(13c14, m)

K: Ähm, dann geh ich zu meiner Lehrerin, zu der -----, und sag das der mal, dass sie immer nur zur Britta stehen und so, ich will meine Geschichte hören, dann würde die Lehrerin bestimmt kommen, wegen, auf Lehrer müssen wir hören.

Aus den Antworten der Kinder geht hervor, dass sie die hypothetische Situation unterschiedlich verstehen. Folglich würden sie den Lehrer zu Hilfe holen, um Unterschiedliches durchzusetzen. Ein Teil der Kinder fand, dass ihnen in der hypothetischen Situation allein Unrecht geschehen würde. Sie würden den Lehrer zu Hilfe holen, damit dieser dafür sorgt, dass sie zu ihrem Recht kommen. Der andere Teil der Kinder glaubte, dass sich B. in der hypothetischen Situation allen Kindern der Gruppe gegenüber ungerecht verhält. Entsprechend würde es ihnen darum gehen, mit Hilfe des Lehrers Gerechtigkeit für alle durchzusetzen.

Insgesamt würden 45 Prozent der Kinder den Lehrer im Verlauf der Aushandlung zu Hilfe holen. Wenige dieser Kinder, insgesamt 8 Prozent, würden dies sogar mehr als einmal tun²⁹.

²⁹ Dies Ergebnis ist vom Vorgehen bei der Befragung beeinflusst: Nachdem ein Kind gesagt hatte, dass es den Lehrer zu Hilfe holen würde, wurde es gefragt, was es tun würde, wenn der Lehrer nicht da sei. Somit gingen die

Nur 5 Prozent aller Kinder würde die Taktik als ersten Schritt anwenden; der Schritt, als welchen die Kinder diese Taktik durchschnittlich einsetzen würden, lag bei 3.3. Für die meisten Kinder ist diese Taktik also nicht das erste Mittel der Wahl. Ein Drittklässler erklärte:

(13a19, m)

K: ... ob die, ob ich, ob ich würde, ob ich das den so oft erklärt habe, dass ich dann zum Lehrer gehe.

I: Zum Lehrer?

K: Manchmal gehe ich dann, wenn niemand auf mich hört. Wenn die's alles nur alleine machen.

Erwartete unmittelbaren Wirkungen

In den meisten Fällen, nämlich in 81 Prozent aller Taktiken dieser Kategorie, erwarteten die Kinder, dass sie sich mit der Taktik durchsetzen könnten: Sie glaubten, der Lehrer würde sich für ihre Belange einsetzen; und auf den Lehrer sollten die Kinder der Arbeitsgruppe hören. So erklärte eine Drittklässlerin:

(23c10, m)

I: Hm, wie würden die anderen reagieren, wenn du zur Lehrerin gehst und die dann sagt: Ihr könnt euch die doch erst mal anhören und dann abstimmen?

K: (Pause) Natürlich zuhören, weil ...

I: Die würden dann zuhören.

K: Ja.

I: Ja? Warum, warum ist das so natürlich?

K: Weil, weil die Lehrerin das eben möchte und sie können sich ja nicht verweigern gegen ...

Nur in 8 Prozent der Taktiken der Kategorie erwarteten die Kinder einen ungewissen Ausgang. Nur in 12 Prozent erwarten die Kinder, dass sie sich mit der Taktik nicht erfolgreich durchsetzen könnten, weil die Kinder der Arbeitsgruppe sie nicht mehr beteiligen, wenn der Lehrer außer Sichtweite ist oder weil der Lehrer sagt, dass die Kinder den Konflikt untereinander regeln sollen.

Die Kinder erwarten äußerst selten (7 Prozent der Fälle), dass die Interaktionspartner durch eine freundliche Reaktion ihre Zustimmung zu einem solchen Vorgehen signalisieren würden. In den meisten Fällen (53 Prozent) erwarteten sie eine sachliche Reaktion. Vergleichsweise häufig, nämlich in 40 Prozent aller Taktiken der Kategorie, erwarten die Kinder eine unfreundlich Reaktion. Sie nahmen an, dass die Kinder der Arbeitsgruppe ihre Verhalten als Petzen verstehen und sie dafür bestrafen würden. So meinte ein Fünftklässler:

(25a08, j)

K: Die würden wahrscheinlich spöttisch werden.

I: Spöttisch?

K: Spöttisch oder wie auch immer.

I: Was heißt ...

K: Also, sie werden über einen lachen und so, auslachen.

Kinder davon aus, dass ihnen die Option den Lehrer zu holen in der Folge nicht zur Verfügung stehen würde beziehungsweise sie ihn erst außerhalb der Klasse suchen müssten.

(...)

K: Sie würden mich Petze nennen und halt würden ihre Witze darüber machen.

I: Hm, hm.

K: Und sie würden einen halt sagen, er soll verschwinden und so. Also, sie wollen nicht mehr mit ihm spielen dann. Wahrscheinlich weil's ja so ist, die wollen alle, dass Bernd schreibt. Und wenn dann der Lehrer kommt und er sagt, Manuel soll die Geschichte schreiben, dann sind natürlich alle böse auf ihn.

Zusammenfassung

Hinter der Entscheidung, den Lehrer zu Hilfe zu holen, können unterschiedliche Definitionen der Situation stehen. Zum einen kann ein Kind diese Taktik anwenden, weil es der Meinung ist, dass es nicht in der Lage ist, sich allein durchzusetzen. Zum anderen kann ein Kind den Lehrer holen, weil es denkt, dass es Aufgabe des Lehrers ist, dafür zu sorgen, dass auch das geschieht, was er verordnet hat. Der Lehrer soll für Ordnung sorgen und möglicherweise die Kinder für ihr Verhalten bestrafen. Ihm kommt hier die Rolle eines Richters zu. Mit Hilfe des Lehrers kann ein Kind auf die Arbeitsgruppe Zwang ausüben, so dass es beteiligt wird.

Nach den Antworten der Kinder ist diese Taktik mit widersprüchlichen unmittelbaren Wirkungen verbunden. Zum einen ist sie äußerst effektiv und schnell. So können durch ihren Einsatz langwierige Verhandlungen verhindert werden und es bleibt noch genügend Zeit, um die vom Lehrer gestellte Aufgabe zu erledigen. Außerdem bietet sie den Vorteil, dass sie keinen eindeutigen Normbruch darstellt, zumindest nicht in den Augen eines Lehrers. Zum anderen besteht aber die Gefahr, dass das Kind die Interaktionspartner damit gegen sich aufbringt. Denn es ist für diese beschämend, vom Lehrer dabei ertappt zu werden, sich nicht an die Regeln der Gruppenarbeit zu halten. Außerdem gilt in der Kinderkultur, dass man Konflikte untereinander, zumindest zunächst, alleine lösen sollte (Krappmann & Oswald, 1995). Entsprechend zeigen die Antworten der Kinder, dass sie die Taktik nicht leichtfertig einsetzen würden: Die meisten würden erst dann den Lehrer holen, wenn sie mit anderen Taktiken nicht erfolgreich wären.

5.1.3 Rückzugstaktiken

Ausweichen

(25a25, m)

K: Dann würde ich einfach weggehen und auf 'nen anderen Platz gehen und die anderen Kinder fragen, also, den anderen Sechsertisch fragen, ob ich da mitmachen kann.

Mit der Taktik *Ausweichen* gehen die Kinder einer Auseinandersetzung aus dem Weg, indem sie versuchen, sich einer anderen Gruppe anzuschließen oder indem sie die Geschichte alleine schreiben. Sie geben damit zwar einerseits das Ziel auf, die eigene Beteiligung in der ursprünglichen Gruppe zu erreichen, auf der anderen Seite versuchen sie aber weiterhin, die

vom Lehrer gestellte Aufgabe zu erfüllen. Insgesamt wurde diese Taktik 94 mal genannt, was 10 Prozent aller genannten Taktiken entspricht.

Die Kinder nannten zwei unterschiedliche Varianten des Ausweichens. In 54 Prozent der Taktiken dieser Kategorie würden sie versuchen, *sich einer anderen Arbeitsgruppe anzuschließen*. Dahinter steht die Hoffnung oder Erwartung, dass die anderen Kinder sie beteiligen, und dass in der anderen Arbeitsgruppe Gerechtigkeit herrscht. Nimmt eine andere Gruppe das Kind auf, dann hat es sich gute Lernbedingungen geschaffen: Es kann die Geschichte im Austausch mit anderen entwickeln. Ein Fünftklässler erklärte:

(15c21, j)

I: Aha, und, wenn du jetzt zu einer anderen Gruppe gehst? Was würde dann passieren?

K: Ja, wahrscheinlich, wahrscheinlich würden die schon etwas weit sein, und ich würde halt dazukommen und meine Ideen dann, also, ihnen behilflich sein. Die haben ja gerade erst angefangen und ich würde ihnen dann so helfen.

I: Hm, hm.

K: Also, nicht, wenn die nicht so, so hitzköpfig wie Bernd wären, so.

In 46 Prozent der Taktiken dieser Kategorie besteht das Ausweichen darin, *die Geschichte alleine zu schreiben*. Das Kind verzichtet damit auf den Austausch mit anderen Kindern zugunsten der Realisation seiner eigenen Idee. So meinte eine Fünftklässlerin:

(15b12, m)

K: Also, ich würde sitzenbleiben und da halt 'ne Geschichte schreiben oder auf einen anderen Platz gehen, ganz alleine.

I: Und wenn du deine Geschichte alleine schreibst, was glaubst du, was passiert dann?

K: Dann würde es besser sein. Also zu zweit und zu mehr, wenn es mehr sind, ist es ja besser, aber wenn es ja nicht anders geht, dann muss ich es ja so machen.

Schreibt ein Kind die Geschichte alleine, so können dies B. und die Kinder der Arbeitsgruppe allerdings auch als Konkurrenz oder Angriff verstehen. So sagte eine Fünftklässlerin:

(15a23, m)

K: Oder ich könnt mir vielleicht ein Blatt nehmen und sie selbst aufschreiben, die Geschichte.

I: Hm, hm. Und was passiert dann?

K: Na, dann würde die Britta eigentlich ganz schön, ich glaub, ganz schön wütend sein. Weil, wenn sie denkt, ihre Geschichte ist die beste, und dann kommt noch 'ne andere Geschichte dazu.

Insgesamt würden 34 Prozent aller befragten Kinder im Laufe der Aushandlung ausweichen. Siebenundzwanzig Prozent dieser Kinder würden mehrmals ausweichen³⁰. Dabei handelt es sich um eine Taktik, die in der Regel erst dann eingesetzt wird, wenn ein Kind es mit anderen Taktiken nicht geschafft hat, sein Interesse durchzusetzen: Nur 3 Prozent aller Kinder würden

³⁰ Die Kinder hatten im Interview die Möglichkeit mehrere Varianten des Ausweichens zu generieren: Nachdem ein Kind gesagt hatte, dass es an einen anderen Tisch wechseln oder die Geschichte alleine schreiben würde, wurde es gefragt, was es tun würde, wenn dies nicht erlaubt sei.

schon als ersten Schritt ausweichen; der durchschnittliche Schritt, als welchen die Kinder die Taktik einsetzen würden, lag bei 3.8.

Erwartete unmittelbare Reaktionen

Ausweichen bedeutet, dass das Kind das Ziel nicht weiter verfolgt, in der ursprünglichen Arbeitsgruppe beteiligt zu werden. Entsprechend erwarteten die Kinder in 72 Prozent der Taktiken dieser Kategorie, dass sie keine Beteiligung in der ursprünglichen Gruppe erreichen würden, wenn sie ausweichen. Häufig erwarteten die Kinder, dass es die anderen Kinder nicht einmal bemerken oder zumindest ignorieren würden, wenn sie die Gruppe verlassen oder die Geschichte alleine schreiben. So meinte ein Fünfklässler:

(15a15, m)

K: Ähm, hm, 'n anderen Stift, 'n anderen Zettel machen, nehmen und einfach 'ne andere Geschichte schreiben, die mir jetzt einfällt.

I: Hm. Na, und was glaubst du, was, was passiert, wenn du das machst?

K: Ja, dann, eigentlich gar nichts, weil die anderen würden das ja gar nicht bemerken.

In 8 Prozent der Taktik *Ausweichen* erwarteten die Kinder einen ungewissen Ausgang. In 20 Prozent der Taktiken dieser Kategorie erwarteten die Kinder hingegen, dass sie doch noch in der ursprünglichen Gruppe beteiligt werden würden. Sie glaubten, die Kinder würden sie zurückrufen oder sich die von ihnen geschriebene Geschichte zeigen lassen. Ein Drittklässler erklärte:

(13a07, j)

K: Nee. Würde ich zu 'ner anderen Gruppe gehen.

I: Zu 'ner anderen Gruppe? Und wie würden die anderen reagieren, wenn du zu 'ner anderen Gruppe gehen würdest?

K: Hm. (Pause) Hm, ich glaube, die würden sagen: Komm her, wir hören die doch, deine Idee an.

Mit dem Ausweichen kann ein Kind aber auch unfreundliche Reaktionen hervorrufen. Das erwarteten die Kinder in 35 Prozent der Taktiken der Kategorie. Sie glaubten beispielsweise, dass die Kinder der Arbeitsgruppe sie beleidigen oder ihrer Erleichterung Ausdruck geben würden, dass sie die Gruppe verlassen. In 20 Prozent der Taktiken dieser Kategorie erwarteten die Kinder freundliche Reaktionen, in 39 Prozent erwarteten sie sachliche Reaktionen.

Zusammenfassung

Nach den Antworten der Kinder gibt es zwei Möglichkeiten, in der hypothetischen Situation auszuweichen: Ein Kind kann die Geschichte alleine schreiben oder sich einer anderen Arbeitsgruppe anschließen. Hinter dem Ausweichen scheint die Problemdefinition zu stehen, dass es nicht möglich oder zu aufwendig ist, sich in der ursprünglichen Arbeitsgruppe durchzusetzen. Einerseits kann ein Kind ausweichen, weil es sich der Auseinandersetzung nicht gewachsen fühlt oder bereit ist, sich dem Willen der Kinder der Arbeitsgruppe unterzuordnen. Andererseits kann ein Kind aber auch ausweichen, weil es ihm wichtiger ist,

die von dem Lehrer gestellte Aufgabe zu erledigen, als sich in der ursprünglichen Arbeitsgruppe durchzusetzen. Nach den Beobachtungen von Krappmann und Oswald (1995, Kapitel 8) kommt bei Gruppenarbeit häufig kein produktiver Austausch zustande, es finden Auseinandersetzungen und Streit über eine gerechte Beteiligung der Gruppenmitglieder statt. So kann es sinnvoll sein, die Aufgabe alleine zu erledigen oder sich eine andere Arbeitsgruppe zu suchen. Insbesondere wenn sich Freunde in der anderen Arbeitsgruppe befinden besteht eine gute Chance, dass das Kind hier beteiligt wird.

Mit dem Ausweichen entscheidet sich das Kind also dafür, eine Anforderung der Schulkultur zu erfüllen und verzichtet darauf, ein wichtiges Ziel der Kinderkultur durchzusetzen. Dabei sind diese beiden Ziele nicht von vornherein unvereinbar. Ein Kind kann sich aber dann gezwungen sehen, sich für eines der Ziele zu entscheiden, wenn es den Eindruck bekommt, dass es sehr viel Zeit und Energie einsetzen müsste, um die eigene Beteiligung in der ursprünglichen Arbeitsgruppe zu erreichen. Entsprechend ergibt die Analyse der Sequenz der Taktiken, dass die meisten Kinder erst dann ausweichen würden, wenn sie es nicht geschafft hätten, sich mittels anderer Taktiken durchzusetzen. Das erscheint im Unterricht sinnvoll, denn wenn sich ein Kind zu sehr durch Konflikte mit den Klassenkameraden vom Lernen abhalten lässt, besteht die Gefahr, dass es den Anforderungen der Schule nicht gerecht wird.

Aufgeben

(25b18, m)

K: Denn, wenn dis alles nicht geholfen hat, denn würde ich's einfach sein lassen und mich einfach nur noch ransetzen an Tisch und mit zugucken, was sie da machen.

Insgesamt nannten die Kinder die Taktik *Aufgeben* 68 mal, was 8 Prozent aller genannten Taktiken ausmacht. Diese Taktik unterscheidet sich von den anderen Taktiken insofern, als dass sie in den meisten Fällen keine aktive Handlung beinhaltet. Nur in wenigen Fällen sagten die Kinder, sie würden den anderen mitteilen, dass sie jetzt aufgeben oder nachgeben. Somit zeichnet sich die Taktik nicht durch ein bestimmtes Vorgehen aus, sondern durch Unterlassen weiterer Handlungen, die darauf abzielen, sich durchzusetzen. Was die Kinder stattdessen tun würden, kann unterschiedlich aussehen: Einige würden dem Gruppengeschehen weiter folgen oder sich sogar aktiv an der Umsetzung der Ideen der anderen beteiligen; einige würden innerlich abschalten und nur noch darauf warten, dass die Stunde vorbei ist oder mit anderen quatschen.

In einigen Fällen nannten die Kinder spontan Gründe für die Entscheidung nichts mehr zu tun, um sich durchzusetzen. Eine Drittklässlerin glaubte, sie würde es auf keinen Fall schaffen sich durchzusetzen, egal was sie probieren würde:

(23a12, m)

K: Dann würde ich einfach meine Klappe halten.

I: Hm.

K: Ich kann nichts anderes sagen, was soll ich sonst machen? Ja, wenn die anderen mich nicht ausreden lassen, überhaupt nicht einmal ran lassen, was soll man sonst noch machen? Dann kann ich ----- einfach.

Ein weiterer Grund kann sein, dass dem Kind keine weiteren Taktiken einfallen, um sich durchzusetzen und es deshalb nachgeben würde. Eine Drittklässlerin sagte:

(23c19, m)

I: Hm, hm, und wenn das jetzt nicht hilft, was könntest du dann noch tun?

K: Oh Gott. (Pause) Hm. Dann würde ich sagen: Okay, dann lass ich Britta schreiben. Mir fällt nichts mehr ein, was ich, was ich sagen könnte, was ich schreiben kann. Obwohl ich schon einen guten Vorschlag habe.

Außerdem scheint von Bedeutung zu sein, wie wichtig es dem Kind erscheint, seine Idee einzubringen und was es dabei riskieren würde. Beispielsweise kann es sein, dass ein Kind nicht darauf beharrt beteiligt zu werden, wenn es damit Gefahr läuft einen Streit auszulösen oder B. gegen sich aufzubringen. So erklärte ein Fünftklässler:

(15b04, j)

K: Hm, ich hätte gar nichts gemacht, ich hätte einfach damit aufgehört, also mit was zu sagen.

I: Ja? Und wieso würdest du nichts sagen?

K: Ja, weil ich Streit, also jetzt geh ich Streit aus'm Weg.

I: Ja? Aha, und wie jetzt? Vorher nicht?

K: Ja, vorher hab ich mich mehr geschlagen, aber jetzt hör ich auf.

Insgesamt sagten 30 Prozent aller Kinder, dass sie im Verlauf der Aushandlung aufgeben würden, sich weiter durchzusetzen³¹. In den meisten Fällen würden die Kinder erst aufgeben, wenn sie es mit anderen Taktiken nicht geschafft hätten, sich durchzusetzen: Nur zwei Kinder würden sofort aufgeben und überhaupt nicht versuchen, sich in der Arbeitsgruppe Gehör zu verschaffen; der Schritt, als welchen die Kinder durchschnittlichen aufgeben würden, betrug 3.4.

Erwartete unmittelbare Wirkungen³²

In 77 Prozent der Taktiken dieser Kategorie, nahmen die Kinder an, dass sie nicht an der Gruppenarbeit beteiligt würden, wenn sie aufgeben. In 3 Prozent war für die Kinder der Ausgang offen. Überraschenderweise glaubten die Kinder in 19 Prozent der Fälle, dass die anderen Kinder sie beteiligen würden, wenn sie aufgeben. So meinte beispielsweise eine Fünftklässlerin:

³¹ Vier Kinder nannten die Taktik *Aufgeben* zwei mal. Ihnen fielen spontan eine oder mehrere weitere Taktiken ein, nachdem sie zum ersten mal angegeben hatten, dass sie in der hypothetischen Situation aufgeben würden.

³² Diese Quantifizierungen sind mit Vorsicht zu betrachten, denn die Kinder wurden nicht systematisch dazu befragt, was passieren würde, wenn sie nichts mehr tun. Wir hatten nicht damit gerechnet, dass einige Kinder glauben, dass sie sich mit der Taktik *Aufgeben* erfolgreich durchsetzen könnten. Es konnten nur 31 der insgesamt 68 Taktiken der Kategorie *Aufgeben* hinsichtlich der erwarteten unmittelbaren Wirkungen kategorisiert werden.

(25b20, m)

- I: Wenn du jetzt gar nichts machst, also dich halt so zurückhältst, ähm, was glaubst du, was passiert dann?
- K: Manche würden fragen, warum ich das mache, dann würde ich das denen erklären und dann ähm würden sie das dann also, dann würden sie auch meine Vorschläge nehmen und dann würden sie das auch machen, was ich vorschlagen würde, also so ein paar Sachen, nicht alle, aber ein paar.

In den meisten Fällen erwarteten die Kinder, dass die Kinder der Arbeitsgruppe es nicht bemerken oder zumindest ignorieren würden, wenn sie aufgeben. So erwarteten die Kinder in 60 Prozent der Taktiken eine sachliche Reaktion. Immerhin in 26 Prozent aller Taktiken der Kategorie wurde eine freundliche Reaktion erwartet, nur in 13 Prozent eine unfreundliche Reaktion.

Zusammenfassung

Gibt ein Kind in dem hypothetischen Konflikt auf, dann hat dies nicht nur zur Folge, dass es nicht schafft, sein Interesse durchzusetzen: Es trägt dann auch nicht zu einer Geschichte bei und wird damit der Aufgabe des Lehrers nicht gerecht. So verpasst das Kind eine Möglichkeit, durch das Entwickeln und Schreiben einer Geschichte etwas zu lernen. Kinder geben dann in der Aushandlung auf, wenn sie glauben, dass sie es nicht schaffen werden, sich mit den Mitteln durchzusetzen, die ihnen zur Verfügung stehen oder die sie einsetzen möchten. Dabei gelangen die meisten Kinder erst an diesen Punkt, wenn sie mit anderen Taktiken versucht haben, sich durchzusetzen. Problematisch erscheint es, wenn ein Kind schon zu Beginn oder innerhalb der ersten Schritte aufgibt. Denn es scheitert nicht nur daran, sein Interesse durchzusetzen, sondern signalisiert zudem den Interaktionspartnern, dass es hilflos die ungerechte Behandlung hinnimmt.

5.1.4 Sonstige Taktiken

Der Kategorie *Sonstige Taktiken* wurden alle Taktiken zugeordnet, die sich den oben beschriebenen Kategorien nicht zuordnen ließen und gleichzeitig von den Kindern nicht häufig genug genannt wurden, um daraus eine eigenständige Kategorie zu bilden. Sie sollen im Folgenden beschrieben werden, um ein vollständiges Bild dessen zu zeichnen, was Kinder in der hypothetischen Situation tun würden. Die Darstellung beschränkt sich auf die Taktiken. Nicht beschrieben wird, als welchen Schritt die Kinder die Taktiken anwenden würden oder welche Erwartungen sie hinsichtlich der unmittelbaren Wirkungen der Taktiken haben.

Insgesamt wurden 49 Taktiken der Kategorie *Sonstige Taktiken* zugeordnet, das macht 5 Prozent aller genannten Taktiken aus.

Andere Kinder um Unterstützung Bitten

In 17 Fällen (2 Prozent aller genannten Taktiken) würden die Kinder ein anderes Kind oder andere Kinder darum bitten, ihnen zu helfen, sich durchzusetzen. Die Kinder würden sich dabei an unterschiedliche Adressaten wenden, wie den Klassensprecher, Kinder anderer Arbeitsgruppen, die Freundin oder den Freund und auch an Kinder der eigenen Arbeitsgruppe. Es geht darum, sich Verstärkung zu holen, so dass der eigenen Forderung mehr Gewicht verliehen wird³³. So erklärte eine Fünftklässlerin:

(25b14, m)

K: Hm. Ähm, würd ich vielleicht ein vernünftiges Kind fragen, und ob es mir hilft denen klarzumachen was ich jetzt will oder so.

Andere Kinder dazu Bewegen, sich für einen einzusetzen

In 16 Fällen (2 Prozent aller genannten Taktiken) würden die Kinder versuchen, Kinder der Arbeitsgruppe für die eigene Idee zu gewinnen. Diese sollen sich dann, wenn sie die Idee gut finden, dafür einsetzen und sie weiteren Kindern am Tisch erzählen. Eine Fünftklässlerin würde folgendermaßen vorgehen:

(25a22, m)

K: (lange Pause) Ich könnte ja, ähm, (Pause) ----- also, ich könnte irgendwie der, der neben mir sitzt, den anreden irgendwie erst mal: Du, ich hab da so 'ne ganz tolle Idee oder so.

I: Hm, hm. Du würdest einfach den neben dir ansprechen und sagen: Ich hab 'ne tolle Idee.

K: Ja. Und den würde ich dann, dann würde ich der, der, also, ich würde den anschuckeln und das dem sagen und dem.

I: Deine Nachbarn, die neben dir sitzen.

(...)

K: Und dann würden die das ihren Nachbarn erzählen, bis es alle wissen halt.

I: Hm, hm.

K: Ja, und dann würden sie sich meine Idee anhören und die von ...

I: Britta.

Oder die Kinder versuchen, ein anderes Kind dazu zu bringen, dass es die Idee für sie ausspricht, so dass B. aufgrund einer anderen Quelle die Idee vielleicht doch noch nimmt. Das Kind gibt damit aber auf, als Schöpfer der Idee erkannt und gewürdigt zu werden. So sagte ein Fünftklässler:

³³ Dass die Kinder die Taktik *Andere Kinder um Unterstützung Bitten* in der vorliegenden Untersuchung so selten nannten, liegt möglicherweise daran, dass die verwendete hypothetische Situation eine Gruppenarbeitssituation im Unterricht schildert. Wenn ein Kind den Eindruck hat, es könne sich alleine nicht durchsetzen, liegt es nah, den Lehrer um Unterstützung zu bitten, da dieser die Aufgabe verordnet hat. Dies stellt nach den Erwartungen der Kinder ein effektives Mittel dar. Holt man andere Kinder zur Unterstützung, so ist weit weniger gewiss, ob dies mit dem gleichen Erfolg verbunden ist. Damit ist die Vorgehensweise bei der Aushandlung über Beteiligung bei Gruppenarbeit weniger von Bedeutung als sie es nach einer Studie von Lopez und Little (1996) im Bereich Freundschaften (Freunde gewinnen, haben, behalten) ist. Möglicherweise ist es dann sinnvoll, andere Kinder um Unterstützung zu bitten, wenn es sich um Belange und Regeln der Kinderkultur handelt. Die Zurückhaltung der Kinder in der hypothetischen Situation Peers um Hilfe zu bitten, könnte aber auch damit zu tun haben, dass Hilfe unter Kindern eine schwierige Angelegenheit ist, die häufig mit bestimmten Kosten verbunden ist oder erst gar nicht gewährt wird (vgl. Krappmann & Oswald, 1995, Kapitel 9).

(15b06, j)

- K: Oder man kann das ja auch so machen, dass ich jetzt zum Beispiel ihm hier das reinflüstere, was ich ihm sagen will und er sagt es dann. Ist dann zwar eigentlich meine Idee, bloß er spricht es dann aus.
- I: Ah, okay, also, du würdest dem mit dem blauen Pulli deine Idee zuflüstern und der würd die laut aussprechen.
- K: Ja.
- I: Und dann? Was meinst du, wie geht's dann weiter?
- K: Ja, und dann bin ich wenigstens froh, dass ich überhaupt was beigetragen hab,...

Abwarten

In 13 Fällen (1 Prozent aller genannten Taktiken) würden die Kinder erst einmal abwarten in der Hoffnung, dass etwas geschieht, was ihnen eine weitere Möglichkeit bietet, die eigene Idee einzubringen. Das Kind wird also erst mal nicht selbst aktiv, um sich durchzusetzen. Es achtet aber aufmerksam darauf, ob sich noch eine Gelegenheit ergibt, die eine größere Chance bietet, das eigenen Interesse erfolgreich durchzusetzen³⁴. Beispielsweise sagte ein Fünftklässler:

(15a21, j)

- K: Ja. Nicht da wäre? Ähm, (Pause) ich würde erst mal schauen, wie die ohne mich klarkommen. Also, der Bernd der schreibt ja jetzt schon, wie ich sehe, und, äh, ich würde erst mal da etwas sitzen und etwas, ja, beobachten, was sie da machen ohne mich.
- I: Hm, hm. Und dann?
- K: Ja, und dann. Ähm, und dann, wenn die dann, also, der Bernd, hier der schreibt ja jetzt schon, und wenn er dann halt nicht weiterkommt und sagt: Äh, ich muss noch überlegen. Ich bin das Superhirn. Dann würde ich sagen: Na, braucht ihr meine Hilfe doch? Oder: Soll ich euch doch irgendwie behilflich sein? Also, ich würde dann nicht einen auf Rivalen machen, sondern, ähm, mich, also, obwohl der Bernd schon angefangen hat, würde ich dann trotzdem ----- freundlich sein.

Austricksen, Bestechen

In drei Fällen würden Kinder versuchen sich durch nicht schädigende Tricks oder Bestechen durchzusetzen.

(25a01, j)

- K: Ich würde sagen: Hey, sagt mal, ähm, wieso lasst ihr denn Bernd die ganze Zeit hier arbeiten, weil ich dacht, also jetzt 'n kleiner Trick, ich dachte, ihr bevorzugt ihn, aber ihr lasst alles, also, ihr lasst ihn die Arbeit machen. Gebt mir doch die Arbeit, dann kann sich Bernd ausruhen.

Diese Taktik zielt darauf ab, den Adressaten zu übervorteilen, ohne dass es dieser mitbekommt. Es handelt sich somit um eine Form von verstecktem aggressiven Handeln.

³⁴ Die Taktiken der Kategorie *Abwarten* wurden aus folgendem Grund nicht der Kategorie *Aufgeben* zugeordnet. Hier ist die Aufmerksamkeit des Kindes darauf gerichtet, einen passenden Moment zu finden, um seine Idee loszuwerden. Somit bleibt die Chance bestehen, dass es sein Interesse im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit durchsetzen kann. Dagegen verfolgt das Kind, das aufgegeben hat, nicht mehr das Ziel, die eigene Idee einzubringen und wird deshalb auch Situationen nicht wahrnehmen und nutzen, die dazu Gelegenheit böten.

5.1.5 Nicht kodierbar

Als nicht kodierbar wurden alle Taktiken eingestuft, die erstens keine sinngebende Einheit darstellen, zweitens unrealistisch sind, und drittens keine sofortige Lösung für den Konflikt beinhalten. Im letzten Fall gaben die Kinder an, dass sie die Geschichte nach dem Unterricht schreiben würden, um sie dem Lehrer nachzureichen. Einige Kinder würden ihre Eltern oder die Lehrer auffordern, etwas zu tun, damit in Zukunft so etwas nicht wieder passiert. Einige Kinder schließlich würden versuchen sich mit B. und den Kindern der Arbeitsgruppe anzufreunden, so dass diese sie in einer vergleichbaren Situation besser behandeln. Insgesamt wurden 41 Taktiken als nicht kodierbar kategorisiert, was 5 Prozent aller genannten Taktiken entspricht.

5.2 Gegenüberstellung der Aushandlungstaktiken und ihrer unmittelbaren Wirkungen

5.2.1 Aushandlungstaktiken und damit verfolgte Ziele

Die acht beschriebenen Taktiken lassen sich danach unterscheiden, ob sie eine *Verhandlung* mit dem Interaktionspartner, *Zwang* oder *Rückzug* aus der Aushandlung darstellen.

Eine *Verhandlung* findet statt, wenn das Kind durch die angewandte Taktik den Interaktionspartner als gleichberechtigten Partner behandelt, dessen Meinung und Interesse es berücksichtigen muss, um zu einer Lösung des Konfliktes zu kommen. Als Verhandlungstaktiken sind die Taktiken *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern*, *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren*, *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Idee einfach Sagen* zu bezeichnen.

Die Taktiken *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern*, *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und ein Teil der Taktiken der Kategorie *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* beinhalten eine explizite Verhandlung. Mit diesen Taktiken bringt das Kind eine Forderung vor, welche eine Verhaltensänderung der Kinder der Arbeitsgruppe zum Ziel hat. Die Forderung ist je nach Kategorie unterschiedlich umfassend. Die einfachste Forderung stellt ein Kind mit der Taktik *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern*: Diese betrifft nur den nächsten Schritt in der Interaktionssequenz. So fordert das Kind beispielsweise, dass die anderen ihm zuhören. Die Taktik *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* geht darüber hinaus: Hier geht es nicht nur um den nächsten Schritt, sondern das Kind verhandelt in den meisten Fällen über das die gesamte Gruppenarbeit betreffende Vorgehen. Ziel ist es, sich über eine Vorgehensweise zu einigen, die den weiteren Ablauf der Gruppenarbeit regelt. Bei der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* schließlich, begründet das Kind die Forderung nach Beteiligung durch das Argument, dass es nicht gerecht ist, wenn andere von der Gruppenarbeit ausgeschlossen werden. Es nimmt Bezug auf das Prinzip der Gleichberechtigung von Peers (vgl. Krappmann,

1999). Damit versucht es, die Interaktionspartner dazu zu bewegen, ihr Vorgehen prinzipiell zu überdenken, so dass es für den Rest der Gruppenarbeit gleichberechtigt behandelt wird.

Bei der Taktik *Idee einfach Sagen* verhandelt das Kind hingegen implizit. Das trifft auch auf einen Teil der Taktiken der Kategorie *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* zu, bei welchen das Kind eine Vorgehensweise initiiert, ohne die anderen Kindern davor zu fragen oder dies zu fordern. Hier überspringt das Kind gewissermaßen den Schritt der Forderung und tut einfach das, was es durchsetzen möchte. Durch seine Handlung bietet es den Interaktionspartnern eine Lösung für den Konflikt an. Diese können das Angebot annehmen, indem sie sich entsprechend des impliziten Lösungsangebotes verhalten. Bei der Taktik *Idee einfach Sagen* besteht das Angebot an die Interaktionspartner darin, sich erst einmal die Idee des Kindes anzuhören, bevor sie diese ablehnen. Ein entsprechendes Angebot macht auch ein Kind, das die Geschichte aufschreibt, um sie den anderen Kindern zu zeigen. Ein umfassenderes Angebot macht ein Kind, das eine Vorgehensweise initiiert und damit vorschlägt, die sich auf den gesamten Ablauf der Gruppenarbeit bezieht.

Der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* kommt eine besondere Stellung unter den Verhandlungstaktiken zu. Während die Kinder mittels der anderen Verhandlungstaktiken versuchen, den Konflikt direkt zu lösen, treten sie mit der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* innerlich einen Schritt zurück und betrachten den Konflikt aus einer Außenperspektive.

Eine Taktik beinhaltet *Zwang*, wenn das Kind versucht, sein Interesse gegen den Willen des Interaktionspartners durchzusetzen. Es betrachtet den Interaktionspartner nicht als gleichberechtigt, sondern sein Interesse als wichtiger als das des Interaktionspartners. Die Taktiken *Lehrer zu Hilfe Holen* und *Schreien, Eingreifen, Schädigen* können als erzwingende Taktiken bezeichnet werden. Mit der Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* versucht das Kind, über den Lehrer seine Beteiligung durchzusetzen. Dem Lehrer kommt die Rolle eines Richters zu, der über eine gerechte Lösung des Konfliktes entscheidet. Gleichzeitig übt das Kind mit Hilfe des Lehrers aber auch Zwang auf die Interaktionspartner aus. Diese sind dem Lehrer an Macht und Befugnis unterlegen und müssen sich seiner Entscheidung fügen. Inwiefern ein solches Vorgehen als Normbruch verstanden wird, ist sicherlich von der Perspektive des Betrachters abhängig. Aus Sicht der Erwachsenen- oder Schulkultur scheint es plausibel und gerechtfertigt, den Lehrer zu holen, damit er die Zusammenarbeit auch durchsetzt, die er angeordnet hat. Aus Sicht der Kinderkultur kann ein solches Vorgehen als normbrechend verstanden werden. Denn hier gilt, dass Dinge von Gleich zu Gleich ausgehandelt werden müssen. Mit der Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* übt das Kind dagegen selbstständig Zwang auf den Interaktionspartner aus. Hier handelt es sich eindeutiger um einen Normbruch,

als wenn das Kind den Lehrer zu Hilfe holt. Denn sowohl in der Schulkultur als auch in der Kinderkultur gilt, dass man andere respektvoll behandeln muss.

Ein *Rückzug* findet dann statt, wenn das Kind auf eine Beteiligung in der ursprünglichen Arbeitsgruppe verzichtet. Zwei Taktiken stellen einen Rückzug aus der Aushandlung dar: die Taktiken *Ausweichen* und *Aufgeben*. Gibt ein Kind auf, so verzichtet es nicht nur darauf, sein Interesse in der ursprünglichen Arbeitsgruppe durchzusetzen. Es gibt auch das Ziel auf, die vom Lehrer gestellte Aufgabe zu erledigen. Es handelt sich hier also um eine Niederlage in Hinblick auf zwei wichtige Bereiche. Genau an dieser Stelle unterscheidet sich die Taktik *Ausweichen* von der Taktik *Aufgeben*. Denn beim Ausweichen versucht das Kind, die vom Lehrer gestellte Aufgabe mit anderen Kindern oder allein zu erfüllen. Ausweichen kann als Misserfolg betrachtet werden, sich in der ursprünglichen Arbeitsgruppe durchzusetzen, aber es stellt keinen Misserfolg in Hinblick auf die Lernsituation dar.

5.2.2 Häufigkeiten und Schritt des Einsatzes der Aushandlungstaktiken

In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, inwieweit sich die Aushandlungstaktiken hinsichtlich der Häufigkeiten, mit welchen sie insgesamt und als ersten Schritt in der Aushandlung genannt wurden, unterscheiden. Da es sich hierbei um kategoriale Daten handelt, wurden log-lineare Analysen berechnet. Ziel log-lineare Analysen ist, ein Modell zu finden, mit dem sich die Häufigkeitsverteilungen verschiedener Faktoren möglichst genau beschreiben lassen. Grundlage der Analyse sind Kreuztabellen, die darstellen mit welchen Häufigkeiten die einzelnen Ausprägungen der zu untersuchenden Variablen auftreten. Der Grad der Modellanpassung wird durch einen Likelihood-Ratio $-\chi^2$ -Test [LK] bestimmt. Je größer der Wert, umso größer die Anpassung. Das Modell muss eine Wahrscheinlichkeit von $p > .05$ aufweisen, damit es angenommen werden kann. Um zu bestimmen, ob signifikante Unterschiede zwischen bestimmten Zellhäufigkeiten bestehen, werden die z-transformierten geschätzten Parameter berechnet. Dazu wird pro kategorialer Variable eine Zelle (Ausprägung) bestimmt, die als Anker dient. Mit den als Ankern ausgewählten Zellen werden alle anderen Zellen verglichen. Ist der z-transformierte geschätzte Parameter größer als der Betrag $z = 1.96$, so besteht ein signifikanter Unterschied zwischen zwei Zellen. Ausführliche Informationen zu log-linearen Analysen finden sich bei Agresti (1984) und Fienberg (1980).

Analysiert man die Taktiken zunächst auf übergeordneter Ebene, so zeigt sich, dass die Kinder unterschiedlich viele Taktiken der Kategorien *Verhandlung*, *Zwang* und *Rückzug* generierten (LK: 94.14; $df = 2$; $p = .00$)³⁵. Die Kinder würden am häufigsten

³⁵ In diesem Fall wurde überprüft, ob die Verteilung der Häufigkeiten für die übergeordneten Kategorien einer Gleichverteilung entspricht. Die Modellanpassung ergab keinen signifikanten Wert, so dass angenommen werden kann, dass sich die übergeordneten Kategorien insgesamt unterscheiden hinsichtlich der Häufigkeiten mit denen sie generiert wurden.

Verhandlungstaktiken in der hypothetischen Konfliktsituation einsetzen: Fast die Hälfte aller generierten Taktiken waren Verhandlungstaktiken. Die erzwingenden Taktiken machten nur knapp ein Drittel aller Taktiken aus. Nur ein Fünftel aller Taktiken waren Rückzugstaktiken³⁶ (vgl. Tabelle 1).

Auch die acht Aushandlungstaktiken unterschieden sich insgesamt hinsichtlich der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder sie generierten (LK: 53.53; df = 7; p = .00). Bemerkenswert ist, dass die Kinder die erzwingende Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* am häufigsten von allen Aushandlungstaktiken nannten; besonders selten wurden die Taktiken *Idee einfach Sagen* und *Aufgeben* generiert³⁷ (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Häufigkeiten der Aushandlungstaktiken (N = 806)

Aushandlungstaktik	Häufigkeit	Prozent ¹
<i>Verhandlung</i>	385	48
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	107	13
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	116	14
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	94	12
Idee einfach Sagen	68	08
<i>Zwang</i>	259	32
Schreien, Eingreifen, Schädigen	156	19
Lehrer zu Hilfe Holen	103	13
<i>Rückzug</i>	162	20
Ausweichen	94	12
Aufgeben	68	08

¹ Relativiert an der Anzahl aller Taktiken der acht Kategorien

Weitere Analysen ergaben, dass die Kinder *Verhandlung, Zwang* und *Rückzug* zu unterschiedlichen Schritten im Verlauf der Aushandlung einsetzen würden. So unterschieden sich die Taktiken der übergeordneten Kategorien hinsichtlich der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder sie als ersten Schritt generierten (LK = 184.04; df = 2; p = .00): Die meisten Kinder würden die Aushandlung mit einer Verhandlungstaktik beginnen; knapp ein Fünftel der Kinder würden zunächst *Zwang* einsetzen; kaum ein Kind würde sich sofort aus der Aushandlung zurückziehen³⁸ (vgl. Tabelle 2).

³⁶ Die z-transformierten geschätzten Parameter zeigen, dass die Kinder die erzwingenden Taktiken signifikant seltener als die Verhandlungstaktiken (z = 4.93) und signifikant häufiger als die Rückzugstaktiken (z = -4.68) nannten. Als Anker wurden die erzwingenden Taktiken gewählt.

³⁷ Die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* unterschied sich signifikant von allen anderen Taktiken hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie generiert wurde. Wählt man diese als Anker, so ergeben sich für alle Taktiken signifikante z-transformierte Parameter. Diese reichen von z = -2.41 für die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* bis zu z = -5.70 für die Taktik *Aufgeben*.

³⁸ Alle drei Kategorien unterschieden sich signifikant voneinander hinsichtlich der Häufigkeiten, mit der die Kinder sie als ersten Schritt einsetzen würden. Verwendet man die Kategorie *Zwang* als Anker, so ergibt sich für die Kategorie *Verhandlung* ein z-transformierter geschätzter Parameter von z = 7.71, für die Kategorie *Rückzug* ein z von -4.12.

Auch die einzelnen Taktiken unterschieden sich insgesamt darin, wie häufig die Kinder sie als ersten Schritt einsetzen würden ($LK = 110.55$; $df = 7$; $p = .00$). Die Ergebnisse sprechen dafür, dass sich nicht alle Verhandlungstaktiken gleichermaßen als ersten Schritt in der Aushandlung eignen: Auf häufigsten würden die Kinder mit den einfachen Verhandlungstaktiken *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern* und *Idee einfach Sagen* die Aushandlung eröffnen. Die Kinder, die schon zu Beginn der Aushandlung Zwang einsetzen würden, würden dies vornehmlich mit der Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* tun. Die Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen*, wurde sehr selten als erster Schritt generiert³⁹ (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Nennung der Taktiken innerhalb des Verlaufs der Aushandlung (N = 213)

Aushandlungstaktik	Häufigkeit (Prozent)	durchschnittlicher Schritt M (SD)
<i>Verhandlung</i>	157 (74)	2.4 (1.6)
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	57 (27)	1.9 (1.3)
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	28 (13)	2.8 (1.6)
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	27 (13)	3.0 (1.9)
Idee einfach Sagen	45 (21)	1.5 (0.9)
<i>Zwang</i>	40 (19)	3.3 (1.9)
Schreien, Eingreifen, Schädigen	29 (14)	3.4 (2.0)
Lehrer zu Hilfe Holen	11 (05)	3.3 (1.7)
<i>Rückzug</i>	08 (04)	3.6 (1.7)
Ausweichen	06 (03)	3.8 (1.8)
Aufgeben	02 (01)	3.4 (1.5)

Anmerkung. Die Häufigkeiten summieren sich nicht zu 100 Prozent auf, da acht Kinder als ersten Schritt eine Taktik der Kategorie *Sonstige Taktiken* nannten.

Vergleicht man die Taktiken mittels Varianzanalyse hinsichtlich des Schrittes, als welchen die Kinder diese durchschnittlich einsetzen würden, so ergeben sich entsprechende Ergebnisse. Die Kinder würden *Verhandlung*, *Zwang* und *Rückzug* durchschnittlich bei unterschiedlichen Schritten einsetzen ($F(2,803) = 40.17$; $p < .01$): Sie nannten Verhandlungstaktiken signifikant früher als erzwingende Taktiken oder Rückzugstaktiken (vgl. Tabelle 2; die Ergebnisse der Varianzanalyse sind in Anhang B, Tabelle B2 dargestellt).

Auch auf der Ebene der einzelnen Taktiken ergaben sich insgesamt signifikante Unterschiede ($F(7,798) = 19.53$; $p < .01$). Die Kinder würden die Taktiken *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern* und *Idee einfach Sagen* früh in der Aushandlung einsetzen und erst später zu den komplexeren Verhandlungstaktiken *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* und *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* greifen würden. Gleichermäßen würden die Kinder aber auch erzwingenden Taktiken oder Rückzugstaktiken einsetzen, wenn sie sich mit den einfachen Verhandlungstaktiken nicht durchsetzen könnten (vgl. Tabelle 2). In Anhang B ist dargestellt

³⁹ Die Taktik *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern* unterschied sich signifikant hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie als erster Schritt genannt wurde von allen Taktiken außer der Taktik *Idee einfach Sagen*. Verwendet man die Taktik *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern* als Anker, so reichen die z-transformierten geschätzten Parameter von $z = 2.95$ für die Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* bis zu $z = 5.27$ für die Taktik *Ausweichen*.

welche der Taktiken sich signifikant hinsichtlich des Schritts unterscheiden, bei dem sie im Durchschnitt von den Kinder genannt wurden (vgl. Tabelle B3).

Die Taktiken unterschieden sich auch darin, wie viele Kinder diese häufiger in der Aushandlung einsetzen würden. Knapp zwei Drittel der Kinder, die Verhandlungstaktiken im Interview generierten, würden mehr als eine Verhandlungstaktik anwenden. Für die Verhandlungstaktiken *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern*, *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* und *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* lag der Prozentsatz der Kinder, welche die Taktiken mehr als einmal nannten, zwischen knapp 30 bis 40 Prozent. Bemerkenswert ist, dass die vierte Verhandlungstaktik, die Taktik *Idee einfach Sagen*, nur von 6 Prozent der Kinder häufiger genannt wurde. So scheint es nicht sinnvoll zu sein, diese Taktik mehrmals anzuwenden. Das ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sie keine explizite, sondern eine implizite Verhandlung darstellt. Wird der darin enthaltene Lösungsvorschlag nicht verstanden oder abgelehnt, muss das Kind deutlicher werden, möchte es sich durchsetzen (vgl. Tabelle 3).

Die Hälfte der Kinder, die erzwingende Taktiken generierte, würde mehr als eine erzwingende Taktik in der hypothetischen Konfliktsituation einsetzen. Das betrifft aber hauptsächlich die Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen*, die von 41 Prozent der Kinder mehrmals genannt wurde. (vgl. Tabelle 3). Die Ergebnisse zu den Taktiken *Lehrer zu Hilfe Holen* und *Ausweichen* sind allerdings vom Vorgehen bei der Befragung beeinflusst (vgl. Fußnoten 29 und 30).

Tabelle 3. Anzahl der Kinder, die die Taktiken einmal bzw. häufiger im Interview nannten (N = 213)

Verhandlungstaktiken	einmal genannt Häufigkeit (Prozent)	häufiger genannt Häufigkeit (Prozent)
<i>Verhandlung</i>	75 (40)	112 (60)
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	59 (72)	23 (28)
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	43 (61)	28 (39)
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	43 (67)	21 (33)
Idee einfach Sagen	60 (94)	04 (06)
<i>Zwang</i>	71 (50)	70 (50)
Schreien, Eingreifen, Schädigen	57 (59)	40 (41)
Lehrer zu Hilfe Holen	87 (92)	08 (08)
<i>Rückzug</i>	96 (76)	31 (24)
Ausweichen	53 (73)	20 (27)
Aufgeben	64 (94)	04 (06)

5.2.3 Erwartete unmittelbare Wirkungen

Beim Vergleich der Aushandlungstaktiken bezüglich der erwarteten unmittelbaren Wirkungen wurde die Taktik *Aufgeben* von den Analysen ausgeschlossen. Sie wies sowohl für die

Kategorie *Erwarteter Durchsetzungserfolg* als auch die Kategorie *Freundlichkeit der Arbeitsgruppe* eine zu hohe Anzahl fehlender Werte auf.

Die Aushandlungstaktiken unterschieden sich insgesamt hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Kategorien *Erfolg*, *Ausgang offen* und *Misserfolg* (LK = 127.48; df = 12; p = .00; vgl. Tabelle 4). Von besonderem Interesse war an dieser Stelle die Frage, inwiefern sich die Taktiken nach den Erwartungen der Kinder darin unterscheiden, ob ein Kind sich damit erfolgreich durchsetzen kann. So wurden die Kategorien *Ausgang offen* und *Misserfolg* zu einer Kategorie *kein Erfolg* zusammengefasst. Insgesamt unterschieden sich die Aushandlungstaktiken hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Kategorien *Erfolg* versus *kein Erfolg* (LK = 77.20; df = 6; p = .00).

Tabelle 4. Häufigkeiten für den erwarteten Durchsetzungserfolg in Abhängigkeit der Aushandlungstaktiken (N = 213)

Aushandlungstaktik	Erfolg Häufigkeiten (Prozent) ²	Ausgang offen Häufigkeiten (Prozent) ²	Misserfolg Häufigkeiten (Prozent) ²
<i>Verhandlung</i>	170 (49)	88 (26)	86 (25)
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	48 (52)	19 (20)	26 (28)
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	59 (58)	28 (27)	15 (15)
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	31 (36)	22 (26)	33 (38)
Idee einfach Sagen	32 (51)	19 (30)	12 (19)
<i>Zwang</i>	121 (58)	24 (12)	63 (30)
Schreien, Eingreifen, Schädigen	59 (45)	18 (14)	54 (41)
Lehrer zu Hilfe Holen	62 (81)	6 (8)	9 (12)
<i>Rückzug</i>	22 (19)	09 (08)	86 (74)
Ausweichen	16 (19)	08 (09)	62 (72)
Aufgeben ¹	06 (19)	01 (03)	24 (77)

¹ Diese Taktik wurde nicht in die log-linearen Analysen aufgenommen, da nur in 46 Prozent der Fälle eine Angabe über die erwarteten unmittelbaren Wirkungen vorhanden ist.

² Relativiert an der Anzahl der gültigen Durchsetzungserwartungen pro Taktik.

Die sieben Taktiken unterschieden sich auch hinsichtlich des Ausmaßes, in welchem sie nach den Erwartungen der Kinder freundliche, sachliche oder unfreundliche Reaktionen bei den Interaktionspartnern hervorrufen (LK = 76.46; df = 12; p = .00; vgl. Tabelle 5). Häufig erwarteten die Kinder sachliche Reaktionen, freundliche Reaktionen erwarteten sie dagegen sehr selten.

Tabelle 5. Häufigkeiten für die erwartete Freundlichkeit der Arbeitsgruppe in Abhängigkeit der Aushandlungstaktiken (N = 213)

Aushandlungstaktik	Freundliche Reaktion Häufigkeiten (Prozent) ²	Sachliche Reaktion Häufigkeiten (Prozent) ²	Unfreundliche Reaktion Häufigkeiten (Prozent) ²
<i>Verhandlung</i>	46 (13)	241 (68)	65 (18)
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	11 (11)	76 (75)	14 (14)
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	10 (10)	74 (74)	16 (16)
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	14 (16)	47 (54)	26 (30)
Idee einfach Sagen	11 (17)	44 (69)	9 (14)
<i>Zwang</i>	28 (13)	97 (44)	95 (43)
Schreien, Eingreifen, Schädigen	22 (16)	51 (38)	61 (46)
Lehrer zu Hilfe Holen	6 (7)	46 (53)	34 (40)
<i>Rückzug</i>	26 (23)	50 (44)	37 (33)
Ausweichen	18 (22)	32 (39)	33 (40)
Aufgeben ¹	08 (26)	19 (60)	04 (13)

¹ Die Taktik *Aufgeben* wurde nicht in die log-linearen Analysen aufgenommen, da nur in 46 Prozent der Fälle eine Angabe über die erwarteten unmittelbaren Wirkungen vorhanden ist.

² Relativiert an der Anzahl der gültigen Angaben für die erwartete Freundlichkeit der Arbeitsgruppe pro Taktik.

Vom besonderem Interesse ist an dieser Stelle, wie häufig eine Taktik unfreundliche Reaktionen hervorruft. Eine unfreundliche Reaktion kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Kinder diese Taktik ablehnen. So wurden die Ausprägungen *freundliche Reaktion* und *sachliche Reaktion* zu der Ausprägung *keine unfreundliche Reaktion* zusammengefasst. Eine log-lineare Analyse ergab, dass sich die Taktiken insgesamt hinsichtlich der Verteilung auf die Kategorien *unfreundliche Reaktion* vs. *keine unfreundliche Reaktion* unterscheiden (LK = 55.22; df = 6; p = .00) (vgl. Tabelle 5).

Die Kinder schrieben der Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* die höchste Effektivität zu, Beteiligung bei der Gruppenarbeit zu erreichen. Das ist sicherlich dadurch zu erklären, dass Kinder in der mittleren Kindheit in der Regel das tun, was der Lehrer bestimmt. Gleichzeitig erwarteten die Kinder vergleichsweise viele unfreundliche Reaktionen von Seiten der Interaktionspartner. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie mit der Taktik *Zwang* auf die Interaktionspartner ausüben. Die Interaktionspartner geben also nicht freiwillig nach. Auch die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* war nach den Erwartungen der Kinder mit vielen unfreundlichen Reaktionen verbunden. Im Gegensatz zur Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* wies diese Taktik allerdings nur einen mittleren Durchsetzungserfolg auf. Mittels *Zwang* können sich Kinder also ziemlich erfolgreich durchsetzen, sie riskieren damit aber, die Interaktionspartner zu verärgern.

Den Verhandlungstaktiken *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern, Vorgehensweise Fordern, Initiieren* und *Idee einfach Sagen* schrieben die Kinder einen mittleren Durchsetzungserfolg

zu. Gleichzeitig erwarteten die Kinder für alle drei Taktiken vornehmlich sachliche Reaktionen von Seiten der Interaktionspartner. Verhandlungstaktiken haben also den Vorteil gegenüber erzwingenden Taktiken, dass Kinder mit diesen nicht die Interaktionspartner gegen sich aufbringen.

Von allen Taktiken, die die Kinder mit dem Ziel einsetzen würden, sich in der ursprünglichen Arbeitsgruppe durchzusetzen, schrieben sie der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* die geringste Effektivität zu. Außerdem erwarteten sie häufiger als bei den drei anderen Verhandlungstaktiken unfreundliche Reaktionen. Möglicherweise ist dies Ergebnis darauf zurückzuführen, dass die Kinder mit der Taktik eine grundsätzliche Diskussion über Gerechtigkeit initiieren, zu der viele Kinder nicht bereit sind und welche sie deshalb mit unfreundlichen Reaktionen abzuwehren versuchen.

Die Taktik *Ausweichen* war nach den Erwartungen der Kinder mit einem sehr geringen Durchsetzungserfolg verbunden. Das ist nicht erstaunlich, denn die Taktik zielt auch gar nicht darauf ab, in der ursprünglichen Arbeitsgruppe Beteiligung zu erreichen. Bemerkenswert ist dagegen, dass die Kinder ein hohes Ausmaß unfreundlicher Reaktionen erwarteten, vergleichbar mit den erwarteten Reaktionen auf die erzwingenden Taktiken. Somit ist es den Interaktionspartnern also nicht gleichgültig, wenn Kinder in der hypothetischen Situation ausweichen. Das mag daran liegen, dass Ausweichen auch einen sanktionierenden Charakter haben kann und sich die Kinder dadurch angegriffen fühlen. Zudem können sie es als Konkurrenz verstehen, wenn ein Kind die Geschichte alleine schreibt.

5.3 Diskussion

Aushandlungstaktiken

In der vorliegenden Untersuchung nannten die Kinder acht verschiedene Aushandlungstaktiken, die sich den übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang* und *Rückzug* zuordnen lassen. Diese übergeordneten Kategorien fanden auch Laursen et al. (2001), die Konflikte unter Peers bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in einer Metaanalyse zusammenfassend analysiert haben. Die vorliegenden Ergebnisse liefern weitere Unterstützung für die Annahme, dass es sich hierbei um grundlegende Möglichkeiten handelt, in Konflikten vorzugehen.

Hinsichtlich der übergeordneten Kategorien entsprechen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gleichermaßen Studien, in denen die Kinder beim Aushandeln von Konflikten beobachtet wurden (Krappmann et al., 2001), aufgefordert waren Taktiken für hypothetische Konfliktsituationen zu generieren (Feldman & Dodge, 1987; Hopmeyer & Asher, 1997;

Renshaw & Asher, 1983) oder eine Auswahl an Taktiken zur Lösung eines hypothetischen Konfliktes dargeboten bekamen (Chung & Asher, 1996; Hawley, 2003; Hawley et al., 2002).

Betrachtet man jedoch die einzelnen Taktiken, zeigen sich Differenzen zu anderen Untersuchungen. So werden in den meisten Untersuchungen keine Taktiken beschrieben, die für eine implizite Verhandlung stehen, wie es in der vorliegenden Arbeit für die Taktik *Idee einfach Sagen* und ein Teil der Taktiken der Kategorie *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* der Fall ist (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Renshaw & Asher, 1983). Nur bei Krappmann et al. (2001) und Hopmeyer und Asher (1996) finden sich entsprechende Kategorien. Das ist überraschend, denn diese Art von Verhandlung scheint besonders dem Bedürfnis von Kindern zu entsprechen, gemeinsame Aktivitäten nicht durch langwieriges Aushandeln zu unterbrechen.

Nach der vorliegenden Untersuchung ist die Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* eine wichtige Vorgehensweise in der geschilderten Normbruchsituation. In einigen der Untersuchungen zum Aushandeln wurde diese Taktik - allgemeiner formuliert als Autorität zu Hilfe holen - nicht als eigene Kategorie berücksichtigt (Hawley, 2003; Hawley et al., 2002; Renshaw & Asher, 1983; Schrenk & Oswald, in Vorbereitung). Der Taktik kommt in der hier verwendeten hypothetischen Situation sicherlich eine besondere Bedeutung zu. Denn der Konflikt findet im Unterricht statt und bezieht sich auf eine vom Lehrer verordnete Aufgabe. Aber auch bei Oswald und Schrenk (in Vorbereitung), Hawely (2003) und Hawley et al., (2002) geht es um die Frage, was Kinder tun, um sich unter ihren Klassenkameraden, also im Kontext der Schule, durchzusetzen.

Die qualitativen Analysen der Taktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* machten deutlich, dass sie sich hinsichtlich eines wichtigen Punktes unterscheiden: Beim Ausweichen versucht das Kind, sein Ziel auf andere Weise zu realisieren, während es beim Aufgeben vollständig darauf verzichtet, sein Interesse durchzusetzen. Diese Unterscheidung wird jedoch in anderen Untersuchungen nicht getroffen (Chung & Asher, 1996; Feldman & Dodge, 1987; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983).

Die in diesem Kapitel vorgestellte Analyse des Einsatzes von Aushandlungstaktiken stellt eine erste Annäherung an die Frage danach dar, wie Kinder in der hypothetischen Aushandlung vorgehen würden. Sie zeigt, dass die Kinder die verschiedenen Taktiken typischerweise zu unterschiedlichen Schritten in der Aushandlung einsetzen würden. Deshalb genügt es nicht, nur die erst- genannte oder ausgewählte Taktik von Kindern zu analysieren, wie es in vielen Untersuchungen getan wurde (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997). Man erhält dadurch kein realistisches sondern ein idealisiertes Bild von

Aushandlungen unter Kindern, da man fälschlicherweise zu der Annahme gelangt, dass erzwingende Taktiken und Rückzugtaktiken hier eine Ausnahme darstellen.

Vor dem Hintergrund des Normbruchs, welcher in der hypothetischen Situation dargestellt wird, ist es bemerkenswert, dass die meisten Kinder zunächst eine Verhandlungstaktik einsetzen würden. Sie reagieren also zunächst mit der Bereitschaft zu verhandeln auf das normbrechende Verhalten, welches eine Missachtung ihrer Gleichwertigkeit darstellt. Sie bieten damit B. und den anderen Kindern der Gruppe einen gleichberechtigten Umgang miteinander an. Dies kann als Versuch einer Deeskalation des Konfliktes verstanden werden. Nicht die Bestrafung des normbrechenden Verhaltens steht im Vordergrund, sondern die Beseitigung der Störung und der Fortgang der Aktivität. Anders als Kindergartenkinder, die nach Grammer (1988) Gleiches mit Gleichem vergelten, setzen demnach Kinder in der mittleren Kindheit auch bei ungerechter Behandlung zunächst respektvolle Mittel ein, um zu einer Lösung des Konfliktes zu kommen (vgl. Oswald, 1990).

Unterschiedliche Faktoren können hinter der anfänglichen Bereitschaft, zu verhandeln, stehen. Zunächst spricht das Ergebnis dafür, dass sich Kinder in diesem Alter darüber bewusst sind, dass sie beim Einsatz von Zwang ihre Beziehungen zu anderen Kindern und ihren Ruf aufs Spiel setzen. Zugute kommt ihnen sicherlich, dass sie schon über entwickelte verbale Fähigkeiten verfügen und weitgehend zur Impulskontrolle fähig sind.

Zudem ist möglicherweise von Bedeutung, dass es sich in der hypothetischen Situation um eine gemeinsam zu erledigende Aufgabe im Unterricht handelt. Dies bringt mit sich, dass der Lehrer mitbekommen könnte, wenn Kinder aggressiv gegen Klassenkameraden vorgehen. Außerdem hat jedes Kind die Aufgabe, zu einer Geschichte beizutragen. Dies ist aber nur möglich, wenn es nicht zu viel Zeit damit verliert, sich mit den anderen Kindern auseinander zu setzen. Schließlich geben die Regeln von Gruppenarbeit eine Orientierungsmöglichkeit für eine gerechte Lösung des Konfliktes. Die Lösung des Konfliktes muss also nicht völlig neu erfunden werden, was es für die Kinder leichter macht, eine kooperative Lösung zu entwickeln.

Zu bedenken ist schließlich, dass B. in der hypothetischen Situation als ein Kind beschrieben wird, das eine besonders gute Stellung in der Schulklasse hat. Möglicherweise würden die Kinder weniger vorsichtig handeln, wenn sie es mit einem Kind mit durchschnittlicher Stellung zu tun hätten oder mit einem Kind, das von den Klassenkameraden abgelehnt wird. Im letzteren Fall ist anzunehmen, dass viele Kinder sofort mit Zwang reagieren würden. Denn Kinder mit niedriger Stellung werden schlechter von ihren Peers behandelt als gutgestellte Kinder (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Krappmann & Kleineidam, 1999; Lomangino et al., 1999).

Erstaunlicherweise würden die Kinder den Normbruch nur vergleichsweise selten direkt ansprechen: Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* macht nur 10 Prozent aller generierten Taktiken aus. Unterschiedliche Überlegungen lassen sich zur Erklärung anführen. Möglicherweise finden Normbrüche unter Kindern zu häufig statt, als dass sie jedes Mal grundlegend diskutiert werden könnten (Oswald, 1990). Pragmatischer ist es, den Konflikt mittels einer einfacheren Taktik, beispielsweise einer Aufforderung, zu lösen. Ein weiterer Grund mag sein, dass noch nicht alle Kinder dieser Altersgruppe einen Entwicklungsstand erreicht haben, welcher es ihnen möglich macht, die Situation aus einer dritten Perspektive zu bewerten und eine Metakommunikation zu beginnen. Nach der Untersuchung von Yeates et al., (1991) liegen Dritt- sowie Fünftklässler zwischen Stufe 1 und 2 der sozialen Perspektivenkoordination. Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* erfordert, dass Kinder Stufe 2 wenn nicht Stufe 3 der sozialen Perspektivenkoordination erreicht haben. Schließlich ist auch bei dieser Frage die besondere Stellung von B. zu berücksichtigen. Denn mit der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* wird das Vorgehen von B. grundsätzlich in Frage gestellt. Dazu gehört Mut, wie aus den Antworten der Kinder zu entnehmen ist. Möglicherweise verfügen mehr Kinder über diese Taktik, sie würden sich aber nicht trauen, diese in der hypothetischen Situation anzuwenden.

So zeichnet sich das Vorgehen der Kinder dadurch aus, dass sie ihre Bemühungen hauptsächlich auf die Situation konzentrieren und versuchen, sich trotz der widrigen Umstände durchzusetzen. Grundlegende Diskussionen, die das ungerechte Vorgehen der anderen und darüber hinaus der zugrunde liegenden Struktur von Ungleichheit in Frage stellen, finden seltener statt. Es ist nicht zu beantworten, ob hinter dieser Zurückhaltung steht, dass die Kinder eine solche Ungerechtigkeit als gegeben betrachten, nicht in der Lage oder nicht Willens sind, sich grundlegend dagegen zu wehren. Durch ihre Zurückhaltung unterstützen sie aber indirekt die Struktur von Ungleichheit, die unter Peers zu finden ist.

Aushandlungstaktiken und die beiden Modelle über Aushandlungen

In den folgenden Abschnitten wird diskutiert, wie die Aushandlungstaktiken im Sinne der Modelle zum Aushandeln von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) zu kategorisieren sind. Das ist notwendig, damit in den folgenden Kapiteln die Annahmen der Aushandlungsmodelle überprüft werden können.

Die Taktiken *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern, Idee einfach Sagen, Lehrer zu Hilfe Holen, Ausweichen und Aufgeben* lassen sich Stufe 1 des Aushandlungsmodells von Yeates und Selman (1989) zuordnen: Mittels der Taktiken *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern, Idee einfach Sagen* und *Lehrer zu Hilfe Holen* versuchen die Kinder, das Verhalten der Interaktionspartner unilateral zu verändern; beim Einsatz der Taktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* ordnen sich die Kinder unilateral dem Willen der Interaktionspartner unter. Auch

die Taktiken der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* befinden sich teilweise auf Stufe 1 des Aushandlungsmodells. Es handelt sich um die Versuche der Kinder, verbal Zwang auszuüben, indem sie die anderen Kinder beleidigen oder ihnen drohen. Physisches Eingreifen oder Schädigen sind der Aushandlungsstufe 0 zuzuordnen.

Ebenfalls mehreren Aushandlungsstufen sind die Taktiken der Kategorien *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* und *Sich über Ungerechtigkeit beschweren* zuzuordnen. Bei einigen Taktiken der Kategorie *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* steht das Interesse des Kindes im Vordergrund und es versucht, den Interaktionspartner unilateral zu beeinflussen. Dies Vorgehen ist Stufe 1 zuzuordnen. In den meisten Fällen wird aber das Interesse von B. oder aller Kinder der Arbeitsgruppe explizit berücksichtigt. Hier werden zum einen Vorgehensweisen geschildert, die Stufe 2 des Aushandlungsmodells entsprechen: Das Interesse der Interaktionspartner wird abwechselnd oder nacheinander berücksichtigt. Zum anderen finden sich Vorgehensweisen, die der Stufe 3 entsprechen: Die unterschiedlichen Interessen werden so integriert, dass daraus ein gemeinsames neues Interesse entsteht.

In vielen Fällen der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* steht das eigene Interesse im Vordergrund, welches die Kinder versuchen durchzusetzen, indem sie das Argument einbringen, dass das Verhalten der Interaktionspartner ungerecht ist. Diese Vorgehensweisen entsprechen Stufe 1 des Aushandlungsmodells. In einigen Fällen ergänzen die Kinder ihre Forderung nach Gerechtigkeit durch einen konkreten Vorschlag einer gerechten Regelung. Hier finden sich sowohl Vorschläge, welche auf Stufe 2 als auch auf Stufe 3 des Aushandlungsmodells liegen.

Bei der Zuordnung der Taktiken zu den Aushandlungsstufen von Yeates und Selman (1989) wird deutlich, dass ihre Kategorisierung der Aushandlungstaktiken bestimmte Beschränkungen aufweist. Erstens sind Taktiken nicht in ihrem Modell vorgesehen, die sowohl Komponenten von Zwang als auch Verhandlung enthalten. Die qualitative Analyse der Taktiken ergab aber, dass eine nicht geringe Anzahl der Taktiken der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* auch Komponenten enthalten, die eine Verhandlung darstellen. Umgekehrt enthalten einige Taktiken der Kategorie *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* erzwingende Komponenten.

Zweitens wird im Aushandlungsmodell nicht berücksichtigt, dass das Vorgehen beim Aushandeln und die typischerweise daraus folgende Lösung des Konfliktes sich nicht zwingend entsprechen müssen. Mit der Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* versucht das Kind, unilateral Zwang auf die Interaktionspartner auszuüben. Damit entspricht sie Stufe 1 des Aushandlungsmodells. Trotzdem kann das Ergebnis dieser Taktik sein, dass die Interessen aller Kinder der Arbeitsgruppe berücksichtigt werden. Es ist sogar anzunehmen, dass der

Lehrer in den meisten Fällen eine solche Lösung durchsetzen wird und zwar unabhängig davon, ob das Kind das eigene Wohl oder das Wohl aller Kinder der Arbeitsgruppe im Sinn hatte. Mit Hilfe dieser Taktik kann also eine Lösung erreicht werden, die auf Stufe 2 oder 3 des Aushandlungsmodells liegt.

Drittens findet implizites Verhandeln keine Berücksichtigung in dem Modell. Die Taktik *Idee einfach Sagen* beruht auf impliziter Verhandlung. Nimmt man an, dass die Kinder mit der Taktik *Idee einfach Sagen* implizit verhandeln, so kommt man zu dem Schluss, dass sie damit in einem größeren Ausmaß das Interesse der Interaktionspartner berücksichtigt, als es zunächst erscheint. Auch die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* enthält zusätzlich zu der expliziten Botschaft eine implizite Mitteilung. Fordert ein Kind, dass es gerecht behandelt werden möchte, dann impliziert das, dass alle Kinder gerecht behandelt werden sollen. Die implizite Botschaft liegt damit auf einem höheren Verhandlungsniveau als die explizite Botschaft, was es schwierig macht, die Taktik einer bestimmten Aushandlungsstufe zuzuordnen.

Schließlich ist nicht zu verstehen, warum Yeates und Selman (1989) in ihrem Modell zwar zwischen zwei Orientierungen unterscheiden, nämlich inwieweit Kinder mit Hilfe einer Taktik versuchen, ihr Interesse durchzusetzen oder sich dem Interesse des Gegenübers unterordnen, diese Orientierungen in ihren Untersuchungen aber keine Rolle bei der Kategorisierung der Taktiken spielen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen ist deutlich, dass es wichtig ist dies zu tun und beispielsweise zwischen Drohen und Aufgeben zu unterscheiden.

Nach Hawley (1999) sind die Taktiken *Aufmerksamkeit*, *Beteiligung Fordern* und *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* als Verhandlungstaktiken zu bezeichnen. Bei beiden handelt sich um sozial anerkannte Vorgehensweisen. Weniger eindeutig sind die Taktiken *Idee einfach Sagen* und *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* den zwei Kategorien von Taktiken zuzuordnen. Mit der Taktik *Idee einfach Sagen* üben die Kinder weder eindeutig Zwang aus, noch entspricht die Taktik völlig sozial akzeptiertem Vorgehen. Sie scheint aber doch mehr auf der Seite der Verhandlungstaktiken zu liegen. Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* enthält in einigen Fällen auch erzwingende Komponenten. Es bleibt offen, wie Hawley diese Taktik einordnen würde.

Die Taktiken *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* und *Lehrer zu Hilfe Holen* sind den erzwingenden Taktiken zuzuordnen. Allerdings stellt sich auch hier für die Taktiken der Kategorie *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* ein Zuordnungsproblem, die sowohl aus Zwang und Verhandlung bestehen. Für die Taktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* findet sich keine Entsprechung bei Hawley (1999). Allerdings beschreibt sie eine Gruppe von Kindern, die sich

dadurch auszeichnen, dass sie in Aushandlungen nur wenig Kontrolltaktiken anwenden (*Nichtkontrollierer*). Diese scheinen Kindern zu entsprechen, die in Aushandlungen früh aufgeben oder ausweichen.

So wird deutlich, dass auch das Kategoriensystem von Hawley (1999) Beschränkungen aufweist. Die verwendeten Kategorien erscheinen zu grob und nicht ausreichend, um genügend differenziert zwischen unterschiedlichen Vorgehensweisen in Aushandlungen zu unterscheiden. Sie berücksichtigen nicht, dass Verhandlung und Zwang mittels unterschiedlicher Taktiken ausgeübt werden kann und die Art der Taktik mitbestimmt, welche Wirkungen das Vorgehen hat. Aufgeben und ausweichen werden nicht als Taktiken berücksichtigt.

Erwartete unmittelbare Wirkungen

Die vorliegenden Ergebnisse zu den erwarteten unmittelbaren Wirkungen der Taktiken sind mit den Ergebnissen der Arbeiten von Crick und Ladd (1990) sowie Krappmann et al. (2001) vergleichbar. Sie sprechen dafür, dass die Akzeptanz einer Aushandlungstaktik davon abhängig ist, ob sie den Regeln eines guten Umgangs miteinander entspricht. Die Effektivität einer Taktik ist dagegen davon bestimmt, ob sie darauf abzielt, sein Interesse durchzusetzen. Die Ergebnisse entsprechen den Annahmen von Hawley (1999) und unterstützen damit auch die in der vorliegenden Arbeit aufgestellten Hypothesen 4.1b und 4.2.

Hervorzuheben ist, dass die Kinder in der vorliegenden Arbeit nur in knapp der Hälfte der Fälle der Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* eine unfreundliche Reaktion erwarteten, bei der Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* war dies sogar nur in zwei Fünfteln der Taktiken der Fall. Es ist anzunehmen, dass in dieser Situation erzwingende Taktiken nicht so streng beurteilt werden, da ein Normbruch Ausgangspunkt der Aushandlung ist. Nach den Ergebnisse von Perry et al. (1989) ist die Akzeptanz aggressiver Taktiken höher, wenn diese als Reaktion auf erfahrenes Unrecht eingesetzt werden.

Die Annahmen von Yeates und Selman (1989) werden nur teilweise durch die vorliegenden Ergebnisse gestützt. Nach ihrem Modell sollte eine Taktik mit umso mehr Akzeptanz und dadurch auch Effektivität verbunden sein, je mehr durch sie die Interessen des Interaktionspartners berücksichtigt werden. Vernachlässigt wird in dem Modell die Möglichkeit, dass sich Kinder auch ohne Zustimmung der Interaktionspartner mit bestimmten Taktiken durchsetzen können, wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu den Taktiken *Lehrer zu Hilfe Holen* und *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* zeigen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den Erwartungen hinsichtlich der unmittelbaren Wirkungen der Taktiken, dass die Kinder es nicht für einfach halten, sich in der geschilderten

hypothetischen Situation durchzusetzen. Somit müssen Kinder lernen, sich trotz Misserfolgen in Aushandlungen nicht entmutigen zu lassen und nicht zu voreiligen Schlüssen hinsichtlich der Effektivität einer Taktik zu gelangen.

Nach den Antworten der Kinder ist auch die gute Stellung von B. dafür verantwortlich, dass die Chancen, sich in der hypothetischen Situation durchzusetzen, nicht sehr hoch sind. Unabhängig davon, welche Taktik sie einsetzen würden, kann es nach Meinung der Kinder passieren, dass sie aufgrund der Stellung von B. ihr Interesse nicht durchsetzen könnten. So glauben die Kinder, dass sich die anderen Kinder der Gruppe gegen sie wenden oder sie zumindest nicht unterstützen würden, da sie B. mögen oder Angst haben es sich mit B. zu verscherzen.

6 ERGEBNISSE II: VORGEHEN IN DER NORMBRUCHSITUATION

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Kinder in der hypothetischen Normbruchsituation vorgehen würden. In ersten Teil geht es um die *Aushandlungstaktiken* der Kinder. Es wird zum einen den Fragen nachgegangen, wie viele Taktiken insgesamt und wie viele unterschiedliche Taktiken die Kinder in der Aushandlung anwenden würden. Zum anderen wird analysiert, wie häufig die Kinder die acht unterschiedlichen Taktiken in der Normbruchsituation einsetzen würden (Fragen 2.1 bis 2.3). Grundlage der Analysen zu den Häufigkeiten der acht Aushandlungstaktiken sind dichotome Variablen, die angeben, ob ein Kind eine bestimmte Aushandlungstaktik mindestens einmal in dem Interview genannt hat oder nicht. Im zweiten Teil geht es um die *Aushandlungsstrategien* der Kinder, also um die Frage, in welcher Sequenz und Kombination die Kinder die Aushandlungstaktiken anwenden würden (Fragen 3.2 bis 3.5). Alle Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 10.0 durchgeführt.

6.1 Aushandlungstaktiken

6.1.1 Gesamtstichprobe

Im Durchschnitt würden die Kinder insgesamt 3.7 Taktiken ($SD = 2.1$) in der hypothetischen Situation anwenden. Sie nannten durchschnittlich 2.8 ($SD = 1.4$) unterschiedliche Taktiken⁴⁰.

Vergleicht man Verhandlungstaktiken, erzwingende Taktiken und Rückzugstaktiken hinsichtlich der Anzahl der Kinder, die diese im Interview generierten, so wird deutlich, dass sie in unterschiedlichem Ausmaß unter den Kindern verbreitet sind ($F(2,424) = 22.27$; $p < .01$): Verhandlungstaktiken wurden von signifikant mehr Kindern generiert als erzwingende Taktiken oder Rückzugstaktiken (vgl. Tabelle 6).

Auch die acht Aushandlungstaktiken unterschieden sich hinsichtlich ihrer Verbreitung unter den Kindern ($F(7,1484) = 3.71$; $p < .01$). Obwohl insgesamt mehr Kinder Verhandlungstaktiken als erzwingende Taktiken generierten, waren die erzwingenden Taktiken *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* und *Lehrer zu Hilfe Holen* am weitesten von allen Taktiken unter den Kindern verbreitet: Sie wurden von signifikant mehr Kindern genannt als die Verhandlungstaktiken *Vorgehensweise Fordern*, *Initiiieren*, *Idee einfach Sagen*, *Sich über*

⁴⁰ Hinter diesen Analysen steht die Frage, wie lange die Kinder aushandeln würden und über wie viele unterschiedliche Aushandlungstaktiken sie dabei verfügen. Deshalb wurden hier die Taktiken der Kategorie *Aufgeben* nicht berücksichtigt. Für die Anzahl der genannten Taktiken und die Anzahl der genannten unterschiedlichen Taktiken ergab sich ein hoher Zusammenhang von $r = .87$. Sie werden hier aber trotzdem beide berichtet, da sie für Unterschiedliches stehen: Die Anzahl der genannten Taktiken verweist darauf, wie lange und hartnäckig ein Kind aushandeln würde. Die Anzahl der genannten unterschiedlichen Taktiken ist ein Maß dafür, wie viele unterschiedliche Vorgehensweisen ein Kind einsetzen kann und einsetzen würde.

Ungerechtigkeit Beschwerden und die Rückzugstaktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* (vgl. Tabelle 6; Anhang, Tabelle B4).

Tabelle 6. Anzahl der Kinder, die die jeweilige Aushandlungstaktik mindestens einmal genannt haben (N = 213)

Aushandlungstaktik	Häufigkeit	Prozent
<i>Verhandlung</i>	187	88
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	82	39
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	71	33
Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden	64	30
Idee einfach Sagen	64	30
<i>Zwang</i>	141	66
Schreien, Eingreifen, Schädigen	97	46
Lehrer zu Hilfe Holen	95	45
<i>Rückzug</i>	127	60
Ausweichen	73	34
Aufgeben	64	30

6.1.2 Geschlechtsunterschiede

Die Mädchen generierten mit durchschnittlich 4 (SD = 2.3) Taktiken signifikant mehr Taktiken als die Jungen, welche durchschnittlich nur 3.4 (SD = 1.8) Taktiken nannten ($t = 2.24$; $p < .05$). Der Tendenz nach würden die Mädchen mit durchschnittlich 2.9 (SD = 1.5) unterschiedlichen Taktiken ein breiteres Spektrum an Taktiken anwenden als die Jungen, die durchschnittlich 2.6 (SD = 1.3) unterschiedliche Taktiken generierten ($t = 1.91$; $p < .10$).

Tabelle 7. Prozentualer Anteil der Kinder, die die jeweilige Aushandlungstaktik mindestens einmal genannt haben nach Geschlecht

Aushandlungstaktik	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)
<i>Verhandlung</i>	91	83 ⁺
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	37	41
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	35	31
Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden	39	19**
Idee einfach Sagen	28	32
<i>Zwang</i>	71	60
Schreien, Eingreifen, Schädigen	50	41
Lehrer zu Hilfe Holen	46	43
<i>Rückzug</i>	62	57
Ausweichen	36	32
Aufgeben	30	30

⁺ $p < .10$, * $p < .05$; ** $p < .01$.

Betrachtet man die Taktiken auf übergeordneter Ebene, so zeigt sich zusätzlich, dass der Tendenz nach mehr Mädchen als Jungen mindestens eine Verhandlungstaktik generierten

($F(1,211) = 3.026$; $p < .10$)⁴¹. Allerdings fand sich nur für die Verhandlungstaktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* ein bedeutsamer Geschlechtsunterschied: Mädchen nannten diese Taktik häufiger als Jungen ($F(1,211) = 11.06$; $p < .01$)⁴². Mehr Mädchen als Jungen würden also in der hypothetischen Konfliktsituation versuchen, Beteiligung zu erreichen, indem sie Gerechtigkeit fordern (vgl. Tabelle 7).

6.1.3 Altersunterschiede

Dritt- und Fünftklässler unterschieden sich nicht hinsichtlich der Anzahl der durchschnittlich genannten Taktiken ($M = 3.6$; $SD = 2.1$ vs. $M = 3.8$; $SD = 2.1$; $t = -.70$; $p < .05$). Sie unterschieden sich aber hinsichtlich der Anzahl der genannten unterschiedlichen Taktiken: Während die Drittklässler durchschnittlich 2.5 ($SD = 1.3$) unterschiedliche Taktiken generierten, waren es bei den Fünftklässlern 3.0 ($SD = 1.5$) ($t = -2.23$; $p < .05$). Die Fünftklässler würden also ein breiteres Spektrum unterschiedlicher Taktiken einsetzen als die Drittklässler.

Dritt- und Fünftklässler unterschieden sich auch hinsichtlich dessen, wie häufig sie Taktiken der übergeordneten Kategorien *Zwang* und *Rückzug* nannten: Sowohl erzwingende Taktiken ($F(1,211) = 7.26$; $p < .01$) als auch Rückzugstaktiken ($F(1,211) = 5.62$; $p < .05$) wurden von mehr Fünftklässlern als Drittklässlern genannt⁴³. Allerdings geht dieser Unterschied jeweils nur auf eine der beiden Taktiken zurück, die den übergeordneten Kategorien zugeordnet sind: Die älteren Kinder nannten signifikant häufiger als die jüngeren Kinder die erzwingende Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* ($F(1,211) = 4.86$; $p < .05$) und der Tendenz nach häufiger die Rückzugstaktik *Ausweichen* ($F(1,211) = 3.33$; $p < .10$) (vgl. Tabelle 8).

Keine Altersunterschiede ergaben sich für die übergeordnete Kategorie *Verhandlung*. Allerdings zeigte sich bei Analyse der einzelnen Verhandlungstaktiken, dass mehr Fünft- als Drittklässler die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* mindestens einmal generierten ($F(1,211) = 4.61$; $p < .05$). Mehr Dritt- als Fünftklässler nannten die Verhandlungstaktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* mindestens einmal ($F(1,211) = 8.77$; $p < .01$)⁴⁴ (vgl. Tabelle 8).

⁴¹ Die multivariate Varianzanalyse mit Geschlecht als unabhängiger Variable und den drei übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang* und *Rückzug* als abhängige Variablen ergab einen Haupteffekt für Geschlecht ($F(3, 209) = 2.61$; $p = .05$).

⁴² Ein signifikanter Geschlechtsunterschied ergab sich nur beim univariaten Untertest. Die multivariate Varianzanalyse mit Geschlecht als unabhängiger Variable und den acht Aushandlungstaktiken als abhängige Variablen ergab keinen Haupteffekt für Geschlecht ($F(8,204) = 1.60$; $p > .05$).

⁴³ Die multivariate Varianzanalyse mit Klassenstufe als unabhängiger Variable und den drei übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang* und *Rückzug* als abhängige Variablen ergab einen signifikanten Haupteffekt für Klassenstufe ($F(3, 209) = 4.66$; $p < .01$).

⁴⁴ Die multivariate Varianzanalyse mit Klassenstufe als unabhängiger Variable und den acht Aushandlungstaktiken als abhängige Variablen ergab einen signifikanten Haupteffekt für Klassenstufe ($F(8,204) = 2.99$; $p < .01$).

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Fünftklässler, wenn sie verhandeln, mehr prosoziale Taktiken und weniger einfache assertive Taktiken einsetzen als Drittklässler. Gleichzeitig sind sie in größerem Ausmaß als Drittklässler bereit, eine Lösung des Konfliktes mit Hilfe des Lehrers zu erzwingen oder die Aushandlung abubrechen, indem sie ausweichen.

Tabelle 8. Prozentualer Anteil der Kinder, die die jeweilige Aushandlungstaktiken mindestens einmal genannt haben nach Klassenstufe

Aushandlungstaktik	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
<i>Verhandlung</i>	90	86
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	49	29**
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	26	40*
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	26	34
Idee einfach Sagen	30	30
<i>Zwang</i>	57	75**
Schreien, Eingreifen, Schädigen	43	48
Lehrer zu Hilfe Holen	37	52*
<i>Rückzug</i>	52	67*
Ausweichen	28	40 ⁺
Aufgeben	27	33

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

6.2 Aushandlungstaktiken und Strategien

Wie im Methodenteil beschrieben, werden in der vorliegenden Arbeit sechs Aushandlungsstrategien unterschieden: Die Strategien *Verhandeln*, *Verhandeln-Erzwingen*, *Sofort Erzwingen*, *Erzwingen-Ausweichen*, *Ausweichen* und *Schnell Aufgeben*. Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, aus wie vielen und welchen Aushandlungstaktiken sich die Strategien typischerweise zusammensetzen. Dies ist zum einen von den Kriterien bestimmt, die zur Kategorisierung der Sequenzen der Taktiken entwickelt wurden. Da dabei aber nur die übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang*, *Ausweichen* und *Aufgeben* betrachtet wurden, können weitere Informationen über die Strategien gewonnen werden, wenn diese mit den einzelnen Aushandlungstaktiken in Beziehung gesetzt werden.

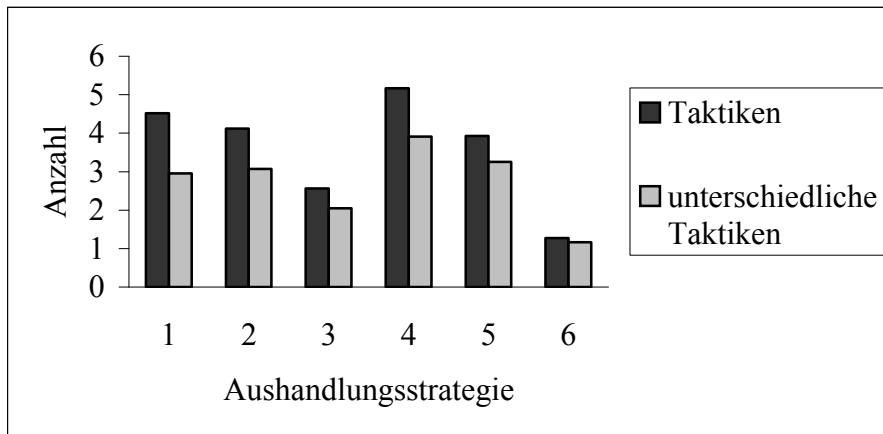
Nach einer Varianzanalyse unterscheiden sich die Strategien zum einen hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der Aushandlungstaktiken, aus welchen sie bestehen ($F(5,207) = 27.37$; $p < .01$). Sie unterscheiden sich zum anderen hinsichtlich der Art der Taktiken, aus welchen sie sich zusammensetzen ($F(5,207) = 26.50$; $p < .01$).

Die Strategien *Sofort Erzwingen* und *Schnell Aufgeben* bestehen durchschnittlich aus weniger Taktiken und weniger unterschiedlichen Taktiken als alle anderen Strategien (vgl. Abbildung 1; Anhang, Tabelle B8)⁴⁵. Bemerkenswert ist, dass Kinder, die die Strategie *Sofort Erzwingen*

⁴⁵ Dies Ergebnis gilt unabhängig von Geschlecht oder Klassenstufe der Kinder, die die Strategien generierten.

generierten, durchschnittlich weniger als drei Taktiken und durchschnittlich nur zwei unterschiedliche Taktiken nannten. Das spricht dafür, dass sie nur über ein begrenztes Repertoire an Vorgehensweisen verfügen oder nicht willens sind, länger auszuhandeln. Hinsichtlich der Strategie *Schnell Aufgeben* entspricht das Ergebnis den Zuordnungskriterien und liefert darüber hinaus keine weitere Information.

Abbildung 1. Durchschnittliche Anzahl der genannten Aushandlungstaktiken für die Aushandlungsstrategien



Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

Wie Abbildungen 2 und 3 zeigen, unterscheiden sich die Strategien darüber hinaus, hinsichtlich der verschiedenen Aushandlungstaktiken, aus denen sie sich zusammen setzen. Die Ergebnisse der Varianzanalysen sind im Anhang (Tabelle B9) dargestellt⁴⁶.

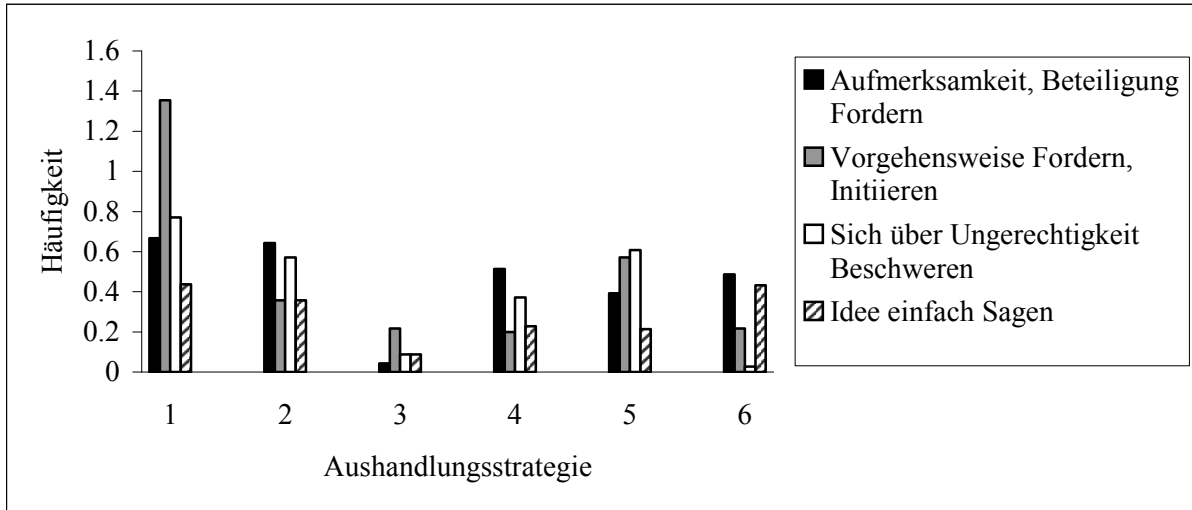
Auf der Grundlage der Ergebnisse lassen sich die Aushandlungsstrategien weitergehend charakterisieren:

In Übereinstimmung mit den Zuordnungskriterien für die Aushandlungsstrategien zeichnet sich die Strategie *Verhandeln* dadurch aus, dass sie sich aus einer hohen Anzahl von Verhandlungstaktiken zusammen setzt. Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* bei dieser Strategie signifikant häufiger vorkommt, als bei allen anderen Strategien. Die Kinder, die diese Strategie anwenden würden, zeichnen sich also dadurch aus, dass sie beständig versuchen würden, sich mittels Verhandlung durchzusetzen und dabei Lösungen zu finden, welche die Interessen der Interaktionspartner berücksichtigen und sich an den Regeln von Gruppenarbeit orientieren. Allerdings würden

⁴⁶ Die Ergebnisse gelten unabhängig von Geschlecht und Klassenstufe der Kinder. Nur hinsichtlich der Taktik *Schreien, Eingreifen, Erzwingen* gab es einen Interaktionseffekt zwischen Klassenstufe und Aushandlungsstrategie ($F(5, 189) = 3.37; p < .01$). Fünftklässler, die die Strategie *Verhandeln-Erzwingen* generierten, nannten die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* seltener als Drittklässler, die die Strategie *Verhandeln-Erzwingen* generierten.

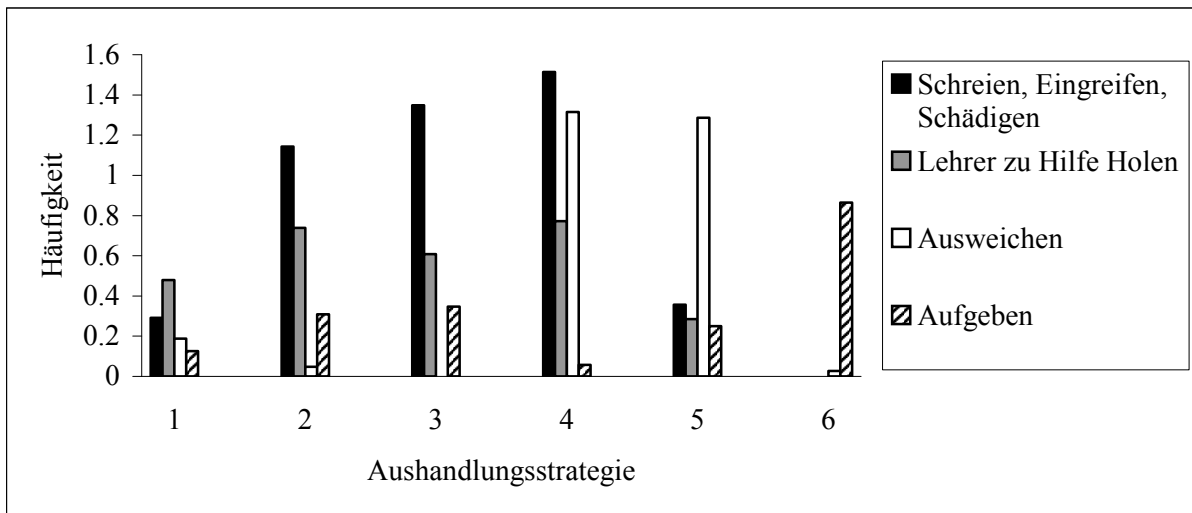
selbst diese Kinder nicht gänzlich auf erzwingende Taktiken wie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* und *Lehrer zu Hilfe Holen* verzichten.

Abbildung 2. Durchschnittliche Häufigkeiten, mit denen die Verhandlungstaktiken in den Aushandlungsstrategien enthalten waren



Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

Abbildung 3. Durchschnittliche Häufigkeiten, mit denen die erzwingenden Taktiken und Rückzugstaktiken in den Aushandlungsstrategien enthalten waren



Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

Auch die Strategie *Verhandeln-Erzwingen* zeichnet sich durch eine ziemlich hohe Anzahl von Verhandlungstaktiken aus. Nur die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* wurde bei dieser Strategie signifikant seltener genannt, als es bei der Strategie *Verhandeln* der Fall war. Die Taktik besteht aber auch aus einer nicht geringen Anzahl erzwingender Taktiken, insbesondere Taktiken der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen*. Die Kinder, die diese

Strategie nannten, würden mittels erzwingender Taktiken schnell deutlich machen, dass sie nicht bereit sind, sich ungerecht behandeln zu lassen.

Die Strategie *Sofort Erzwingen* kennzeichnet nicht nur, dass der erste Schritt aus einer erzwingenden Taktik besteht, sie besteht hauptsächlich aus erzwingenden Taktiken. Verhandlungstaktiken enthält sie kaum, ausweichen würden die Kinder gar nicht. So kann angenommen werden, dass die Kinder, die diese Strategie genannt haben, nur über ein stark eingegrenztes Repertoire an Vorgehensweisen verfügen, das hauptsächlich aus erzwingenden Taktiken besteht. Bemerkenswert ist zudem, dass die Kinder dieser Gruppe vergleichsweise häufig angaben, sie würden schließlich aufgeben, ihr ursprüngliches Ziel zu verfolgen. Das spricht dafür, dass diese Kinder wenig Vertrauen in ihre Durchsetzungskompetenzen haben.

Die Kinder, die die Strategie *Erzwingen-Ausweichen* nannten, zeichnen sich dadurch aus, dass sie zunächst Zwang anwenden und in der Folge ausweichen würden, wenn sie mit Zwang nicht erfolgreich sind. Auch sie generierten eine hohe Anzahl erzwingender Taktiken. Sie würden aber auch zu einem nicht geringen Ausmaß Verhandlungstaktiken in der Normbruchsituation einsetzen. Die Kinder mit der Strategie *Erzwingen–Ausweichen* sind also in der Lage, das eigene Ziel flexibel umzudefinieren und sie erkennen, wann es sich nicht mehr lohnt, weitere Energie in eine Aushandlung zu stecken.

Die Kinder, die die Strategie *Ausweichen* nannten, würden sich dann aus der Aushandlung zurückziehen, wenn sie sich mit Verhandlungstaktiken nicht durchsetzen können. Auch sie würden Zwang einsetzen, allerdings nur dann, wenn es keine Möglichkeit gäbe auszuweichen. Es scheint sich hierbei um Kinder zu handeln, die schnell bereit sind, ihr Ziel umzudefinieren und an anderer Stelle ihr Glück zu versuchen. Einer Eskalation des Konfliktes gehen sie lieber aus dem Weg.

Die Kinder, die die Aushandlungsstrategie *Schnell Aufgeben* nannten, zeichnen sich dadurch aus, dass sie fast ausschließlich Verhandlungstaktiken anwenden und spätestens nach dem zweiten Aushandlungsschritt aufgeben würden. Diese Kinder verfügen nicht über erzwingende Taktiken oder sie würden sie nicht einsetzen, weil sie zu schüchtern sind oder dies gegen ihre Vorstellung eines guten Umgangs miteinander verstoßen würde. Gleichmaßen kommen sie aber auch nicht auf die Idee, auszuweichen, um auf diese Weise zumindest die vom Lehrer gestellte Aufgabe zu erledigen.

6.3 Strategien

6.3.1 Gesamtstichprobe

Eine Auswertung mittels log-linearer Analyse ergab, dass die verschiedenen Aushandlungsstrategien unterschiedlich häufig von den Kindern generiert wurden (LK = 11.90; df = 5; p < .05). Die Kinder nannten am häufigsten die Aushandlungsstrategien *Verhandeln* und *Verhandeln-Erzwingen*. Diese wurden signifikant häufiger genannt, als die Strategie *Sofort Erzwingen*, die am seltensten generiert wurde (z = 2.88; z = 2.30) (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9. Häufigkeiten der Aushandlungsstrategien (N = 213)

Aushandlungsstrategie	Häufigkeit	Prozent
Verhandeln	48	23
Verhandeln-Erzwingen	42	20
Sofort Erzwingen	23	11
Erzwingen-Ausweichen	35	16
Ausweichen	28	13
Schnell Aufgeben	37	17

6.3.2 Geschlechtsunterschiede

Darüber hinaus fanden sich Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten, mit welchen die Kinder die verschiedenen Strategien generierten: Mehr Mädchen als Jungen nannten die Aushandlungsstrategie *Verhandeln-Erzwingen*, mehr Jungen als Mädchen generierten die Aushandlungsstrategie *Sofort Erzwingen* (z = -2.21). Jungen sind also schneller bereit als Mädchen, zu erzwingenden Taktiken in Normbruchsituationen zu greifen⁴⁷ (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Prozentuale Häufigkeiten der Aushandlungsstrategien nach Geschlecht

Aushandlungsstrategie	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)
Verhandeln	21	24
Verhandeln-Erzwingen	23	16*
Sofort Erzwingen	07	16*
Erzwingen-Ausweichen	16	17
Ausweichen	15	11
Schnell Aufgeben	18	17

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

⁴⁷ Die Geschlechtsunterschiede sind allerdings mit Vorsicht zu betrachten, da insgesamt keine Interaktion zwischen Aushandlungsstrategie und Geschlecht vorlag: Das Modell mit den zwei Haupteffekten Aushandlungsstrategie und Geschlecht war signifikant (LK = 5.88; df = 5; p = .32). Bei sechs Ausprägungen einer kategorialen Variablen ist es aber schwer, Interaktionseffekte zu finden. Dazu müssten diese sehr deutlich sein. So wurde dennoch untersucht, ob die z-transformierten geschätzten Parameter auf Interaktionseffekte für einzelne Taktiken hinweisen.

6.3.3 Altersunterschiede

Vergleicht man Dritt- und Fünftklässler hinsichtlich der genannten Aushandlungsstrategien so zeigt sich, dass die Drittklässler häufiger als die Fünftklässler die Strategie *Verhandeln* nannten, die Fünftklässler dagegen häufiger als die Drittklässler die Strategie *Erzwingen-Ausweichen* generierten ($z = 2.29$). Mehr Dritt- als Fünftklässler wären also bereit, lange zu verhandeln. Mehr Fünft- als Drittklässler würden dagegen zunächst durch Zwang versuchen, dem eigenen Anliegen Nachdruck zu verleihen, und in der Folge auszuweichen, wenn sie sich damit nicht durchsetzen könnten. Das Ergebnis spricht dafür, dass Fünftklässler darauf abzielen, eine langwierige Verhandlung zu vermeiden, um schnell zu einer Lösung des Konfliktes zu gelangen⁴⁸ (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Prozentualer Häufigkeiten der Aushandlungsstrategien nach Klassenstufe

Aushandlungsstrategie	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
Verhandeln	28	17*
Verhandeln-Erzwingen	20	19
Sofort Erzwingen	09	13
Erzwingen-Ausweichen	12	21*
Ausweichen	12	15
Schnell Aufgeben	19	15

⁺ $p < .10$, * $p < .05$; ** $p < .01$.

6.4 Diskussion

Vorgehen in Normbruchsituationen

Die Ergebnisse zeigen, dass Zwang und Rückzug unter den Kindern verbreitet sind, also nicht nur von einer geringen Anzahl von Kindern in Normbruchsituationen eingesetzt werden. Das lässt sich dadurch erklären, dass die Kinder auf einen Normbruch reagieren und es zudem notwendig ist, dass sie zu einer schnellen Lösung des Konfliktes kommen, damit sie die vom Lehrer gestellte Aufgabe erledigen können. Zeitmangel und klare Regeln bezüglich eines Sachverhaltes sind nach der Analyse von Krappmann und Kleineidam (1999) Faktoren, die ein rücksichtsloses Aushandeln begünstigen. Die vorliegenden Ergebnisse entsprechen den Befunden von Krappmann und Oswald (1995) sowie Hopmeyer und Asher (1997), die zeigen, dass Kinder mehr erzwingende Taktiken wählen, wenn ein Normbruch vorliegt, im Gegensatz zu einer Aushandlungssituation, in der keiner der Interaktionspartner gegen eine Norm verstoßen hat. Es ist anzunehmen, dass Zeitmangel auch zu einem erhöhten Einsatz von

⁴⁸ Insgesamt lag keine Interaktion zwischen Aushandlungsstrategie und Klassenstufe vor: Das Modell mit den zwei Haupteffekten Aushandlungsstrategie und Klassenstufe war signifikant ($LK = 7.30$; $df = 5$; $p = .20$). Dennoch wurde untersucht, ob die z-transformierten geschätzten Parameter auf Interaktionseffekte für einzelne Taktiken hinweisen, da sich aufgrund der sechs Ausprägungen der Variablen nur bei besonders großen Unterschieden ein signifikanter Interaktionseffekt ergeben würde.

Rückzugstaktiken führt. Unter Zeitmangel entscheiden sich die Kinder möglicherweise häufiger auszuweichen, um nicht zu viel Zeit durch langwieriges Aushandeln zu verlieren.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Hypothese 2.1, dass viele Kinder in einer Normbruchsituation assertive und erzwingende Taktiken anwenden würden, während sie prosoziale Taktiken seltener einsetzen würden.

Der Einsatz von Zwang oder Rückzug ist aber nicht nur durch die Aushandlungssituation bestimmt. Welche Taktiken ein Kind einsetzt, ist auch abhängig davon, an welchem Punkt innerhalb der Aushandlung es sich befindet. Die vorliegenden Ergebnisse zu erstgenannten Taktiken und durchschnittlichem Schritt des Einsatzes der Taktiken (Kapitel 5, Tabelle 2) sowie zu den Strategien (dieses Kapitel) zeigen, dass die meisten Kinder Zwang oder Rückzug nicht als ersten Schritt, sondern erst im Verlauf der Aushandlung anwenden würden. Dies führt zu einem veränderten Verständnis der Ergebnisse einer Reihe von Studien, in welchen nur die erstgenannte Taktik analysiert wurde (vgl. Chung & Asher, 1996; Hopmeyer & Asher, 1997; Yeates et al., 1991): Kinder setzen Zwang und Rückzug zwar selten zu Beginn einer Aushandlung ein, sie tun dies aber durchaus häufig im Verlauf einer Aushandlung.

Nur eine kleine Gruppe von Kindern, die Kinder, die die Strategie *Sofort Erzwingen* generierten, würde die Aushandlung mit erzwingenden Taktiken beginnen und auch im weiteren Verlauf der Aushandlung vornehmlich erzwingende Taktiken einsetzen. Es ist anzunehmen, dass solch ein Vorgehen problematisch ist, denn das Kind versucht nicht herauszufinden, ob der Konflikt auch mittels Verhandlung zu lösen ist. Die vergleichsweise geringe Anzahl an Kinder, die auf diese Weise vorgehen würden, spricht zudem dafür, dass es sich um ein Vorgehen handelt, das nicht der Norm entspricht. Kinder die auf diese Weise in unterschiedlichen Situationen vorgehen, werden als aggressiv bezeichnet und werden von ihren Peers abgelehnt (vgl. Newcomb et al., 1993; Rubin et al., 1998).

Auch die Kinder, die die Strategie *Schnell Aufgeben* generierten, fallen auf. Sie würden innerhalb der ersten drei Aushandlungsschritte aufgeben. Ein solches Vorgehen scheint wenig geeignet, um sich in Aushandlungen, insbesondere bei einem Normbruch, durchzusetzen. Darüber hinaus handelt ein Kind sich damit möglicherweise den Ruf ein, dass es Ausschluss und schlechte Behandlung hinnimmt. Kinder, die sich im allgemeinen so verhalten, werden als schüchtern oder zurückgezogen bezeichnet. Kinder die extrem schüchtern und zurückgezogen sind, zeichnen sich durch eine schlechte Stellung unter den Peers aus (vgl. Newcomb et al., 1993; Rubin et al., 1998).

Die sechs Aushandlungsstrategien lassen sich den Kontrolltypen von Hawley (1999) gegenüberstellen. Die Strategie *Verhandeln* entspricht dem Vorgehen der *prosozialen Kontrollierer* von Hawley. *Prosoziale Kontrollierer* zeichnen sich nach Hawley dadurch aus, dass sie überdurchschnittlich häufig und vornehmlich Verhandlungstaktiken in Aushandlungen einsetzen.

Die Strategie *Verhandeln–Erzwingen* zeichnet sich dadurch aus, dass sie sowohl aus vielen Verhandlungstaktiken als auch vielen erzwingende Taktiken besteht. Damit entspricht sie dem Vorgehen der von Hawley (1999) beschriebenen *bistrategischen Kontrollierer*. Hawley erklärt jedoch nicht, wann die *bistrategischen Kontrollierer* erzwingende Taktiken oder Verhandlungstaktiken anwenden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass eine Möglichkeit die beiden Arten von Taktiken zu kombinieren ist, die Aushandlung mit Verhandlungstaktiken zu beginnen und zu erzwingenden Taktiken überzugehen, wenn man mit Verhandlung nicht erfolgreich ist.

Die Aushandlungsstrategie *Sofort Erzwingen* gleicht dem Vorgehen der *erzwingenden Kontrollierer* von Hawley (1999), welche vornehmlich erzwingende Taktiken einsetzen, um sich durchzusetzen. Allerdings ist in der vorliegenden Arbeit für die Zuordnung zur Strategie *Sofort Erzwingen* nicht entscheidend, dass die Kinder vornehmlich Zwang einsetzen, sondern, dass sie damit die Aushandlung eröffnen würden.

Weniger gut sind die Strategien *Schnell Aufgeben*, *Ausweichen* und *Erzwingen-Ausweichen* den Kontrolltypen von Hawley (1999) zuzuordnen. Die Möglichkeit sich aus einer Aushandlung zurückzuziehen, wird von Hawley durch die *Nichtkontrollierer* vertreten. Nicht klar ist, ob es sich hierbei um Kinder handelt, die Aushandlungen mit Peers vermeiden oder ob es sich hierbei um Kinder handelt, die sich aus Aushandlungen schnell zurückziehen. In letzterem Fall bleibt offen, mit welchem Ziel der Rückzug stattfindet, das heißt, ob die Kinder aufgeben oder ausweichen. Diese Unterscheidung erscheint aber nach den vorliegenden Analysen wichtig.

Somit sind die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Strategien umfassender als Hawleys (1999) Kontrolltypen: Zusätzlich zu Verhandlung und Zwang werden Aufgeben und Ausweichen unterschieden; es wird nicht nur berücksichtigt in welcher Kombination die Kinder die Taktiken einsetzen, sondern auch in welcher Sequenz.

Geschlechtsunterschiede

Ein Teil der vorliegenden Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden bei der Wahl der Taktiken entspricht den Annahmen von Maccoby (1990): Mädchen nannten im Vergleich zu Jungen mehr Taktiken und sie generierten die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden* häufiger.

Mit dieser Taktik stellt das Kind die Forderung nach einer gleichberechtigten Beteiligung an der Gruppenarbeit. Es beginnt eine Diskussion auf der Metaebene, um damit zu bewirken, dass die Interaktionspartner ihr Vorgehen in Hinblick auf das Prinzip von Gerechtigkeit überdenken (für eine ausführliche Beschreibung dieser Taktik siehe Kapitel 5). Die Taktik steht nicht für eine schnelle Lösung, sondern fordert eine grundlegende Auseinandersetzung. Sie beinhaltet zudem den Wunsch, dass der Interaktionspartner die vorgebrachte Forderung verstehen möge. Nach Maccoby sind das Bedürfnis nach Verständnis und die Aufrechterhaltung der Interaktion, bis es zu einem Verständnis kommt, charakteristisch für den Interaktionsstil von Mädchen. Dagegen sind Jungen nach Maccoby vornehmlich darauf konzentriert, das eigene Interesse durchzusetzen. Eine schnelle Lösung oder Beseitigung des Konflikts ist ihnen wichtig.

Auch hinsichtlich des Einsatzes erzwingender Taktiken unterscheiden sich Jungen und Mädchen. Jungen sind schneller bereit, erzwingende Taktiken einzusetzen, während Mädchen versuchen, vor dem Einsatz erzwingender Taktiken zu verhandeln: Mehr Jungen als Mädchen nannten die Strategie *Sofort Erzwingen*, mehr Mädchen als Jungen nannten die Strategie *Verhandeln-Erzwingen*. Hinsichtlich der Anzahl der genannten erzwingenden Taktiken finden sich jedoch keine Geschlechtsunterschiede. Damit sind auch die Ergebnisse einer Reihe von Arbeiten anders zu verstehen, in denen nur die erstgenannte Aushandlungstaktik untersucht wurde (beispielsweise Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels, 2000). Wenn Jungen häufiger als Mädchen als ersten Schritt erzwingende Taktiken anwenden, wie es in diesen Studien beschrieben wird, dann heißt das noch nicht, dass sie insgesamt mehr Zwang einsetzen. Das Ergebnis, dass Jungen schneller bereit sind, Zwang in einer Aushandlung anzuwenden, passt zu dem restriktiven Interaktionsstil, den Maccoby (1990) ihnen zuschreibt: Ihnen ist es wichtig, zu einer schnellen Lösung des Konfliktes zu kommen, während die Beziehungen zu den Peers weniger wichtig sind.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass Mädchen einen erleichternden Interaktionsstil haben, Jungen einen restriktiven Interaktionsstil. Allerdings zeigt sich dies hinsichtlich der Unterschiede im Einsatz der assertiven Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren*, der Anzahl der generierten Taktiken und des Schrittes, als welchen die Kinder erzwingende Taktiken einsetzen würden. Entgegen der in der vorliegenden Arbeit formulierten Hypothese 2.2 nannten Mädchen nicht häufiger prosoziale Taktiken und nicht seltener erzwingende Taktiken oder die Taktik *Ausweichen*. So sprechen die Ergebnisse dafür, dass zwar Geschlechtsunterschiede im Vorgehen beim Aushandeln bestehen, dass Mädchen und Jungen sich aber hauptsächlich darin unterscheiden, wie lange und grundsätzlich sie aushandeln. Damit sind die Geschlechtsunterschiede subtiler, als man aufgrund der Annahmen von Maccoby (1990) erwarten könnte.

Altersunterschiede

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass mehr Fünftklässler als Drittklässler über ein breites Spektrum an Taktiken verfügen, das es ihnen ermöglicht, ihr Vorgehen dem Kontext anzupassen. Sie sind in der Lage, prosoziale Taktiken einzusetzen, um den Konflikt zu lösen und verzichten auf einfache assertive Taktiken: Im Vergleich mit den Drittklässlern nannten mehr Fünftklässler die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* und weniger Fünftklässler die Taktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern*.

Die Fünftklässler scheuen aber auch nicht davor zurück, den Lehrer zu Hilfe zu holen oder auszuweichen, um damit eine schnelle Beendigung des Konfliktes zu erreichen. Das ist notwendig, um die von der Lehrerin verordnete Aufgabe erfüllen zu können. Drittklässler würden diese Taktiken seltener einsetzen. Bemerkenswert ist, dass die Fünftklässler nicht beide Arten erzwingender Taktiken häufiger generieren, sondern mit der Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* die erzwingende Taktik wählen, die mit dem größeren Durchsetzungserfolg verbunden ist (vgl. Kapitel 5, Tabelle 4). Wenn sie schon riskieren, durch den Einsatz von Zwang die Interaktionspartner zu verärgern, dann muss die Taktik auch effektiv sein. Entsprechendes findet sich für die Rückzugstaktiken: Die Fünftklässler weichen häufiger aus als die Drittklässler, sie geben aber nicht häufiger auf. Fünftklässler ziehen sich also häufiger als Drittklässler aus der Aushandlung mit dem Ziel zurück, ihr Interesse auf andere Weise zu realisieren.

Entsprechend der Altersunterschiede bezüglich der Taktiken *Lehrer zu Hilfe Holen* und *Ausweichen* zeigen auch die Ergebnisse zu den Strategien, dass die Fünftklässler im Vergleich mit den Drittklässlern weniger bereit sind, lange zu verhandeln: Die Fünftklässler generierten seltener die Strategie *Verhandeln* und häufiger die Strategie *Ausweichen–Erzwingen*. Für sie scheint es weniger wichtig zu sein, auf respektvolle Art auszuhandeln, als zu einer schnellen Lösung des Konfliktes zu kommen.

So findet die postulierte Hypothese 2.3.b durch die vorliegenden Ergebnisse nur hinsichtlich der Annahme Unterstützung, dass Fünftklässler mehr unterschiedlichen Taktiken in der hypothetischen Situation einsetzen würden. Nicht bestätigt wird die Annahme, dass sich Fünftklässler gegenüber Drittklässlern dadurch auszeichnen, dass sie mehr Verhandlungstaktiken generieren, insbesondere verbal assertive Taktiken.

Im Vergleich mit anderen Studien zum Aushandeln unter Kindern zeigen die vorliegenden Ergebnisse deutlichere Altersunterschiede. In einer Reihe von Studien wurden überhaupt keine Altersunterschiede hinsichtlich der Art der gewählten Taktik gefunden (Dodge et al., 1985; Dodge & Feldman, 1987; Hawley, 2002). In keiner Studie ergab sich, dass in fünften Klassen erzwingende Taktiken und Rückzugstaktiken verbreiteter sind als in dritten Klassen.

Die Unterschiede in den Ergebnissen könnten teilweise darauf zurückzuführen sein, dass in den meisten anderen Studien nur die erstgenannte Taktik und nicht alle generierten Taktiken berücksichtigt wurden. Auch in der vorliegenden Untersuchung unterschieden sich Dritt- und Fünftklässler nicht hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie Rückzugstaktiken als ersten Schritt generierten. Allerdings generierten die Fünftklässler im Vergleich mit den Drittklässler als ersten Schritt häufiger die Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* (vgl. Anhang, Tabelle B6). Weitere Untersuchungen sind notwendig, um hier mehr Klarheit zu bekommen.

7 ERGEBNISSE III: VORGEHEN IN DER NORMBRUCHSITUATION UND STELLUNG

In diesem Kapitel wird zum einen der Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz untersucht (Frage 5.1). Zum anderen wird analysiert, in welchem Zusammenhang das Vorgehen der Kinder in der hypothetischen Normbruchsituation, das heißt, Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien, mit der Stellung unter den Peers stehen (Fragen 6.1 bis 7.6). Alle Analysen wurden mit dem Rechenprogramm SPSS 10.0 durchgeführt.

7.1 Einfluss und Akzeptanz

Einfluss und Akzeptanz, die beiden Maße für die Stellung unter den Klassenkameraden, standen für die Gesamtstichprobe mit $r = .61$ in einem hohen Zusammenhang. Dieser war unabhängig von Geschlecht oder Klassenstufe zu finden (vgl. Anhang, Tabelle B10). Teilt man jeweils die Stichprobe in drei gleichgroße Gruppen in Abhängigkeit ihres Einflusses und ihrer Akzeptanz, so zeigt sich entsprechend, dass nur 5 Prozent der Kinder viel Einfluss hatten, aber wenig akzeptiert waren und dass nur 3 Prozent der Kinder beliebt waren, aber wenig Einfluss hatten (vgl. Anhang, Tabelle B11). Trotz des hohen Zusammenhanges kann angenommen werden, dass es sich um zwei Maße für unterschiedliche Dimensionen handelt: Die beiden Variablen weisen schließlich nur 37 Prozent gemeinsame Varianz auf.

7.2 Aushandlungstaktiken und Stellung unter Peers

Um zu untersuchen, welche Zusammenhänge zwischen den acht Aushandlungstaktiken und der Stellung unter Peers bestehen, wurden bivariate Korrelationen berechnet. Zusätzlich wurden multiple Regressionen durchgeführt, da über die bivariaten Zusammenhänge hinaus von Interesse war, welche eigenständigen Beiträge die Taktiken zur Aufklärung der Varianz der Stellung der Kinder liefern und wie viel Varianz insgesamt durch die acht Aushandlungstaktiken aufgeklärt wird. Es besteht keine Multikollinearität zwischen den einzelnen Taktiken, so dass nichts dagegen spricht, alle Taktiken in die Modelle aufzunehmen (vgl. Anhang, Tabelle B12). Aufgrund des querschnittlichen Designs der vorliegenden Untersuchung können keine Aussagen über eine Wirkungsrichtung der Variablen gemacht werden. Die Analyse der Daten und die Interpretation der Ergebnisse werden aber unter der Annahme durchgeführt, dass sich das Vorgehen von Kindern in Aushandlungen kausal auf ihre Stellung in der Peergruppe auswirkt. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse von zwei Längsschnittuntersuchungen unterstützt (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983).

7.2.1 Gesamtstichprobe

Aushandlungstaktiken und Einfluss

Sowohl für die Anzahl der genannten Taktiken als auch für die Anzahl der genannten unterschiedlichen Taktiken ergab sich ein zwar geringer aber signifikanter positiver Zusammenhang mit Einfluss ($r = .22$; $r = .23$). Je länger ein Kind im Vergleich mit seinen Klassenkameraden in Normbruchsituationen aushandelt und je mehr unterschiedliche Taktiken es dabei einsetzt, umso mehr Einfluss hat es in der Klasse.

Allerdings kommt es zusätzlich darauf an, welche Arten von Taktiken ein Kind einsetzt. Die übergeordnete Kategorie *Verhandlung* stand in einem geringen aber signifikanten positiven Zusammenhang mit Einfluss. Dieser geht vor allem auf die Taktiken *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Idee einfach Sagen* zurück, die in einem positiven Zusammenhang mit Einfluss standen. Zwei sehr unterschiedliche assertive Verhandlungstaktiken gehen also mit Einfluss einher. Während sich die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* dadurch auszeichnet, dass die Kinder mittels Argumenten versuchen, den Interaktionspartner zu überzeugen, versuchen sie sich mit der Taktik *Idee einfach Sagen* durch implizites Verhandeln durchzusetzen. Die Taktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* stand dagegen gering negativ mit Einfluss in Verbindung. Für die prosoziale Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* ergab sich kein Zusammenhang mit Einfluss (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss (Punktbiseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	Einfluss	
	Gesamt (N = 213)	
<i>Verhandlung</i>	.16*	
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.14*	
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.13	
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	.30**	
Idee einfach Sagen	.16*	
<i>Zwang</i>	.06	
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.09	
Lehrer zu Hilfe Holen	.11	
<i>Rückzug</i>	-.08	
Ausweichen	.07	
Aufgeben	-.17*	

⁺ $p < .10$, * $p < .05$; ** $p < .01$.

Bemerkenswerterweise ergaben sich für keine der *erzwingenden Taktiken* signifikante Zusammenhänge mit Einfluss. Die Ergebnisse zu den *Rückzugstaktiken* schließlich sprechen dafür, dass es einen Unterschied macht, ob ein Kind in Normbruchsituationen aufgibt oder ausweicht: Während die Taktik *Aufgeben* mit einem durchschnittlich geringen Einfluss

verbunden war, unterschieden sich die Kinder, welche die Taktik *Ausweichen* generierten nicht signifikant von ihren Klassenkameraden hinsichtlich ihres Einflusses (vgl. Tabelle 12).

Insgesamt wurden durch die Aushandlungstaktiken 15 Prozent der Varianz des Einflusses aufgeklärt. Die Ergebnisse zu den multivariaten Zusammenhängen unterscheiden sich nur geringfügig von den bivariaten Korrelationen (vgl. Anhang, Tabelle B13). Allerdings ergab sich bei Kontrolle der anderen Taktiken ein signifikanter negativer Zusammenhang der Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* mit Einfluss von $\beta = -.15$.

Aushandlungstaktiken und Akzeptanz

Keine Zusammenhänge ergaben sich für die Anzahl der genannten sowie der genannten unterschiedlichen Taktiken mit Akzeptanz. Die Akzeptanz der Kinder ist also im Gegensatz zu ihrem Einfluss unabhängig davon, wie viele und wie viele unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten sie in der hypothetischen Normbruchsituation entwickeln ($r = .08$; $r = .08$).

Die übergeordnete Kategorie *Verhandlung* stand mit der Akzeptanz der Kinder in einem positiven Zusammenhang. Betrachtet man die einzelnen Verhandlungstaktiken getrennt, so zeigt sich allerdings, dass nur zwei der Verhandlungstaktiken mit Akzeptanz verbunden sind, nämlich die Taktiken *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Vorgehensweise Fordern, Initiieren*. Der Akzeptanz von Kinder ist also dienlich, wenn sie in Normbruchsituationen an das Prinzip der Gleichwertigkeit appellieren oder das Interesse des Interaktionspartners explizit berücksichtigen (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz (Punkt-biseriale Korrelation)

	Akzeptanz
Aushandlungstaktik	Gesamt (N = 213)
<i>Verhandlung</i>	.22**
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.10
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.16*
Sich über Ungerechtigkeit Beschweren	.21**
Idee einfach Sagen	.13
<i>Zwang</i>	.01
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.09
Lehrer zu Hilfe Holen	.01
<i>Rückzug</i>	-.17*
Ausweichen	-.05
Aufgeben	-.19**

⁺ $p < .10$, * $p < .05$; ** $p < .01$.

Die übergeordnete Kategorie *Rückzug* stand mit Akzeptanz in einem negativen Zusammenhang. Allerdings ist dieser allein auf die Taktik *Aufgeben* zurückzuführen. Die

Taktik *Ausweichen* stand nicht mit Akzeptanz in Verbindung. Bemerkenswert ist, dass für die erzwingenden Taktiken keine Zusammenhänge zu Akzeptanz bestehen. Kinder riskieren also, dann abgelehnt zu werden, wenn sie in Normbruchsituationen aufgeben, nicht wenn sie versuchen mittels Zwang ihr Interesse durchzusetzen (vgl. Tabelle 13). Insgesamt wird durch die Aushandlungstaktiken 10 Prozent der Varianz der Akzeptanz aufgeklärt. Die multivariaten Zusammenhänge entsprechen den bivariaten Zusammenhängen (vgl. Anhang, Tabelle B14).

7.2.2 Geschlechtsunterschiede

Aushandlungstaktiken und Einfluss

Für die Mädchen war sowohl die Anzahl der genannten als auch die Anzahl der genannten unterschiedlichen Taktiken signifikant mit Einfluss verbunden ($r = .23$; $r = .29$). Für die Jungen hingegen zeigte sich nur für die Anzahl der generierten Taktiken ein signifikanter Zusammenhang mit Einfluss ($r = .22$), der Korrelationskoeffizient für die Anzahl der unterschiedlichen generierten Taktiken mit Einfluss verfehlte knapp die Signifikanzgrenze ($r = .17$). So scheint es insbesondere für Mädchen hinsichtlich ihres Einflusses von Vorteil, wenn sie in Normbruchsituationen über ein großes Repertoire an unterschiedlichen Taktiken verfügen und dieses einsetzen.

Deutliche Geschlechtsunterschiede fanden sich hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen der Art der genannten Taktik und Einfluss. Für Mädchen waren allein die assertiven Verhandlungstaktiken *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Idee einfach Sagen* mit Einfluss verbunden. Besonders ausgeprägt war der Zusammenhang mit Einfluss für die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren*. Mädchen sind also dann einflussreich, wenn sie in Normbruchsituationen selbstbewusst verhandeln (vgl. Tabelle 14). Für die Mädchen wurden durch die Aushandlungstaktiken insgesamt 20 Prozent der Varianz des Einflusses aufgeklärt (vgl. Anhang, Tabelle B15).

Für Jungen waren die Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss dagegen komplexer. Für sie ist es wichtig, das richtige Ausmaß an Nachdruck zu treffen. Um langfristig Einfluss zu erreichen, müssen sie auf assertive aber nicht aggressiv-erzwingende Weise ihr Interesse verfolgen: Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* stand positiv mit Einfluss in Verbindung; die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* stand multivariat dagegen mit Einfluss in einem negativen Zusammenhang ($\beta = -.18$). Gleichzeitig ist dem Einfluss von Jungen zuträglich, wenn sie über die Flexibilität verfügen, ihr Ziel an anderer Stelle zu verfolgen, indem sie ausweichen. Bei Kontrolle der anderen Variablen ergab sich ein signifikanter positiver Zusammenhang der Taktik *Ausweichen* mit Einfluss ($\beta = .22$). Das eigene Interesse vollständig zurückzustellen, wie es bei der Taktik *Aufgeben* der Fall ist, war dagegen mit einem geringen Einfluss verbunden. Insgesamt klärten die Aushandlungstaktiken

für die Jungen 16 Prozent der Varianz des Einflusses auf (vgl. Tabelle 14; Anhang, Tabelle B15).

Tabelle 14. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss nach Geschlecht (Punkt-biseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	Einfluss	
	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)
<i>Verhandlung</i>	.16	.16
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.16	-.13
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.09	.18
Sich über Ungleichheit Beschweren	.38**	.22*
Idee einfach Sagen	.27**	.06
<i>Zwang</i>	.08	.03
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.07	-.13
Lehrer zu Hilfe Holen	.18	.05
<i>Rückzug</i>	-.08	-.09
Ausweichen	-.02	.17
Aufgeben	-.05	-.28*** ^a

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

^a Die Korrelationskoeffizienten der Untergruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Sie wurden mittels multipler Regression verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

Aushandlungstaktiken und Akzeptanz

Unabhängig vom Geschlecht fand sich weder für die Anzahl der genannten Taktiken noch für die Anzahl der genannten unterschiedlichen Taktiken ein Zusammenhang mit Akzeptanz.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Art der generierten Taktik und Akzeptanz fanden sich dagegen deutliche Geschlechtsunterschiede. Für die Mädchen ergaben sich erstaunlicherweise keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen den Taktiken und Akzeptanz. Demnach ist die Akzeptanz unter den Klassenkameraden für Mädchen unabhängig davon, wie sie in Normbruchsituationen vorgehen (vgl. Tabelle 15; Anhang, Tabelle B16).

Für die Jungen ergaben sich dagegen eine Reihe von Zusammenhängen. Damit Jungen von ihren Klassenkameraden akzeptiert werden, müssen sie mittels Verhandlungstaktiken aushandeln. Als einzige der Verhandlungstaktiken stand die Taktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* nicht in positivem Zusammenhang mit Akzeptanz. Der Einsatz von Zwang durch die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* ist dagegen mit Ablehnung verbunden, wie auch, wenn Jungen innerhalb der Aushandlung aufgeben, ihr Interesse durchzusetzen. Die Aushandlungstaktiken klärten für die Jungen insgesamt 20 Prozent der Varianz von Akzeptanz auf (vgl. Tabelle 15; Anhang, Tabelle B16).

Tabelle 15. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz nach Geschlecht (Punkt-biseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	Akzeptanz	
	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)
<i>Verhandlung</i>	.06	.29**
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.02	-.16
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.05	.25* ^a
Sich über Ungleichheit Beschweren	.12	.24*
Idee einfach Sagen	.09	.19
<i>Zwang</i>	.02	-.05
Schreien, Eingreifen, Schädigen	.00	-.23*
Lehrer zu Hilfe Holen	.05	-.04
<i>Rückzug</i>	-.13	-.23*
Ausweichen	.09	-.06
Aufgeben	.00	-.25*

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

^a Die Korrelationskoeffizienten der Untergruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Sie wurden mittels multipler Regression verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

7.2.3 Altersunterschiede

Aushandlungstaktiken und Einfluss

Nach den bivariaten Korrelationen ist es nur für die Drittklässler in Hinblick auf ihren Einfluss von Vorteil, wenn sie lange aushandeln und dabei viele unterschiedliche Taktiken einsetzen ($r = .30$; $r = .30$). Für die Fünftklässler fanden sich dagegen keine signifikanten Zusammenhänge für die Anzahl der genannten Taktiken oder genannten unterschiedlichen Taktiken mit Einfluss ($r = .15$; $r = .16$).

Auch bezüglich des Zusammenhanges zwischen der Art der generierten Taktik und Einfluss ergaben sich Altersunterschiede. Für die Drittklässler standen die drei Verhandlungstaktiken *Vorgehensweise Fordern, Initiieren, Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Idee einfach Sagen* in einem moderat positiven Zusammenhang mit Einfluss. Für Drittklässler ist es also mit Einfluss verbunden, wenn sie über eine Reihe von assertiven und prosozialen Verhandlungstaktiken verfügen. Die Bedeutung der Verhandlungstaktiken spiegelt sich auch im Zusammenhang der übergeordneten Kategorie *Verhandlung* mit Einfluss wider. Die Ergebnisse sprechen darüber hinaus dafür, dass der Einsatz erzwingender Taktiken oder von Rückzugstaktiken den Einfluss von Drittklässlern nicht vermindert (vgl. Tabelle 16). Insgesamt klärten die Aushandlungstaktiken 23 Prozent der Varianz des Einflusses auf (vgl. Anhang, Tabelle B17).

Für die fünften Klassen hingegen fand sich nur für die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* ein signifikanter und zwar ein moderater positiver Zusammenhang zu Einfluss (vgl. Tabelle 16). Insgesamt wurden durch die Aushandlungstaktiken 10 Prozent der Varianz des Einflusses aufgeklärt (vgl. Anhang, Tabelle B17). Dass sich für die Fünftklässler nur für

eine Aushandlungstaktik ein Zusammenhang mit Einfluss ergibt, ist auch darauf zurückzuführen, dass für Mädchen und Jungen in den fünften Klassen teilweise unterschiedliche Zusammenhänge der Taktiken mit Einfluss bestehen (vgl. Anhang, Tabelle B19).

Tabelle 16. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss nach Klassenstufe (Punkt-biseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	Einfluss	
	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
<i>Verhandlung</i>	.28**	.09
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.16	-.13
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.33**	-.04 ^a
Sich über Ungleichheit Beschweren	.27**	.33**
Idee einfach Sagen	.26**	.07
<i>Zwang</i>	.08	.03
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.07	-.11
Lehrer zu Hilfe Holen	.09	.14
<i>Rückzug</i>	-.14	-.02
Ausweichen	-.04	.17
Aufgeben	-.17	-.16

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

^a Die Korrelationskoeffizienten der Untergruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Sie wurden mittels multipler Regression verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

Aushandlungstaktiken und Akzeptanz

Weder für die fünften noch für die dritten Klassen ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der genannten und der genannten unterschiedlichen Taktiken mit Akzeptanz.

Für die dritten Klassen stand die übergeordnete Kategorie *Verhandlung* moderat positiv mit Akzeptanz in Verbindung. Betrachtet man die einzelnen Verhandlungstaktiken allerdings getrennt, so zeigt sich nur für die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* ein signifikantes Ergebnis. Die explizite Berücksichtigung der Interessen der Interaktionspartner geht unter Drittklässlern also mit Akzeptanz einher. Die Rückzugstaktiken, insbesondere die Taktik *Aufgeben*, standen dagegen in einem negativen Zusammenhang mit Akzeptanz. Kinder, die in Aushandlungen aufgeben, werden damit von ihren Peers abgelehnt. Keine Wirkung auf die Akzeptanz haben nach den vorliegenden Ergebnissen die *erzwingenden Taktiken*. Insgesamt wurden durch die Aushandlungstaktiken 8 Prozent der Varianz der Akzeptanz aufgeklärt (vgl. Tabelle 17; Anhang, Tabelle B18).

Für die fünften Klassen war die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* moderat positiv mit Akzeptanz verbunden. Bei Kontrolle der anderen Variablen ergab sich ein bedeutsamer Zusammenhang der Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* mit Akzeptanz ($\beta =$

-21). Für Fünftklässler ist also mit Akzeptanz verbunden, wenn sie assertiv aushandeln; sie dürfen aber keinen Zwang einsetzen. Insgesamt wurden 10 Prozent der Varianz der Akzeptanz aufgeklärt (vgl. Tabelle 17; Anhang, Tabelle B18).

Sowohl für Dritt- als auch für Fünftklässler zeigten sich nur wenige und geringe Zusammenhänge zwischen den Aushandlungstaktiken und Akzeptanz. Das ist teilweise darauf zurückzuführen, dass für Mädchen keine Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz bestehen (vgl. Tabelle 15). Betrachtet man nur die Jungen für jede Klassenstufe, dann ergeben sich deutlichere Zusammenhänge (vgl. Anhang, Tabelle B20).

Tabelle 17. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz nach Klassenstufe (Punkt-biseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
<i>Verhandlung</i>	.27**	.18
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.06	-.13
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.23*	.09
Sich über Ungleichheit Beschweren	.10	.30**
Idee einfach Sagen	.15	.11
<i>Zwang</i>	.13	-.14
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.01	-.18
Lehrer zu Hilfe Holen	-.04	.05
<i>Rückzug</i>	-.23*	-.12
Ausweichen	-.14	.03
Aufgeben	-.24*	-.14

+ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

7.3 Aushandlungsstrategien und Stellung unter Peers

Um zu untersuchen, inwiefern sich die Kinder der sechs Aushandlungsstrategien hinsichtlich ihrer Stellung in der Klasse unterscheiden, wurde eine Reihe von Varianzanalysen berechnet und jeweils paarweise Einzelvergleiche nach Tuckey durchgeführt. Die Berechnungen wurden zusätzlich mittels nicht-parametrischer Tests (Kruskal-Wallis Test; Mann-Whitney U-Test) gegengeprüft, da in einigen Fällen die Zellenbesetzungen kleiner als n = 30 waren, was zu verzerrten Ergebnisse von Varianzanalysen führen kann. Die Ergebnisse der Varianzanalysen entsprachen den Ergebnissen der nicht-parametrischen Tests weitgehend, so dass sie als gültig betrachtet werden können.

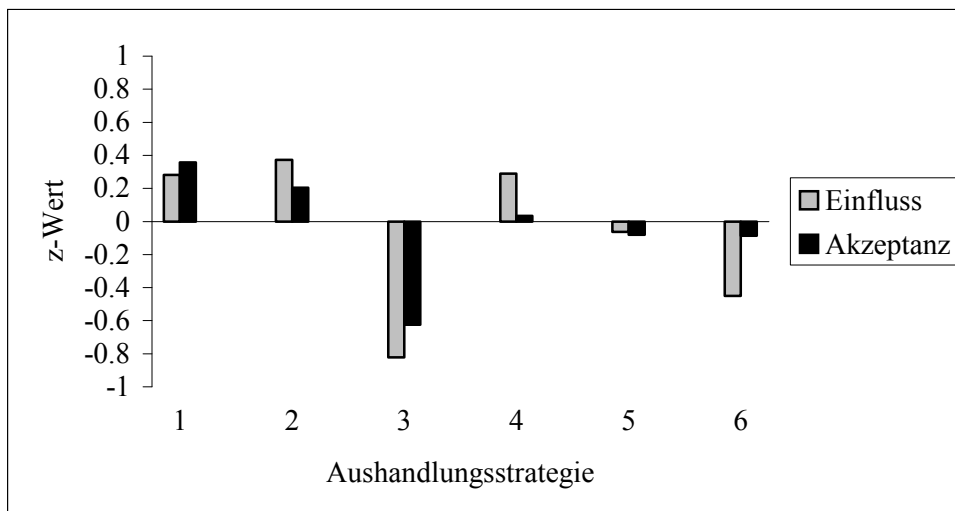
7.3.1 Gesamtstichprobe

Die Kinder, die die verschiedenen Aushandlungsstrategien generierten, unterschieden sich sowohl hinsichtlich ihres Einflusses ($F(5,207) = 8.79$; $p < .01$) als auch hinsichtlich ihrer

Akzeptanz ($F(5,207) = 4.12$; $p < .01$) (vgl. Abbildung 4). Detaillierte Ergebnisse zu den Varianzanalysen sind im Anhang dargestellt (Tabelle B21).

Eine gute Stellung unter den Klassenkameraden hatten die Kinder, die die Strategien *Verhandeln* und *Verhandeln-Erzwingen* anwenden würden: Sie lagen sowohl hinsichtlich ihres Einflusses als auch ihrer Akzeptanz über dem Durchschnitt. Zudem unterschieden sie sich hinsichtlich ihres Einflusses signifikant von den Kindern, die die Strategien *Schnell Aufgeben* und *Sofort Erzwingen* nannten; hinsichtlich ihrer Akzeptanz von den Kindern, die die Strategie *Sofort Erzwingen* einsetzen würden. Einfluss und Akzeptanz erreichen also zum einen Kinder, die beharrlich Verhandlungstaktiken in Aushandlungen einsetzen, zum anderen Kinder, die zunächst versuchen sich mittels Verhandlung durchzusetzen und dann Zwang anwenden, wenn sie mittels Verhandlung nicht erfolgreich sind. Bemerkenswert ist, dass Kinder also nicht nur eine gute Stellung unter ihren Klassenkameraden haben, wenn sie über viele Verhandlungstaktiken verfügen, es ist gleichermaßen von Vorteil, zu einem frühen Zeitpunkt in der Aushandlung auch Zwang einzusetzen.

Abbildung 4. Einfluss und Akzeptanz der Kinder in Abhängigkeit der generierten Aushandlungsstrategien



Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

Die schlechteste Stellung in der Schulklasse hatten die Kinder, die die Strategie *Sofort Erzwingen* generierten und zwar sowohl in Hinblick auf ihren Einfluss als auch auf ihre Akzeptanz. Besonders deutlich ist ihr geringer Einfluss: Sie hatten signifikant weniger Einfluss als alle anderen Kinder mit Ausnahme der Kinder, die die Strategie *Schnell Aufgeben* generierten. Wie zu erwarten werden Kinder, die in einer Aushandlung sofort zu Zwang greifen, von ihren Klassenkameraden abgelehnt. Ein solches Vorgehen wirkt sich aber nicht nur negativ auf die Akzeptanz aus; zudem verschaffen sich Kinder damit auch keinen Einfluss unter den Klassenkameraden. Die Kinder, die die Aushandlungsstrategie *Schnell Aufgeben*

nannten, hatten wie die Kinder, die die Aushandlungsstrategie *Sofort Erzwingen* anwenden würden einen geringen Einfluss; allerdings zeichneten sie sich nicht durch eine geringe Akzeptanz aus. Ein Kind, das in Aushandlungen schnell aufgibt, kann keinen Einfluss erzielen, es macht sich damit aber nicht unbeliebt.

Bemerkenswert ist, dass die Kinder, die die Aushandlungsstrategie *Erzwingen-Ausweichen* einsetzen würden, einen guten Einfluss und eine durchschnittliche Akzeptanz unter ihren Klassenkameraden hatten. Obwohl diese Kinder genauso häufig die Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* generierten, wie die Kinder, die die Strategie *Sofort Erzwingen* nannten (vgl. Anhang, Tabelle B9), hatten diese signifikant mehr Einfluss als letztere. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, dass diese Strategie in Hinblick auf Einfluss erfolgreich ist, weil sie die Taktik *Ausweichen* beinhaltet. Die Kinder, die diese Taktik anwenden würden zeichnen sich also durch die Flexibilität aus, auszuweichen, wenn sie sich mit Zwang nicht durchsetzen können.

Die Strategie *Ausweichen* war mit einer durchschnittlichen Stellung in der Klasse verbunden. Es scheint in Hinblick auf den Einfluss unter Klassenkameraden einen Unterschied zu machen, ob ein Kind ausweicht oder aufgibt, wenn es sich mittels Verhandlung nicht durchsetzen kann. Letzteres würden die Kinder, die die Strategie *Schnell Aufgeben* nannten, tun und sie haben einen geringen Einfluss. Allerdings ist der Unterschied bei der vorliegenden Stichprobengröße nicht signifikant.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sich das Vorgehen in der Aushandlung mehr auf den Einfluss der Kinder als auf ihre Akzeptanz auswirkt: Die Strategien klärten 16 Prozent der Varianz des Einflusses auf aber nur 7 Prozent der Varianz der Akzeptanz. Dies ist dadurch zu erklären, dass es sich bei der hypothetischen Situation um eine Situation handelt, in der es darum geht Einfluss auszuüben und nicht darum, Freunde zu gewinnen.

7.3.2 Geschlechtsunterschiede

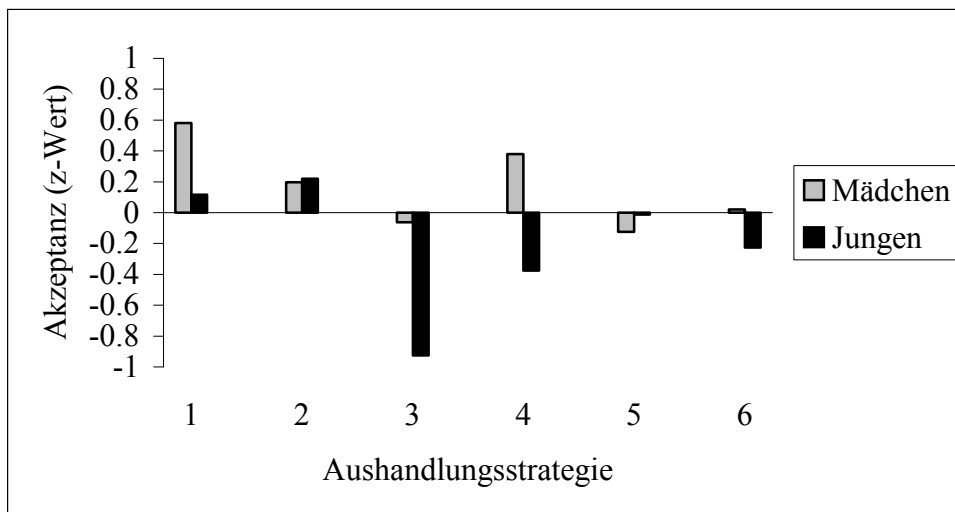
Für Jungen und Mädchen waren die sechs Aushandlungsstrategien jeweils mit vergleichbarem Einfluss verbunden ($F(11,201) = 1.46$; $p > .05$).

Hinsichtlich der Akzeptanz fanden sich jedoch für einen Teil der Aushandlungsstrategien signifikante Geschlechtsunterschiede (vgl. Abbildung 5). Jungen, die die Aushandlungsstrategie *Sofort Erzwingen* nannten, waren signifikant weniger akzeptiert, als Mädchen, die diese Strategie generierten ($t = 2.05$; $p = .05$). Wenden Jungen in Normbruchsituationen sofort Zwang an, dann wirkt sich das negativ auf ihre Akzeptanz aus: Sie werden von ihren Klassenkameraden deutlich abgelehnt. Bei Mädchen hat ein solches

Vorgehen dagegen keine negative Wirkung auf die Akzeptanz: Mädchen, die auf diese Weise vorgehen, weisen eine durchschnittliche Akzeptanz auf.

Auch für die Aushandlungsstrategie *Erzwingen-Ausweichen* gilt, dass sie bei den Jungen mit einer signifikant geringeren Akzeptanz verbunden war als bei den Mädchen ($t = 2.22$; $p < .05$). So bedeutet das für die Jungen, dass sie mittels einer Vorgehensweise, die sich aus Zwang und anschließendem Ausweichen zusammensetzt, Einfluss gewinnen können, dass sie sich aber gleichzeitig damit Ablehnung durch die Klassenkameraden einhandeln (vgl. Abbildungen 4 und 5). Schließlich war die Aushandlungsstrategie *Verhandeln* bei den Jungen mit signifikant weniger Akzeptanz verbunden als bei den Mädchen ($t = 1.93$; $p = .06$). Es scheint sich also nicht nur negativ auf die Akzeptanz von Jungen auszuwirken, wenn sie zu schnell zu viel Zwang einsetzen, es kommt ihnen hinsichtlich ihrer Akzeptanz weniger zugute, wenn sie sich auf Verhandlungstaktiken beschränken⁴⁹.

Abbildung 5. Akzeptanz der Kinder in Abhängigkeit der generierten Aushandlungsstrategien nach Geschlecht



Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

Zusätzlich wurden getrennt für Jungen und Mädchen Varianzanalysen durchgeführt, um zu überprüfen, wie viel Varianz des Einflusses beziehungsweise der Akzeptanz die Strategien jeweils aufklären und ob sich die Kinder mit den Strategien jeweils hinsichtlich ihrer Stellung unterscheiden. Sowohl für Mädchen wie für Jungen zeigte sich, dass die Aushandlungsstrategien für den Einfluss mehr Varianzaufklärung erbrachten, als für die Akzeptanz. Bei den Mädchen ergab zwar die Varianzanalyse eine Aufklärung der Akzeptanz

⁴⁹ Insgesamt ergab sich keine signifikante Interaktion zwischen Geschlecht und Aushandlungsstrategie für die Akzeptanz ($F(11,201) = 1.46$; $p > .05$). Die Ergebnisse der paarweisen Einzelvergleiche mittels t-Test werden hier trotzdem berichtet, da es großer Mittelwertsunterschiede bedarf, damit sich bei einer Variablen mit sechs Ausprägungen signifikante Interaktionseffekte mit einer anderen Variablen ergeben.

durch die Aushandlungsstrategien von 5 Prozent. Die paarweisen Einzelvergleiche ergaben aber keine signifikanten Ergebnisse (vgl. Anhang, Tabelle B22).

7.3.3 Altersunterschiede

Weder für Einfluss noch für Akzeptanz fanden sich Altersunterschiede in den Zusammenhängen mit den Aushandlungsstrategien. Für Dritt- und Fünftklässler sind die Aushandlungsstrategien also mit den gleichen Wirkungen auf ihre Stellung unter den Peers verbunden.

Getrennt für Dritt- und Fünftklässler durchgeführte Varianzanalysen ergaben hinsichtlich des Einflusses eine vergleichbar hohe Varianzaufklärung durch die Strategien von 15 beziehungsweise 13 Prozent. Hinsichtlich der Akzeptanz hingegen ergab sich für die Fünftklässler eine Varianzaufklärung von 11 Prozent, während für die Drittklässler kein signifikantes Ergebnis erzielt wurde (vgl. Anhang, Tabelle B23). Für Drittklässler wirkt sich also die Sequenz der angewandten Taktiken nicht auf die Akzeptanz aus.

7.4 Aushandlungstaktiken vs. Aushandlungsstrategie und Stellung

Nach Betrachtung der Zusammenhänge von Aushandlungstaktiken sowie Aushandlungsstrategien mit der Stellung der Kinder unter ihren Klassenkameraden stellt sich die Frage, ob die zwei Herangehensweisen, das Vorgehen von Kindern in Aushandlungen zu erfassen, jeweils eigenständige Beiträge zur Varianzaufklärung der Variablen Einfluss und Akzeptanz liefern. Mittels einer Reihe hierarchischer multipler Regressionen wurde die Bedeutung von Aushandlungstaktiken versus Aushandlungsstrategien für die Stellung überprüft⁵⁰.

Für den Einfluss zeigte sich, dass sowohl Aushandlungstaktiken als auch Aushandlungsstrategien einen eigenständigen Beitrag zur Varianzaufklärung liefern. Die Aushandlungstaktiken klärten über die Strategien hinaus 12 Prozent der Varianz des Einflusses auf; die Aushandlungsstrategien klärten über die Taktiken hinaus 11 Prozent der Varianz des Einflusses auf. Insgesamt wurde 25 Prozent der Varianz aufgeklärt (vgl. Anhang, Tabellen B24 und B25). Das spricht dafür, dass es hinsichtlich des Einflusses von Kindern zum einen darauf ankommt, welche Aushandlungstaktiken ein Kind insgesamt in der hypothetischen Situation anwenden würde. Darüber hinaus ist aber auch entscheidend für den

⁵⁰ Auch kategoriale Daten wie sie für die Strategien vorliegen, können mittels multipler Regressionsanalyse analysiert werden. Die kategorialen Daten werden durch sogenannte Dummyvariablen in der Gleichung repräsentiert. Jede Dummyvariable steht für den Vergleich einer Gruppe mit einer festgelegten Vergleichsgruppe. Eine ausführliche Beschreibung dieser Methode findet sich bei Aiken und West (1991, Kapitel 7).

Einfluss, als welchen Schritt innerhalb der Aushandlung ein Kind die Taktiken einsetzen und mit welchen anderen Taktiken es sie kombinieren würde.

Für die Akzeptanz lieferten die Aushandlungstaktiken über die Strategien hinaus einen eigenständigen Beitrag von 9 Prozent Varianzaufklärung. Die Aushandlungsstrategien hatten hingegen nur einen geringen eigenständigen Beitrag von 4 Prozent Varianzaufklärung der Akzeptanz. Dieser war auf dem 10 Prozent-Niveau signifikant. Insgesamt klärten Taktiken und Strategien 13 Prozent der Varianz der Akzeptanz auf (vgl. Anhang, Tabellen B26 und B27). Hinsichtlich der Akzeptanz ist demnach wichtiger, welche Aushandlungstaktiken ein Kind insgesamt anwendet; die Sequenz der angewandten Taktiken ist weniger von Bedeutung.

7.5 Diskussion

Vorgehen in Normbruchsituationen und Stellung unter Peers

Die Ergebnisse zeigen, dass die *Verhandlungstaktiken* mit unterschiedlichen langfristigen Wirkungen verbunden sind. Zunächst fällt die Bedeutung der Taktik *Sich über Ungerechtigkeit beschweren* für die Stellung unter den Klassenkameraden auf. Die Taktik, mit der die Kinder die Ungerechtigkeit der Situation explizit ansprechen, ist unabhängig vom Geschlecht oder Alter der Kinder mit einem hohen Einfluss unter den Klassenkameraden verbunden. Das Besondere an dieser Taktik ist, dass die Kinder ihre Forderung nach Beteiligung mit dem grundlegenden Prinzip der Gerechtigkeit stützen. Sie vermitteln damit nicht nur, dass sie sich in dieser Situation ein anderes Verhalten von den Interaktionspartnern wünschen, sondern, dass sie generell nicht bereit sind, eine ungerechte Behandlung hinzunehmen (für eine ausführliche Beschreibung der Taktik vgl. Kapitel 5). Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Kinder sich durch ein solches Vorgehen langfristig Respekt verschaffen können. Die Taktik ist aber nicht nur mit einem guten Einfluss verbunden, sie geht auch mit einer guten Akzeptanz einher.

Auch die Taktik *Idee einfach sagen* ist mit Einfluss verbunden. Mit dieser Taktik versuchen die Kinder implizit über ihre Beteiligung zu verhandeln. Sie fordern nicht lange, beteiligt zu werden, sondern erzählen ihre Idee, als gäbe es keinen Konflikt und als könnten sie darauf zählen, dass die anderen Kinder ihnen zuhören (vgl. Kapitel 5). Das Ergebnis spricht dafür, dass implizite Verhandlungen unter Kindern ein wirksames Mittel der Einflussnahme sind. Der Vorteil einer impliziten Verhandlung ist, dass sie schnell und ohne viel Aufwand vonstatten geht. Dies entspricht Kindern, die nicht lange verhandeln, sondern ihre Aktivitäten fortsetzen wollen. Die Ergebnisse zu Geschlechts- und Klassestufenunterschieden zeigen allerdings, dass diese Taktik vor allem für Mädchen und für Drittklässler mit Einfluss verbunden ist. Auf die Akzeptanz wirkt sich die Taktik *Idee einfach sagen* dagegen nicht aus.

Die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* ist mit einer guten Akzeptanz verbunden. Es erscheint plausibel, dass Kinder, die in Normbruchsituationen die Interessen anderer zumindest in einem gewissen Ausmaß berücksichtigen, von ihren Interaktionspartnern gemocht werden. Denn dadurch vermittelt das Kind, dass es die Interessen der Interaktionspartner respektiert. Der positive Zusammenhang der Taktik mit Akzeptanz findet sich allerdings nur für Drittklässler und Jungen. Für Drittklässler steht sie zudem mit Einfluss in positivem Zusammenhang. Möglicherweise zeigt ein Kind mit dieser Taktik zu viel Kompromissbereitschaft, als dass es damit langfristig Einfluss unter Fünftklässlern erzielen könnte, unter denen ein raueres Aushandlungsklima herrscht (vgl. Kapitel 6, Tabellen 8 und 11).

Die Taktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* steht als einzige der Verhandlungstaktiken gering negativ mit Einfluss in Zusammenhang. Zunächst mag dieses Ergebnis verwundern, denn man könnte annehmen, dass diese Taktik ein effektives Durchsetzungsmittel darstellt. Schließlich fordern Kinder damit direkt und klar, dass sie an der Gruppenarbeit beteiligt werden, was die anderen Kindern ihnen vorenthalten. Die Ergebnisse zu den Häufigkeiten zeigen (vgl. Kapitel 6, Tabelle 8), dass diese Taktik unter Drittklässlern häufig ist, von Fünftklässlern jedoch seltener gewählt wird. Das spricht dafür, dass sie mit zunehmenden Alter an Bedeutung verliert. Möglicherweise steht bei dieser Taktik zu sehr das eigene Interesse im Vordergrund, oder sie ist zu direkt, als dass sie in der untersuchten Altersgruppe noch effektiv ist. Das bedeutet aber nicht, dass sie mit Ablehnung von Seiten der Klassenkameraden verbunden ist: Es besteht kein Zusammenhang der Taktik mit Akzeptanz.

Mit Ausnahme der Taktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* sind die Verhandlungstaktiken also positiv mit Einfluss, Akzeptanz oder beiden Maßen verbunden. Auch die Ergebnisse zum Zusammenhang der Aushandlungsstrategien mit der Stellung der Kinder in der Schulklasse zeigen, dass Kinder mittels Verhandlungstaktiken eine gute Stellung unter den Klassenkameraden erzielen können, wenn sie damit die Aushandlung eröffnen und im Anschluss weitere Verhandlungstaktiken einsetzen: Die Kinder, die die Strategie *Verhandeln* nannten, zeichnen sich sowohl durch einen guten Einfluss als auch durch eine gute Akzeptanz aus.

Bemerkenswerterweise finden sich für die erzwingenden Taktiken kaum Zusammenhänge mit Einfluss oder Akzeptanz: Die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* ist bei Kontrolle der anderen Taktiken gering negativ mit Einfluss verbunden; die Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* steht überhaupt nicht mit der Stellung der Kinder in Verbindung. Diese Ergebnisse werden verständlich, wenn man die Aushandlungsstrategien mit der Stellung der Kinder in Verbindung setzt. Hier zeigt sich, dass es nicht darauf ankommt, ob oder wie viele erzwingende Taktiken ein Kind in der Aushandlung anwendet. Es kommt darauf an, als

welchen Schritt innerhalb der Aushandlung ein Kind sie einsetzt und mit welchen anderen Taktiken es sie kombiniert. So unterscheiden sich die Kinder, die die Aushandlungsstrategien *Verhandeln-Erzwingen*, *Erzwingen-Ausweichen* und *Sofort Erzwingen* generierten nicht hinsichtlich der Anzahl der genannten erzwingenden Taktiken. Sie unterscheiden sich aber in ihrer Stellung: Der sofortige Einsatz erzwingender Taktiken war mit einer sehr schlechten Stellung verbunden; die Kinder, die die Strategie *Erzwingen-Ausweichen* generierten, hatten einen überdurchschnittlichen Einfluss; die Kinder, die die Strategie *Verhandeln-Erzwingen* nannten, zeichneten sich durch überdurchschnittlich viel Einfluss und Akzeptanz aus.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang der Rückzugstaktiken mit der Stellung der Kinder in der Schulklasse machen deutlich, dass die Taktiken *Aufgeben* und *Ausweichen* mit unterschiedlichen langfristigen Wirkungen verbunden sind. Bei der Taktik *Ausweichen* kommt es darauf an, als welchen Schritt und in welcher Kombination mit anderen Taktiken die Kinder diese in der hypothetischen Aushandlung einsetzen: Kinder, die ausweichen, wenn sie mittels Verhandlungstaktiken nicht erfolgreich sind (Strategie *Ausweichen*), haben weniger Einfluss als Kinder, die ausweichen nachdem sie versucht haben, sich mit Zwang durchzusetzen (Strategie *Erzwingen-Ausweichen*). Dieser Unterschied ist bei der vorliegenden Stichprobengröße allerdings statistisch nicht signifikant.

Die Taktik *Aufgeben* steht dagegen negativ mit Einfluss und Akzeptanz in Zusammenhang. Dass diese Taktik mit einem geringen Einfluss einhergeht, erscheint plausibel: Ein Kind, das sich in Aushandlungen zurücknimmt und nicht versucht, sich durchzusetzen, kann keinen Einfluss erzielen. Die Ergebnisse zu den Aushandlungsstrategien zeigen, dass diese Taktik insbesondere dann mit wenig Einfluss verbunden ist, wenn sie früh in der Aushandlung eingesetzt wird (Strategie *Schnell Aufgeben*). Möglicherweise ist diese Taktik auch mit Ablehnung verbunden, da Aushandlungen eine große Rolle in den Interaktionen von Kindern spielen. Um dazu zu gehören, müssen Kinder auch aushandeln. Kinder, die in Aushandlungen schnell aufgeben, entziehen sich damit einer Vielzahl an Interaktionen.

Die vorliegenden Ergebnisse zu den Zusammenhängen von Aushandlungstaktiken sowie Aushandlungsstrategien mit der Stellung unter Peers stehen teilweise in Widerspruch zu Hawleys Modell (Hawley, 1999). Der Widerspruch betrifft vor allem die langfristigen Wirkungen der erzwingenden Taktiken: Keine der erzwingenden Taktiken steht, wie von Hawley postuliert, positiv mit Einfluss in Verbindung; für die erzwingenden Taktiken ergibt sich nur für die Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* und nur für die Untergruppe der Jungen ein negativer Zusammenhang mit Akzeptanz. Darüber hinaus stehen nicht alle Verhandlungstaktiken in einem positiven Zusammenhang mit Einfluss und Akzeptanz wie nach Hawley zu erwarten gewesen wäre. Auch wenn man Hawleys Voraussagen auf die Aushandlungsstrategien bezieht, finden diese nur teilweise Bestätigung. Im Widerspruch zu

Hawley haben die Kinder, die die Strategie *Sofort Erzwingen* nannten, keinen hohen, sondern einen geringen Einfluss; die Kinder, die die Strategie *Verhandeln-Erzwingen* generierten, sind nicht durchschnittlich, sondern überdurchschnittlich akzeptiert.

Nach Yeates und Selman (1989) sind Kinder umso akzeptierter, je mehr sie Aushandlungstaktiken einsetzen, die auf einem hohen Aushandlungsniveau liegen und je seltener sie Taktiken einsetzen, die auf einem niedrigen Aushandlungsniveau liegen. Diese Voraussage findet nur für die Jungen weitgehend Bestätigung: Es finden sich positive Zusammenhänge zu Akzeptanz für die Verhandlungstaktiken, die eine implizite oder explizite Berücksichtigung der Interessen der Interaktionspartner beinhalten. Es finden sich negative Zusammenhänge für die Taktiken *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* und *Aufgeben*, welche auf einem niedrigen Aushandlungsniveau liegen. Nicht im Sinne des Modells ist aber, dass sich für andere gleichermaßen auf niedriger Aushandlungsstufe liegender Taktiken keine negativen Zusammenhänge mit Akzeptanz zeigen. Für die Mädchen dagegen treffen die Voraussagen des Modells nicht zu: Für diese ergeben sich keinerlei signifikante Zusammenhänge der Aushandlungstaktiken mit Akzeptanz.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang von Aushandlungstaktiken und Einfluss entsprechen weitgehend der in der vorliegenden Arbeit aufgestellten Hypothese 6.1b. Angenommen wurde, dass Kinder mit gutem Einfluss im Vergleich zu ihren Klassenkameraden über ein breiteres Spektrum an Aushandlungstaktiken verfügen, mehr assertive Verhandlungstaktiken generieren und sich seltener aus der Aushandlung zurückziehen. Kein Zusammenhang mit Einfluss wurde für die erzwingenden Taktiken erwartet. Im Widerspruch zu Hypothese 6.1b steht allerdings, dass die Taktik *Ausweichen* nicht negativ mit Einfluss verbunden ist und dass Drittklässler, welche die Verhandlungstaktik *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* nennen, einen guten Einfluss unter den Klassenkameraden haben.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang der Aushandlungsstrategien mit Einfluss ergänzen die Ergebnisse zu den Aushandlungstaktiken. Sie zeigen, dass sich einflussreiche Kinder von ihren Klassenkameraden sehr wohl hinsichtlich erzwingender Taktiken und Rückzugstaktiken unterscheiden. Sie unterscheiden sich zwar nicht hinsichtlich der Häufigkeit, mit welcher sie diese generieren. Sie unterscheiden sich aber darin, als welchen Schritt und in welcher Kombination mit anderen Taktiken sie diese einsetzen würden.

In der vorliegenden Arbeit wurde auf der Grundlage einer Reihe von Arbeiten (vgl. Chung & Asher, 1996; Feldman & Dodge, 1987; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983; Schrenk & Oswald, in Vorbereitung) angenommen, dass assertive Verhandlungstaktiken positiv mit Akzeptanz in Verbindung stehen, erzwingende Taktiken und Rückzugstaktiken dagegen nicht mit Akzeptanz zusammen hängen (Hypothese 6.2b). Für die Gesamtstichprobe

findet diese Annahme weitgehend Bestätigung. Allerdings stehen nicht nur assertive Verhandlungstaktiken mit Akzeptanz in Verbindung, sondern auch die prosoziale Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* geht mit einer guten Akzeptanz einher. Die Taktik *Aufgeben* ist entgegen der aufgestellten Hypothese mit Ablehnung verbunden. Betrachtet man allerdings Mädchen und Jungen getrennt, so zeigt sich, dass nur für die Jungen signifikante Zusammenhänge mit Akzeptanz bestehen. Diese entsprechen weitgehend den Voraussagen des Aushandlungsmodells von Yeates und Selman (1989), so dass für die Jungen Hypothese 6.2a unterstützt wird.

Die Ergebnisse zu den Strategien zeigen darüber hinaus, dass Zwang dann mit Ablehnung einhergeht, wenn Kinder damit die Aushandlung beginnen (Strategie *Sofort Erzwingen*). Kinder, die den erzwingenden Taktiken Verhandlungstaktiken vorausstellen, wie es bei der Strategie *Verhandeln-Erzwingen*, teilweise bei der Strategie *Verhandeln*, der Fall ist, haben dagegen eine gute Akzeptanz.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang der Strategien mit Akzeptanz sowie Einfluss stellen das innerhalb der Aggressionsforschung weit verbreitete Verständnis in Frage, dass aggressives Handeln per se unangepasst ist (vgl. Rubin et al., 1997). Dieser Forschung ist anzulasten, dass in der Regel nur untersucht wird, wie häufig ein Kind aggressiv handelt. Oder es wird erhoben welche Kinder von Klassenkameraden oder Lehrern als besonders aggressiv erlebt werden. Damit wird aber nur eine Extremgruppe aggressiver Kinder erfasst, nämlich Kinder, die über unterschiedliche Situationen hinweg aggressiv sind. Keine Erkenntnis kann bei einem solchen Vorgehen darüber gewonnen werden, wann und wie durchschnittlich aggressive Kinder aggressiv handeln oder Zwang einsetzen.

Geschlechtsunterschiede

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sind Mädchen dann einflussreich, wenn sie in Normbruchsituationen mit den Taktiken *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Idee einfach Sagen* selbstbewusst verhandeln. Außerdem kommt ihnen zugute, wenn sie über ein breites Spektrum an unterschiedlichen Taktiken verfügen. Die Ergebnisse zur Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und zur Verfügbarkeit unterschiedlicher Taktiken passen zu dem Interaktionsstil, welcher nach Maccoby (1990) Mädchen auszeichnet: Mädchen ist es wichtig, grundlegend auszuhandeln und sie versuchen die Aushandlung so lange aufrechtzuerhalten, bis ein gegenseitiges Verständnis erreicht ist. Vor dem Hintergrund des Interaktionsstils von Mädchen überrascht dagegen, dass auch die Mädchen einflussreich sind, welche die Taktik *Idee einfach Sagen* anwenden. Denn diese beinhaltet nur eine implizite Verhandlung, die jeweiligen Interessen werden nicht explizit diskutiert.

Jungen müssen dagegen beim Aushandeln in Normbruchsituationen das richtige Ausmaß an Nachdruck und Flexibilität treffen, damit sie langfristig Einfluss haben. Die Zusammenhänge zwischen den Taktiken *Ausweichen* sowie *Aufgeben* und Einfluss entsprechen dem restriktiven Interaktionsstil, welchen Maccoby (1990) Jungen zuspricht: Für Jungen steht im Vordergrund, das eigene Interesse in den Interaktionen mit anderen durchzusetzen. In solch einem Klima können Kinder, die aufgeben, sich nicht durchsetzen. Es erscheint sinnvoll, dass Jungen ausweichen, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass der Interaktionspartner nicht nachgeben wird. Denn Ausweichen führt zu einer schnellen Beendigung des Konfliktes und bietet die Chance, an anderer Stelle das eigene Interesse durchzusetzen.

Die Ergebnisse zu den Taktiken *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* und *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* scheinen dagegen im Widerspruch zu dem restriktiven Interaktionsstil zu stehen, den Maccoby (1990) Jungen zuschreibt. Nach Maccoby wäre zu erwarten gewesen, dass unter Jungen Zwang zu Einfluss führt, während langes Argumentieren nicht mit Erfolg verbunden ist, da es in Widerspruch zu einer schnellen Lösung des Konfliktes steht.

Hinsichtlich der Wirkung der Aushandlungsstrategien auf den Einfluss ergeben sich dagegen keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede. Dies Ergebnis überrascht zunächst, stellt aber nicht zwingend einen Widerspruch dar zu den Ergebnissen bezüglich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss: Um langfristig Einfluss zu erreichen, müssen sich die Aushandlungsstrategien für Jungen aus anderen Taktiken zusammensetzen als für Mädchen.

In Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Akzeptanz und Aushandlungstaktiken zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede. Für Jungen finden sich eine Reihe bedeutsame Zusammenhänge der einzelnen Aushandlungstaktiken mit Akzeptanz und die sechs Strategien gehen mit unterschiedlicher Akzeptanz einher. Ihrer Akzeptanz ist dienlich, wenn sie mittels Verhandlungstaktiken aushandeln. Mit Ablehnung geht dagegen einher, wenn Jungen die Taktiken *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* oder *Aufgeben* einsetzen. Für die Akzeptanz von Jungen ist also wichtig, den Interaktionspartner mit Respekt zu behandeln, keinen Zwang anzuwenden und sich gleichzeitig für sein Interesse einzusetzen.

Die Ergebnisse zu den Strategien zeigen, dass erzwingende Taktiken insbesondere dann für Jungen mit Ablehnung verbunden sind, wenn sie diese einsetzen, ohne vorher versucht zu haben, sich mittels Verhandlung durchzusetzen: Die Strategien *Sofort Erzwingen* und *Erzwingen-Ausweichen* gehen mit einer geringen Akzeptanz einher. Mädchen, die die Strategien *Sofort Erzwingen* und *Erzwingen-Ausweichen* wählen, sind dagegen signifikant akzeptierter als ihre männlichen Klassenkameraden. Wie ist dieser Geschlechtsunterschied zu erklären? Die Arbeiten von Zalk und Katz (1978) sowie Heyman (2001) zeigen, dass Kinder

beiderlei Geschlechts dazu tendieren, Jungen mehr aggressives Verhalten als Mädchen zuzuschreiben und ihnen böswillige Intentionen für ihr Handeln zu unterstellen. Solche Prozesse könnten erklären, warum es größere negative Folgen für Jungen hat, wenn sie Zwang innerhalb von Aushandlungen einsetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die durchschnittlich geringere Akzeptanz der Jungen in der vorliegenden Arbeit (vgl. Methoden) auf bestimmte Strategien zurückgeht. Sie liefern damit einen Ansatzpunkt, um das häufige Ergebnis zu erklären, dass Jungen weniger beliebt sind als ihre Klassenkameradinnen (beispielsweise Coie et al., 1982).

Für Mädchen stehen weder die einzelnen Aushandlungstaktiken mit Akzeptanz in Verbindung, noch sind die sechs Aushandlungsstrategien mit signifikant unterschiedlicher Akzeptanz verbunden. Dies Ergebnis überrascht zunächst. Eine Erklärung könnte sein, dass Mädchen mehr als Jungen in den Interaktionen mit Peers das Ziel verfolgen, Verbundenheit und Beteiligung zu erreichen (Maccoby, 1990). So ist anzunehmen, dass Mädchen außerhalb von Aushandlungssituationen viel tun, um Freunde zu gewinnen und akzeptiert zu werden. Durch dies affiliative Verhalten könnten die Auswirkungen ihres Vorgehens in Aushandlungen auf die Akzeptanz kompensiert werden. Allerdings spricht gegen diese Erklärung, dass Chung und Asher (1996) sowie Feldmann und Dodge (1987) unabhängig vom Geschlecht Zusammenhänge zwischen bestimmten Aushandlungstaktiken und Akzeptanz fanden.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen die aufgestellte Hypothese 6.4, dass für Jungen nicht aber für Mädchen aggressiv-erzwingende Taktiken mit Ablehnung verbunden sind. Dies Ergebnis wird auch in einer Reihe anderer Arbeiten zu Aushandlungen unter Kindern berichtet (Gordon, 1992; Schrenk & Krappmann, 2005; Waas, 1988, Schrenk & Oswald, in Vorbereitung). Die vorliegenden Ergebnisse sprechen weitergehend dafür, dass Jungen dann akzeptiert sind, wenn sie beim Aushandeln die Interessen ihrer Interaktionspartner berücksichtigen, wie es Yeates und Selman (1989) für alle Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht postulieren. Insbesondere bezüglich der Frage, wie sich das Vorgehen von Mädchen in Aushandlungen auf ihre Stellung auswirkt, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass für Jungen die Unterscheidung zwischen den Taktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* von Bedeutung ist. Während die Taktik *Aufgeben* für Jungen sowohl mit geringem Einfluss als auch Ablehnung verbunden ist, ist die Taktik *Ausweichen* mit gutem Einfluss verbunden, mit Akzeptanz steht sie nicht in Zusammenhang. Es ist also sinnvoll, diese Taktiken zu unterscheiden, was auch die qualitative Analyse der Taktiken nahe legt (vgl. Kapitel 5). In einer Reihe von Untersuchungen wurde diese Unterscheidung nicht getroffen. Dadurch ist möglicherweise zu erklären, dass dort keine

Zusammenhänge zwischen Rückzugstaktiken und Akzeptanz gefunden wurden (vgl. Chung & Asher, 1996; Feldman & Dodge, 1987; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983).

Altersunterschiede

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Aushandlungsstrategien und Stellung unter Peers zeigen, dass die Wirkung der Strategien unabhängig vom Alter ist. Das bedeutet aber nicht, dass Dritt- und Fünftklässler beim Anwenden der gleichen Aushandlungstaktiken in der gleichen Sequenz die gleiche Stellung erzielen. Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Aushandlungstaktiken und Stellung unter den Klassenkameraden sprechen dafür, dass sich die Strategien in Abhängigkeit des Alters aus unterschiedlichen Taktiken, genauer unterschiedlichen Verhandlungstaktiken, zusammensetzen müssen, damit Kinder Einfluss oder Akzeptanz erreichen.

Drittklässler, die über die Verhandlungstaktiken *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren*, *Idee einfach Sagen* und *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* verfügen und zudem ein breites Vorgehensrepertoire einsetzen können, haben eine einflussreiche Stellung unter den Klassenkameraden. Es scheint sich hierbei um Kinder zu handeln, die ihren Klassenkameraden hinsichtlich ihrer soziokognitiven Entwicklung voraus sind, zumindest was die Verfügbarkeit der Taktik *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* und die Verfügbarkeit eines breiten Verhaltensrepertoires betrifft. Denn ein größerer Prozentsatz der älteren Kinder als der jüngeren Kinder verfügt über die Taktik *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* und ein breites Verhaltensrepertoire (vgl. Abschnitt 6.1.3).

Für Fünftklässler ist allein die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* mit Einfluss verbunden. Dass nur dieser eine Zusammenhang besteht, ist darauf zurückzuführen, dass für Mädchen und Jungen in den fünften Klassen mehr unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss gelten, als es für die Kinder der dritten Klassen der Fall ist (vgl. Anhang, Tabelle B19). Dies Ergebnis entspricht der Annahme von Maccoby (1990) sowie Ruble und Martin (1998), dass es eine geschlechtstypische Entwicklung gibt, die dazu führt, dass Jungen und Mädchen sich mit zunehmenden Alter immer mehr in ihrem Handeln unterscheiden und damit auch ihr Handeln in immer größeren Ausmaß unterschiedliche Wirkungen zeigt.

Auch hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz finden sich Altersunterschiede. Für Drittklässler ist die Taktik *Vorgehensweise Fordern*, *Initiieren* positiv mit Akzeptanz verbunden. Die Ergebnisse zu den Häufigkeiten zeigen, dass diese Taktik mit zunehmenden Alter vermehrt angewandt wird (vgl. Kapitel 6, Tabelle 8). Es lässt sich annehmen, dass die Entwicklung der Perspektivübernahmefähigkeit (Selman, 1980) hinter dem Anstieg der Taktik liegt. So kann angenommen werden, dass Drittklässler, die im

Vergleich zu ihren Klassenkameraden zu einer weiter entwickelten Perspektivübernahme fähig sind, in Hinblick auf ihre Akzeptanz einen Entwicklungsvorteil zu haben. Für Drittklässler ist es zudem hinsichtlich ihrer Akzeptanz wichtig, dass sie in Normbruchsituationen nicht aufgeben, sondern sich etwas einfallen lassen, um auf den Konflikt zu reagieren.

Für Fünftklässler ist nach den vorliegenden Ergebnissen entscheidend, das richtige Ausmaß an Nachdruck zu treffen und gleichzeitig deutlich zu machen, was sie möchten. So ist die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* positiv mit Akzeptanz verbunden; die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen* steht in einem negativen Zusammenhang mit Akzeptanz.

Die Vorhersagen des Modells von Yeates und Selman (1989) werden durch die vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigt. Im Gegensatz dazu sind für die Fünftklässler im Vergleich zu den Drittklässlern nicht mehr Taktiken auf hoher Aushandlungsstufe positiv mit Akzeptanz verbunden und nicht weniger Taktiken auf niedriger Aushandlungsstufe gehen mit Ablehnung einher. So beinhaltet die Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren*, die für die Drittklässler positiv mit Akzeptanz verbunden ist, in größerem Ausmaß eine explizite Integration der Interessen anderer als die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren*, welche für die Fünftklässler mit einer guten Akzeptanz einhergeht. Außerdem ergibt sich für Dritt- und Fünftklässler jeweils für eine der Taktiken, die auf niedriger Aushandlungsstufe liegen, ein negativer Zusammenhang zu Akzeptanz. Für die Fünftklässler ist es die Taktik *Schreien, Eingreifen, Schädigen*, für die Drittklässler ist es die Taktik *Aufgeben*.

Einfluss versus Akzeptanz

Nach den vorliegenden Analysen stehen Einfluss und Akzeptanz, die beiden Maße für die Stellung unter Peers, in einem hohen Zusammenhang zueinander. Nur ein geringer Prozentsatz der Kinder zeichnete sich durch einen hohen Wert auf der einen und einen niedrigen Wert auf der anderen Dimension aus. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen von Lease et al. (2002) sowie Coie et al. (1982) und unterstützt die aufgestellte Hypothese 5.1. Inwiefern hier ein kausaler Zusammenhang zwischen beiden Maßen besteht und wenn ja, welche Richtung dieser aufweist, lässt sich aufgrund des querschnittlichen Designs nicht beantworten. Denkbar wäre auch eine Wechselwirkung zwischen beiden Maßen. Akzeptierten Kindern könnte mehr Einfluss gewährt werden, weil die Kinder der Peergruppe sie mögen und einflussreiche Kinder könnten eher gemocht werden, weil die anderen denen nahe sein möchten, die das Geschehen entscheidend mitbestimmen.

Der hohe Zusammenhang beider Dimensionen spiegelt sich teilweise darin wider, dass für die Gesamtstichprobe und für die Jungen die gleichen Aushandlungstaktiken mit Einfluss und Akzeptanz in Beziehung stehen. Nur an einigen Stellen finden sich geringe Unterschiede in

den Zusammenhängen der Taktiken mit Einfluss versus Akzeptanz. Gegenläufige Zusammenhänge kommen nicht vor. Für die Mädchen allerdings ergeben sich deutliche Unterschiede bezüglich des Zusammenhanges der Aushandlungstaktiken mit Einfluss versus Akzeptanz: Keine der Aushandlungstaktiken ist signifikant mit Akzeptanz verbunden; einige Taktiken stehen dagegen mit Einfluss in einem bedeutsamen Zusammenhang. Trotzdem stehen Einfluss und Akzeptanz auch für die Mädchen in einem hohen Zusammenhang miteinander.

Betrachtet man allerdings die Strategien, so zeigen sich einige differentielle Zusammenhänge zu Einfluss und Akzeptanz: Die Strategie *Sofort Erzwingen* ist für Mädchen mit geringem Einfluss aber nicht mit Ablehnung verbunden; die Strategie *Erzwingen-Ausweichen* ist für Jungen mit gutem Einfluss aber Ablehnung verbunden; die Strategie *Schnell Aufgeben* geht für die Gesamtstichprobe mit wenig Einfluss aber durchschnittlicher Akzeptanz einher.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Aushandlungstaktiken und insbesondere die Aushandlungsstrategien in einem engeren Zusammenhang mit Einfluss als mit Akzeptanz stehen. Dies entspricht der Tatsache, dass in der Vignette eine Situation geschildert wird, in welcher es darum geht, sein Interesse durchzusetzen. Es wurde untersucht, welche Kompetenzen der Einflussnahme ein Kind hat. Dass für Jungen dennoch auch Zusammenhänge zur Akzeptanz zu finden sind, spricht dafür, dass sich ihr Vorgehen in Aushandlungssituationen auch darauf auswirkt, wie sehr sie von den Klassenkameraden gemocht werden.

8 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

8.1 Erkenntnisgewinn

8.1.1 Wie gehen Kinder vor, wenn sie ungerecht behandelt werden?

a) Kinder handeln in Normbruchsituationen pragmatisch aus

In der mittleren Kindheit verfügen Kinder in Aushandlungen bereits über ein eindrucksvolles Repertoire an Vorgehensweisen. Dieses reicht von physischer Schädigung bis hin zur Initiierung einer Metakommunikation über grundsätzliche Prinzipien oder dem Einfordern von Kompromissen. Dabei gehen sie vorwiegend pragmatisch⁵¹ vor: Sie würden in der hypothetischen Normbruchsituation bevorzugt Taktiken anwenden, die das Potential haben, zu einer schnellen Lösung des Konfliktes zu führen und die wenig Aufwand erfordern.

So spielen implizite Verhandlungen in den Aushandlungen von Kindern eine wichtige Rolle. Für implizites Verhandeln steht die Taktik *Idee einfach Sagen*, aber auch ein Teil der Taktiken der Kategorie *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* basieren auf impliziter Verhandlung. Beim implizitem Verhandeln bietet das Kind eine bestimmte Lösung des Konfliktes an, indem es entsprechend dieser Lösung handelt. Wenn die Interaktionspartner das Angebot annehmen, findet keine Unterbrechung der gemeinsamen Aktivität durch explizites Verhandeln statt: Die eingesetzte Taktik stellt schon einen Schritt der gemeinsamen Aktivität dar. Auch die Taktik *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* kann als pragmatisch gelten, denn mit dieser Taktik fordern die Kinder klar aber knapp, beteiligt zu werden. Kommen die Interaktionspartner der Aufforderung nach, so ist auch in diesem Fall der Konflikt schnell und mit wenig Aufwand gelöst worden.

Eine pragmatische Orientierung ist auch erkennbar, wenn die Kinder in der Aushandlung ausweichen. Sie verzichten damit zwar darauf, ihr Interesse in der Arbeitsgruppe durchzusetzen, schaffen für sich aber die Möglichkeit, die vom Lehrer gestellte Aufgabe zu erledigen. Sie vermeiden, unnötig viel Zeit und Energie in eine Aushandlung zu investieren, deren Erfolg in Frage steht, vor allem wenn durch vorausgegangene Versuche deutlich wurde, dass die Interaktionspartner wenig bereit sind, sie zu beteiligen. Wichtig ist es, diese Taktik von der Taktik *Aufgeben* zu unterscheiden, was in anderen Arbeiten zu Aushandlungstaktiken von Kindern bislang versäumt wurde (vgl. Chung & Asher, 1996; Feldman & Dodge, 1987; Hopmeyer & Asher, 1997; Renshaw & Asher, 1983). Denn beim Aufgeben verzichtet das Kind nicht nur auf die Beteiligung in der Arbeitsgruppe, es gibt auch auf, seinen Beitrag zu

⁵¹ Der Begriff *pragmatisch* wird hier entsprechend seiner alltagssprachlichen Bedeutung verwendet. Pragmatisch handelt demnach eine Person, die ein bestimmtes Ziel verfolgt und versucht dies schnell, ohne viel Aufwand und sachbezogen zu erreichen.

der vom Lehrer gestellten Aufgabe zu leisten. Diese Taktik ist deshalb nicht als pragmatisch, sondern als resignativ zu bewerten.

Auch die Taktik *Lehrer zu Hilfe Holen* kann zu einer schnellen Beendigung des Konfliktes und gleichzeitig zu einer Lösung im Sinne des Kindes führen. Kinder der untersuchten Altersgruppe gehorchen ihrem Lehrer in den meisten Fällen. Allerdings muss das Kind dabei den Aufwand betreiben, den Lehrer zu holen. Eingeschränkt können auch die Taktiken der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* als pragmatisch gelten. Pragmatisch ist der Aspekt, dass die Kinder damit auf umständliches und langwieriges Argumentieren verzichten und ihr Anliegen mit viel Nachdruck vertreten, so dass die Chance besteht, dass die anderen Kinder schnell einlenken. Allerdings erfordern die Taktiken der Kategorie *Schreien, Eingreifen, Schädigen* einen hohen Einsatz von Energie und es besteht die Gefahr, dass es zu einer Eskalation des Konfliktes kommt, weil die Interaktionspartner verärgert oder verletzt sind und ebenfalls mit aggressivem Vorgehen reagieren.

Die pragmatische Orientierung der Kinder spiegelt sich auch in der Sequenz der angewandten Taktiken wider. Knapp die Hälfte aller Kinder würde zunächst die Taktiken *Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern* oder *Idee einfach Sagen* einsetzen. Diese sind nicht nur schnell und mit einem geringen Aufwand verbunden, sie verstoßen zudem nicht gegen die Regeln eines guten Umgangs miteinander. Erst im weiteren Verlauf der Aushandlung würden die Kinder ihren Einsatz steigern, indem sie aufwendigere und langwierigere Verhandlungstaktiken anwenden. Wenn sie den Eindruck gewännen, dass sie sich mittels Verhandlung nicht durchsetzen könnten, würden sie nicht lange zögern, Zwang einzusetzen oder auszuweichen.

Bemerkenswert ist, dass die meisten Kinder die Aushandlung mit Verhandlungstaktiken eröffnen würden, obwohl die Kinder der Arbeitsgruppe ihnen gegenüber einen Normbruch begehen. Eine solche Reaktion signalisiert die Bereitschaft, den Konflikt auf respektvolle Art mit den Interaktionspartnern zu lösen. Den Kindern gelingt es also, ihre pragmatische Orientierung mit dem Angebot zu vereinbaren, zu verhandeln. Vielleicht liegt sogar auch der Bereitschaft zunächst zu verhandeln eine pragmatische Orientierung zugrunde. Denn der Einsatz von Verhandlungstaktiken kann zu einer Entspannung und damit zu einer schnellen Lösung des Konfliktes führen.

Ein pragmatisches Vorgehen erscheint vor dem Hintergrund der verwendeten hypothetischen Situation sinnvoll. Sie zeichnet sich durch klare Regeln bezüglich Gruppenarbeit und Zeitmangel aus, da die Kinder die Aufgabe haben, innerhalb des Unterrichts zu einer Geschichte beizutragen. Nach Krappmann und Kleineidam (1999) sind klare Regeln bezüglich des Aushandlungsgegenstands und knappe Zeit zwei der Faktoren, die ein pragmatisches Vorgehen in Aushandlungen begünstigen. Das bedeutet aber keinesfalls, dass

Kinder, die aufwendigere und langwierigere Taktiken einsetzen, eine schlechte Stellung unter den Peers haben. Insbesondere die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* ist mit einer guten Stellung verbunden. Das richtige Ausmaß an pragmatischer Orientierung erscheint entscheidend. Die Ergebnisse zu den Aushandlungsstrategien zeigen sogar, dass es neben einem pragmatischen Vorgehen eine weitere angemessene Vorgehensweise gibt: Auch Kinder, die lange hartnäckig versuchen würden, den Konflikt mittels Verhandlung zu lösen, zeichnen sich durch eine gute Stellung aus (Strategie *Verhandeln*).

b) Jungen gehen in Normbruchsituationen pragmatischer vor als Mädchen

Die vorliegenden Geschlechtsunterschiede sprechen dafür, dass für Jungen im Vergleich zu Mädchen in Normbruchsituationen mehr im Vordergrund steht, zu einer schnellen Beendigung des Konfliktes zu kommen: Sie würden insgesamt weniger Taktiken in der Aushandlung einsetzen, schneller Zwang anwenden und seltener eine grundsätzliche und langwierige Diskussion über Gerechtigkeit initiieren. Dies Ergebnis entspricht der Annahme von Maccoby (1990), dass sich Jungen durch einen restriktiveren Interaktionsstil als Mädchen auszeichnen.

c) In Verlauf der mittleren Kindheit lernen Kinder in Normbruchsituationen umsichtiger zu verhandeln und gleichzeitig pragmatischer vorzugehen

Vergleicht man das Vorgehen der Fünftklässler mit dem Vorgehen der Drittklässler, so zeichnen sich zwei Entwicklungstendenzen ab. Einerseits berücksichtigen Fünftklässler das Interesse des Interaktionspartners in einem größeren Ausmaß als Drittklässler, wenn sie verhandeln. Andererseits sind sie häufiger und schneller bereit als Drittklässler, den Konflikt mittels Zwang zu beenden oder sich aus der Aushandlung zurückzuziehen, um die vom Lehrer verordnete Aufgabe zu erledigen. Kinder scheinen in dieser Altersspanne zu lernen, ihr Vorgehen dem spezifischen Kontext der Aushandlung anzupassen und damit ihre Energien effektiver einzusetzen: Fünftklässler sind besser als Drittklässler in der Lage, ihre Interessen mit denen der Interaktionspartner zu koordinieren; sie verlieren aber gleichzeitig nicht zu viel Zeit damit, mit wenig entgegenkommenden Peers zu verhandeln. Das ist einerseits dadurch zu erklären, dass sie über ein breiteres Spektrum an Taktiken verfügen. Andererseits ist anzunehmen, dass sie über größere Erfahrung verfügen, in welchen Situationen welches Vorgehen sinnvoll ist.

d) Das vorwiegend pragmatische Vorgehen der Kinder beim Aushandeln in Normbruchsituationen trägt zu Ungleichheit innerhalb der Peergruppe bei

Aufgrund ihrer pragmatischen Orientierung beim Aushandeln, wehren sich Kinder selten grundsätzlich gegen Ungleichheit. Die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* macht gerade einmal zehn Prozent aller genannten Taktiken aus; nur ein Drittel aller Kinder würde diese Taktik einsetzen. Gleichzeitig zeigen die Antworten der Kinder in der Interviewsituation

aber, dass sie die in der Vignette geschilderte Ungleichheit wahrnehmen und dass diese sie empört. Sie kennen situative und strukturelle Ungleichheit und die damit verbundenen sozialen Prozesse aus eigener Erfahrung. Über die pragmatische Orientierung der Kinder hinaus mag es weitere Gründe geben, warum die Kinder den Normbruch so selten explizit ansprechen. So fehlt ihnen möglicherweise der Mut, die Interaktionspartner grundlegend zu kritisieren oder ihnen fehlen die soziokognitiven Voraussetzungen dafür.

Durch ihr pragmatisches Vorgehen tragen die Kinder aber dazu bei, dass Strukturen von Ungleichheit in der Peergruppe bestehen. Denn Kinder akzeptieren trotz ihres Gleichheitsanspruchs Ungleichheit dann, wenn sie selbst davon profitieren (Krappmann & Oswald 1995, Kapitel 10). Mehr noch, gutgestellte Kinder unterstützen strukturelle Ungleichheit, indem sie Kinder mit niedriger Stellung schlechter behandeln als andere Peers (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Krappmann & Kleineidam, 1999). Die ungerecht Behandelten müssen sich also selbst gegen Ungleichheit wehren, wenn sie nicht benachteiligt werden wollen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Mädchen häufiger als Jungen die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* in der hypothetischen Situation einsetzen würden. Es stellt sich die Frage, ob Mädchen mehr als Jungen zu Gleichheit unter Peers beitragen und in Mädchengruppen ein geringeres Ausmaß struktureller Ungleichheit zu finden ist. Dafür spricht der Befund von Gürtler (2005), dass Jungen im Vergleich mit Mädchen extremere Positionen innerhalb gemischtgeschlechtlicher Klassen hinsichtlich Einfluss und Akzeptanz einnehmen.

Somit stellt die Schulklasse einerseits einen Raum dar, in dem Kinder lernen können, sich gegen Ungleichheit zu wehren. Andererseits aber lernen Kinder hier auch, Ungleichheit als etwas Gegebenes hinzunehmen und sich damit zu arrangieren.

8.1.2 Welches Vorgehen ist in Normbruchsituationen angebracht?

Die Frage danach, welches Vorgehen in Normbruchsituationen als kompetent zu bezeichnen ist, ist nicht einfach zu beantworten. Denn Aushandlungen unter Peers sind komplexe Vorgänge, die durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden:

a) Die Aushandlungstaktiken können mit unterschiedlichen Auswirkungen auf den Aushandlungsprozess einerseits und auf die Stellung unter den Peers andererseits verbunden sein

Nach den Erwartungen der Kinder akzeptieren Interaktionspartner den Einsatz einer Taktik dann, wenn sie normativ-moralischen Vorstellungen eines guten Umgangs entspricht: Erzwingende Taktiken sowie Rückzugstaktiken sind vergleichsweise häufig mit unfreundlichen Reaktionen verbunden. Die unmittelbare Effektivität einer Taktik ist dagegen

von normativ-moralischen Bewertungen unabhängig: Alle Taktiken, die mit dem Ziel eingesetzt werden, sich durchzusetzen, sind mehr oder weniger effektiv. Über das Ausmaß der Effektivität entscheidet also nicht, ob die Interaktionspartner mit dem Vorgehen einverstanden sind.

Dagegen zeigen die Ergebnisse zu den langfristigen Wirkungen der Taktiken, dass nur bestimmte Verhandlungstaktiken mit einer guten Stellung unter Peers verbunden sind. Kinder, die in der Aushandlung aufgeben würden, haben eine schlechte Stellung. Sowohl für die erzwingenden Taktiken als auch die Taktik *Ausweichen* gilt, dass ihre langfristigen Wirkungen davon abhängen, als welchen Schritt innerhalb der Aushandlung die Kinder diese einsetzen und mit welchen anderen Taktiken sie diese kombinieren würden.

So entsprechen sich unmittelbare und langfristige Wirkungen der Aushandlungstaktiken nur in wenigen Fällen. Beispielsweise können sich Kinder mit der Taktik *Aufgeben* nur selten in der Arbeitsgruppe durchsetzen, gleichzeitig ist sie auch langfristig mit einem geringen Einfluss verbunden. In vielen Fällen findet sich aber keine solche Entsprechung. So ist die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* unabhängig von Geschlecht oder Alter der Kinder positiv mit Einfluss und Akzeptanz verbunden. Dennoch hat sie nach den Erwartungen der Kinder unmittelbar eine geringere Effektivität und ist mit mehr unfreundlichen Reaktionen verbunden als die anderen Verhandlungstaktiken. Dieser Widerspruch ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Kinder mit der Taktik eine grundlegende Auseinandersetzung über Gerechtigkeit fordern. Dazu sind die Interaktionspartner häufig nicht bereit und wehren diese Forderung mittels unfreundlicher Reaktionen ab. Trotzdem machen Kinder durch diese Taktik den Interaktionspartner deutlich, dass sie grundsätzlich nicht bereit sind, sich ungerecht behandeln zu lassen und die Interaktionspartner damit rechnen müssen, auch in Zukunft für eine solche Behandlung kritisiert und sanktioniert zu werden.

Für die erzwingenden Taktiken gilt, dass sie unmittelbar effektiv sind, langfristig aber mit geringem Einfluss verbunden sind, wenn sie zu schnell innerhalb der Aushandlung eingesetzt werden. Kinder können sich damit unmittelbar auch gegen den Willen der Interaktionspartner durchsetzen, langfristig führt ein solches Vorgehen aber nicht zu Einfluss, da es von den Kindern abgelehnt wird. Kinder sollten sich also nicht verleiten lassen, erzwingende Taktiken aufgrund ihrer unmittelbaren Effektivität unüberlegt einzusetzen.

Bemerkenswert sind auch die Ergebnisse zur Aushandlungstaktik *Ausweichen*. Diese ist nicht mit unmittelbarem Durchsetzungserfolg verbunden. Darauf zielt sie auch nicht ab. Sie ist aber für Jungen langfristig mit gutem Einfluss verbunden. Einflussreiche Jungen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie über die Flexibilität verfügen, ihr Ziel umzudefinieren oder mit anderen

Kindern zu realisieren. In manchen Fällen erscheint es also notwendig, unmittelbaren Misserfolg in Kauf zu nehmen, um langfristig einen guten Einfluss unter den Peers zu erreichen.

So sind die Kinder damit konfrontiert, dass Taktiken, die innerhalb einer Aushandlung zum Erfolg führen, nicht automatisch auch langfristig mit positiven Konsequenzen für ihre Stellung unter Peers verbunden sind.

b) Das Vorgehen der Kinder kann sich unterschiedlich auf Einfluss und Akzeptanz auswirken
Dies gilt insbesondere für die unmittelbaren Wirkungen der erzwingenden Taktiken, mit welchen sich Kinder zwar erfolgreich durchsetzen können, die aber die Interaktionspartner verärgern oder verletzen und deshalb unfreundliche Reaktionen bei ihnen hervorrufen. Es ist für Kinder von Vorteil, wenn sie über unmittelbaren Nutzen und unmittelbare Kosten der erzwingenden Taktiken Bescheid wissen, damit sie diese nicht leichtfertig einsetzen.

Dagegen wirkt sich langfristig keine der Aushandlungstaktiken positiv auf den Einfluss und negativ auf die Akzeptanz aus oder umgekehrt. Dies macht das Aushandeln leichter, denn die Kinder müssen nicht befürchten, dass sie mit einer Taktik zwar ihre Stellung hinsichtlich einer Dimension stärken, sie gleichzeitig aber hinsichtlich der anderen Dimension schwächen. Wählen sie eine Taktik, die mit negativen langfristigen Wirkungen auf die eine Dimension einhergeht, gleicht sich dies aber auch nicht durch eine positive Wirkung auf die andere Dimension aus. Dies Ergebnis entspricht dem hohen Zusammenhang, der nach der vorliegenden und anderen Untersuchungen zwischen Einfluss und Akzeptanz besteht (beispielsweise Coie et al., 1982; Lease et al., 2002).

c) Der Kontext der Aushandlung ist von großer Bedeutung dafür, welche Wirkungen die Taktiken haben

Kinder können sich in ihren Aushandlungen nicht darauf verlassen, dass die Taktiken in jeder Situation die gleichen unmittelbaren und langfristigen Wirkungen haben. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass bestimmte Kontextfaktoren einen Einfluss auf die langfristigen Wirkungen der Taktiken hinsichtlich der Stellung der Kinder haben.

Ein wichtiger Faktor ist der *interaktionale Kontext*. Die langfristige Wirkung einer Taktik kann davon bestimmt sein, welche Taktiken ein Kind schon vor dieser innerhalb der Aushandlung eingesetzt hat oder mit welchen anderen Taktiken es diese kombiniert. So haben Kinder, welche die Aushandlung mit erzwingenden Taktiken eröffnen (Strategie *Sofort Erzwingen*) sowohl hinsichtlich Einfluss als auch Akzeptanz eine schlechte Stellung. Dagegen sind Kinder einflussreich, die innerhalb der ersten Schritte Zwang einsetzen, dann aber ausweichen, wenn sie sich damit nicht durchsetzen können (Strategie *Erzwingen-Ausweichen*)

und Kinder, die zunächst verhandeln und danach zu Zwang greifen (Strategie *Verhandeln–Erzwingen*). Letztere sind zudem überdurchschnittlich akzeptiert. Die Anzahl der generierten erzwingenden Taktiken wirkt sich dagegen nicht auf die Stellung der Kinder aus: Die Kinder, welche die drei Strategien in den Interviews genannt haben, unterscheiden sich nicht hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der generierten erzwingenden Taktiken.

Zweiter bedeutsamer Kontextfaktor ist das *Geschlecht der aushandelnden Kinder*: Für Jungen gelten andere Zusammenhänge der Aushandlungstaktiken mit der Stellung unter Peers als für Mädchen. Beispielsweise haben Jungen, welche die Aushandlung mit erzwingenden Taktiken eröffnen, besonders wenig Einfluss und werden von ihren Klassenkameraden abgelehnt; für Mädchen wirkt sich dieses Vorgehen nur auf ihren Einfluss negativ aus. Das spricht dafür, dass für Jungen und Mädchen andere Maßstäbe gelten, welches Vorgehen angebracht ist und welches abgelehnt wird. Aufgrund dieser Geschlechtsunterschiede müssen sich Kinder an erfolgreichen Kindern des eigenen Geschlechts orientieren, wenn sie von diesen lernen wollen, wie sie am besten vorgehen. Das wird dadurch erleichtert, dass Kinder der mittleren Kindheit hauptsächlich mit Vertretern des eigenen Geschlechts interagieren (Maccoby, 1988; Maccoby & Jacklin, 1987).

Drittens hat das *Alter der aushandelnden Kinder* einen Einfluss auf die langfristigen Wirkungen der Taktiken. Beispielsweise haben unter Drittklässlern diejenigen eine gute Stellung, die über unterschiedliche assertive und prosoziale Verhandlungstaktiken verfügen, unter Fünftklässlern sind dagegen nur diejenigen gutgestellt, die sich über das ungerechte Vorgehen der Interaktionspartner beschweren.

Als vierter Kontextfaktor ist die *Stellung der Interaktionspartner innerhalb der Peergruppe* beim Aushandeln von Bedeutung. Nicht wenige Kinder erwarteten in den Interviews, dass sie sich mit den vorgeschlagenen Taktiken aufgrund der guten Stellung des Opponenten in der Klasse nicht durchsetzen könnten. Entsprechend zeigen eine Reihe von anderen Arbeiten, dass Kinder mit niedriger Stellung in der Schulklasse bei gleichem Vorgehen schlechter behandelt werden als ihre gutgestellten Klassenkameraden (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Krappmann & Kleineidam, 1999; Krasnor & Rubin, 1983). So müssen Kinder beim Aushandeln die eigene Stellung im Vergleich zur Stellung des Interaktionspartners berücksichtigen. Sie müssen wissen, welche Taktiken bei welchem Interaktionspartner angebracht und erlaubt sind, und wie groß ihre Chance überhaupt ist, sich gegenüber einem Interaktionspartner mit besserer Stellung durchzusetzen. Das erfordert, dass sie die eigene Stellung und die des Interaktionspartners ausreichend realistisch einschätzen können.

Es wird deutlich, dass Aushandlungen unter Kindern eine große Komplexität aufweisen, die den Kindern viel abverlangt. Es ist anzunehmen, dass die Kinder dieser Komplexität

gewachsen sind, die über ein breites Verhaltensrepertoire verfügen, was es ihnen ermöglicht, flexibel unterschiedliche Aushandlungstaktiken in Aushandlungssituationen einzusetzen (vgl. Krappmann & Kleineidam, 1999). Damit sie die Taktiken aber sinnvoll anwenden können, müssen sie zudem über Metawissen verfügen unter welchen Bedingungen, welche Aushandlungstaktiken die angestrebte Wirkung haben (vgl. Schmitt & Grammer, 1997). Damit ist nicht gemeint, dass die Kinder auf der Grundlage ihres Metawissens in jeder Situation nach Abwägung komplexer Faktoren eine bewusste Entscheidung für eine bestimmte Taktik treffen. Vielmehr wird angenommen, dass solche Entscheidungen schnell und intuitiv auf der Grundlage des vorhandenen Metawissens getroffen werden.

Da für jüngere Kinder andere Zusammenhänge der Aushandlungstaktiken mit der Stellung unter Peers gelten als für ältere Kinder, müssen Kinder ihr Metawissen kontinuierlich auf der Grundlage neuer Erfahrungen aktualisieren. Allerdings zeigen die vorliegenden Ergebnisse auch, dass die langfristigen Wirkungen der Strategien auf die Stellung der Kinder konstant bleiben. Die Kinder können sich also auf schon erworbenes Wissen verlassen, in welcher Sequenz und Kombination sie Verhandlung, Zwang, Ausweichen und Aufgeben am besten innerhalb der Aushandlung anwenden.

Aus den Interviews ergibt sich der Eindruck, dass die Kinder gut mit der Komplexität von Aushandlungen zurecht kommen. Sie nennen eine Vielzahl unterschiedlicher Taktiken. Die Anschaulichkeit, mit welcher die Kinder diese erläuterten, macht deutlich, dass es sich dabei um Handlungsmöglichkeiten handelt, die sie aus eigener Erfahrung kennen und in Interaktionen anwenden. Darüber hinaus verfügen sie über eine gute Grundlage an Metawissen, welches ihr Vorgehen anleitet. Die meisten Kinder mussten nicht lange überlegen, um zu entscheiden, welche Taktik sie in der hypothetischen Situation anwenden würden. Immer wieder gaben sie spontan Gründe für die Wahl einer bestimmten Taktik an. Wie gut sich die Kinder hinsichtlich Aushandlungen unter Peers auskennen, zeigen auch die klaren Erwartungen, die sie hinsichtlich der unmittelbaren Wirkung der Aushandlungstaktiken haben. Sie unterstützen ihre Erwartungen zudem spontan durch Argumente, warum ihrer Meinung nach genau diese Wirkung zu erwarten sei.

Einige Kinder machten jedoch den Eindruck, dass sie den Anforderungen nicht gerecht werden, die Voraussetzung für ein kompetentes Aushandeln mit Peers sind. So steht den Kindern, welche die Strategien *Sofort Erzwingen* und *Schnell Aufgeben* generiert haben, nur ein eingeschränktes Repertoire an Vorgehensweisen zur Verfügung, das sie in Normbruchsituationen anwenden können. Zudem sprechen auch die Reaktionen einiger Kinder in den Interviews dafür, dass sie sich schwer tun, die Fragen zu beantworten. Sie hatten Schwierigkeiten damit, Ideen zu entwickeln, wie sie in der hypothetischen Situation

vorgehen könnten oder sich vorzustellen, welche unmittelbaren Wirkungen ihr Vorgehen haben könnte.

In dieser Arbeit konnte nur eine eingeschränkte Anzahl von Kontextfaktoren systematisch untersucht werden. Nach Krappmann und Kleineidam (1999) sind Zeitmangel und klare Regeln bezüglich des Aushandlungsgegenstands Kontextfaktoren, die einen Einfluss auf das Vorgehen der Kinder in Aushandlungen haben. Beide Faktoren bestehen auch in der verwendeten hypothetischen Situation. Zudem ist anzunehmen, dass die Anzahl der Interaktionspartner einen Einfluss auf das Vorgehen und die Wirkungen des Vorgehens haben. Aber schon die vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, dass es sich lohnt, bei der Untersuchung der Aushandlungen von Kinder Kontextfaktoren zu berücksichtigen. Insbesondere hinsichtlich aggressiver Taktiken führt die Berücksichtigung des Kontextes der Aushandlung zu einem erweiterten Verständnis.

8.1.3 Aggressives Vorgehen – wie ist es zu bewerten?

Die Taktiken der Kategorie *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* entsprechen den Vorgehensweisen, die allgemein als aggressives Verhalten bezeichnet werden. Traditionell wird innerhalb der entwicklungspsychologischen Forschung angenommen, dass aggressives Verhalten darauf abzielt, anderen direkt oder indirekt Schaden zuzufügen oder zumindest eine Schädigung der Interaktionspartner zum Ergebnis hat (vgl. Berkowitz, 1993; Zumkley, 2002). Zudem wird aggressives Verhalten als unangepasst betrachtet (beispielsweise Rubin et al., 1998). Eine Reihe von Ergebnissen der vorliegenden Arbeit widersprechen jedoch einem solchen Verständnis.

So ist der Einsatz aggressiver Taktiken in Situationen verbreitet, in denen Kinder ungerecht behandelt werden. Es handelt sich nicht um eine kleine problematische Gruppe von Kindern, die dazu greifen. Beim Einsatz der Taktik *Schreien*, *Eingreifen*, *Schädigen* in der hypothetischen Situation, steht für die meisten Kinder nicht im Vordergrund, den Interaktionspartnern zu schaden. Sie verfolgen das Ziel, Beteiligung bei der Gruppenarbeit zu erreichen. Das aggressive Vorgehen dient als Mittel, um Druck oder Zwang auf die Interaktionspartner auszuüben, damit diese nachgeben oder zumindest mit ihnen über ihre Beteiligung verhandeln. Einigen Kindern geht es über ihre Beteiligung hinaus darum, die Interaktionspartner für ihr ungerechtes Verhalten zu bestrafen und damit deutlich zu machen, dass sie nicht bereit sind, sich ungerecht behandeln zu lassen. Dass Kinder aggressives Vorgehen gezielt einsetzen, bedeutet aber nicht gleichzeitig, dass sie dies emotionslos tun. Nicht selten geben sie damit auch ihrer Verletzung oder Empörung über die ungerechte Behandlung Ausdruck.

Nach den Erwartungen der Kinder können sich Kinder mit aggressiven Taktiken in Normbruchsituationen ähnlich gut wie mit Verhandlungstaktiken durchsetzen. Allerdings rufen sie dabei häufiger unfreundliche Reaktionen hervor, was dafür spricht, dass die Interaktionspartner zwar nachgeben, aber mit dem Vorgehen nicht einverstanden sind. Nach den Ergebnissen von Perry et al. (1989) ist die Effektivität von aggressivem Vorgehen davon bestimmt, welche Handlungen dieser vorausgegangen sind: Aggressives Vorgehen ist dann mit einer größeren Effektivität verbunden, wenn Kinder es als Reaktion auf erfahrenes Unrecht einsetzen, als wenn sie es einsetzen, ohne dass ihnen Unrecht angetan wurde.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass aggressives Vorgehen in Normbruchsituationen dann unangepasst und mit einer schlechten Stellung unter den Peers verbunden ist, wenn Kinder es zu schnell und als alleiniges Mittel in der Aushandlung einsetzen. Kinder, die erst aggressiv vorgehen, wenn sie sich durch Verhandeln nicht durchsetzen konnten und Kinder, die flexibel ausweichen, wenn aggressives Vorgehen nicht zum gewünschten Erfolg führt, haben jedoch eine gute Stellung unter den Peers. Die Ergebnisse zeigen sogar, dass Kinder, die völlig auf Zwang verzichten, wenig Einfluss unter den Peers haben, wenn sie nicht über eine Vielzahl an Verhandlungstaktiken verfügen und diese auch einsetzen.

So bietet sich eine alternative Definition aggressiven Vorgehens an, wie sie auch Archer (2001) formuliert hat. Nach Archer können aggressive Verhaltensweisen, genau wie andere Verhaltensweisen, dazu eingesetzt werden, unterschiedliche soziale Ziele zu verfolgen. Inwieweit aggressives Vorgehen als angepasst betrachtet werden kann, ist abhängig vom Kontext, in dem es angewandt wird. In der Vielzahl der Studien zu aggressivem Verhalten von Kindern wurde der Kontext des Verhaltens jedoch nicht berücksichtigt (beispielsweise Coie & Kupersmidt, 1983; French, 1988; 1990; Hawley, 2003; Lease et al., 2002). Selbst neuere Untersuchungen, in denen postuliert wird, dass aggressives Vorgehen auch angepasst sein kann, berücksichtigen den Kontext der Handlung nicht (Hawley, 2003; Vaughn, Vollenweider, Bost, Azirai-Evans & Snider, 2003; Prinstein & Cillessen, 2003). Dass aggressives Vorgehen adaptiv sein kann, ist eigentlich kein überraschendes Ergebnis. Auch unter Erwachsenen sind aggressive Vorgehensweisen keine Ausnahme und werden mit Erfolg für unterschiedliche Ziele eingesetzt.

8.1.4 Ungleichheit, Aushandlungen und schulisches Lernen

Durch die vorliegenden Analysen wird deutlich, dass Kinder mit wenig Einfluss oder Kinder die abgelehnt werden, nicht gleichberechtigt an Gruppenarbeit beteiligt werden und damit geringere Chancen als andere Kinder haben, dabei etwas zu lernen. Sie bekommen wenig Übung darin, Ideen in Sprache zu fassen und eigene Ideen an den Ideen anderer Kinder zu überprüfen (vgl. Lomangino et al., 1999). Die Auseinandersetzung mit Peers, die sich auf

einem gleichen oder etwas höheren Entwicklungsstand befinden, ist nach Chapman und McBride (1992) aber entscheidend für die kognitive Entwicklung von Kindern. So haben Kinder, die kaum an solchen Prozessen teilnehmen, schlechtere Noten als ihre Peers (Krappmann und Oswald, 1995, Kapitel 8).

Wird ein Kind an Auseinandersetzungen über Lerninhalte nicht beteiligt, dann bekommt es dadurch zudem vermittelt, dass seine Beiträge nicht wert sind, angehört und diskutiert zu werden. Das kann sich negativ auf sein Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen intellektuellen Fähigkeiten auswirken und verringert die Bereitschaft, sich im Unterricht zu beteiligen. Für Kinder ist es wichtig, Anerkennung für schulische Leistungen zu bekommen. Sie schämen sich, wenn andere ihre schlechten Leistungen mitbekommen und leiden darunter, wenn sie deshalb abschätzig behandelt werden (Krappmann & Oswald, 1995, Kapitel 8).

So ist hier ein negativer Kreislauf zu befürchten. Denn es ist bekannt, dass Kinder in der mittleren Kindheit mit schlechten Schulleistungen eine niedrige Stellung unter ihren Klassenkameraden haben (vgl. Newcomb et al., 1993). Wenn Kinder aufgrund ihrer niedrigen Stellung nicht an der Diskussion von Lerninhalten oder an gemeinsamen Aufgaben beteiligt werden, wird ihre Schulleistung schlecht bleiben oder sogar weiter absinken. Dies kann zu einer weiteren Verschlechterung ihrer Stellung führen.

8.2 Abschließende Diskussion der Aushandlungsmodelle

Ein Anliegen dieser Arbeit ist, die Aushandlungsmodelle von Yeates und Selman (1989) sowie Hawley (1999) anhand der vorliegenden Ergebnisse in Hinblick auf ihre Nützlichkeit und Validität zu analysieren. Fasst man die Diskussionspunkte aus den einzelnen Ergebnisteilen zusammen, so ergibt sich die folgende abschließende Bewertung.

Das Aushandlungsmodell von Yeates und Selman (1989)

Als nützlich erweist sich die Idee von Yeates und Selman, dass die Fähigkeit eines Kindes, die eigenen Interessen mit denen der Interaktionspartner zu koordinieren, bestimmt, welche Taktiken es in der Regeln in Aushandlungen anwendet. Allerdings sprechen die vorliegenden Ergebnisse dafür, dass die erreichte Stufe der Perspektivkoordination nur festlegt, welche Taktiken ein Kind zur Verfügung hat, nicht aber, welche es einsetzt. Dies hängt zusätzlich von den Kontextfaktoren der Situation ab.

Es ergibt sich darüber hinaus die folgende Kritik am Aushandlungsmodell von Yeates und Selman (1989). Erstens erscheint auf der Grundlage der vorliegenden qualitativen Analyse das Vorgehen von Yeates und Selman nicht genügend, die Taktiken hinsichtlich ihres Aushandlungsniveaus zu kategorisieren. Es wird der Komplexität der von den Kindern

generierten Taktiken nicht gerecht, beispielsweise dem Befund, dass Taktiken aus mehreren Elementen bestehen können, die auf unterschiedlichen Aushandlungsstufen liegen oder dass eine Taktik und die Lösung, die Kinder mit dieser verfolgen oder erreichen auf unterschiedlichen Aushandlungsstufen liegen können (vgl. Kapitel 5).

Zweitens wird die Annahme von Yeates und Selman (1989) bezüglich der unmittelbaren Wirkungen der Taktiken nur teilweise durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt. Nach ihrem Modell ist eine Taktik mit umso mehr Akzeptanz und dadurch auch Effektivität verbunden, je mehr dabei die Interessen des Interaktionspartners berücksichtigt werden. Sie berücksichtigen nicht, dass sich Kinder auch ohne Zustimmung der Interaktionspartner mit bestimmten Taktiken wie den erzwingenden Taktiken *Lehrer zu Hilfe Holen* und *Schreien, Eingreifen, Schädigen* durchsetzen können.

Drittens bestätigen die vorliegenden Ergebnisse zwar die Annahme von Yeates und Selman (1989), dass ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren Kindern mehr Taktiken einsetzen, welche die Interessen der Interaktionspartner integrieren. Die Fünftklässler nennen aber entgegen dem Modell nicht seltener als die Drittklässler erzwingende Taktiken oder Rückzugstaktiken. Im Gegenteil, sie nennen die Taktiken *Lehrer zu Hilfe Holen* und *Ausweichen* sogar signifikant häufiger als die Drittklässler.

Viertens wird auch die Annahme des Aushandlungsmodells hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz durch die vorliegenden Ergebnisse nur teilweise bestätigt. Nach dem Aushandlungsmodell zeichnen sich Kinder durch eine gute Akzeptanz aus, die im Vergleich mit ihren Peers auf einer höheren Stufe aushandeln. Für die Jungen entsprechen die Ergebnisse weitgehend dieser Annahme. Dies gilt aber nicht für die Mädchen, für die keine Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz bestehen.

Fünftens ist zu kritisieren, dass die Autoren die Akzeptanz eines Kindes als das alleinige Maß für seine Anpassung betrachten, obwohl es bei ihnen um Konfliktsituationen geht, in denen die Interaktionspartner einander widersprechende Interessen verfolgen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Einfluss zentraler als Akzeptanz ist, wenn man untersuchen möchte, welches Vorgehen bei Aushandlungen in Konfliktsituationen als langfristig erfolgreich gelten kann.

Sechstens wird das Modell dem vorliegenden Ergebnis nicht gerecht, dass der Kontext der Aushandlung (beispielsweise das Geschlecht des aushandelnden Kindes oder der Schritt innerhalb der Aushandlung, als welchen Kinder eine Taktik einsetzen) mit darüber entscheiden, welche Wirkung eine Taktik hat.

Das Aushandlungsmodell von Hawley (1999)

Bei Hawley ist hervorzuheben, dass sie in ihrem Modell sowohl Einfluss als auch Akzeptanz als Maße für die Stellung eines Kindes unter seinen Peers berücksichtigt. Entsprechend den vorliegenden Ergebnissen, die zeigen, dass der Einfluss eines Kindes das zentralere Maß ist, wenn man Konfliktsituationen untersucht, steht auch für Hawley der Einfluss eines Kindes im Vordergrund. Auch ihre Annahme zu den unmittelbaren Wirkungen der Taktiken erhält durch die vorliegenden Ergebnisse Bestätigung. Schließlich erscheint Hawleys Ansatz vielversprechend, unterschiedliche Kontrolltypen von Kindern zu unterscheiden. Allerdings geht sie an dieser Stelle nicht weit genug, da sie nur berücksichtigt, in welchem Ausmaß und in welcher Kombination Kinder unterschiedliche Arten von Taktiken einsetzen. Der Kontext der Aushandlung findet keine Berücksichtigung. So befragt sie Kinder nach ihren Durchsetzungstaktiken, ohne dabei spezifische Situationen zu definieren. Damit kann sie keine Erkenntnis darüber gewinnen, wann Kinder die unterschiedlichen Taktiken einsetzen. Auch das Geschlecht der aushandelnden Kinder berücksichtigt sie nicht.

Darüber hinaus weist ihr Modell weitere Beschränkungen auf. So ist erstens zu kritisieren, dass die von Hawley (1999) verwendeten Kategorien zur Beschreibung der Aushandlungstaktiken zu grob und unvollständig sind. Mit der Unterscheidung in Verhandlungstaktiken versus erzwingende Taktiken wird Hawley dem vorliegenden Befund nicht gerecht, dass Kinder auf unterschiedliche Weise verhandeln beziehungsweise Zwang ausüben können. Zudem berücksichtigt sie nicht, dass Kinder in Aushandlungen ausweichen oder aufgeben können.

Zweitens können die vorliegenden Ergebnisse zu Altersunterschieden hinsichtlich des Einsatzes von Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien nicht durch das Modell erklärt werden. Hawley (1999) nimmt an, dass sich im Alter von ungefähr acht Jahren bestimmte Kontrolltypen herausgebildet haben. So sollten sich Dritt- und Fünftklässler im Gegensatz zu den vorliegenden Ergebnisse nicht hinsichtlich der Häufigkeiten unterscheiden, mit welchen sie Verhandlungstaktiken oder erzwingende Taktiken nennen und auch nicht hinsichtlich der generierten Aushandlungsstrategien.

Drittens zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Wirkungen von Aushandlungstaktiken komplizierter sind, als Hawley dies postuliert (1999). Die vorliegenden Ergebnisse machen deutlich, dass sich entgegen ihrer Annahme unmittelbare und langfristige Wirkungen der Taktiken in vielen Fällen nicht entsprechen. Das trifft insbesondere auf die erzwingenden Taktiken zu. Während diese entsprechend Hawleys Annahme unmittelbar mit Durchsetzungserfolg verbunden sind, sind sie langfristig nicht mit Einfluss verbunden; für die Jungen stehen sie sogar in einem negativen Zusammenhang mit Einfluss.

Teilweise wurden die hier diskutierten Kritikpunkte bereits im Theorieteil der Arbeit aufgeführt. Sie erfahren durch die vorliegenden Ergebnisse weitere Bestätigung und Ergänzung.

8.3 Praktische Implikationen

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich Ideen entwickeln, wie für mehr Gleichheit unter Kindern gesorgt werden kann, so dass alle Kinder einer Kindergruppe gute Entwicklungsbedingungen haben. Die Ergebnisse zeigen, wie komplex die soziale Welt von Kindern ist: Unterschiedliche Kontextfaktoren bestimmen, ob eine bestimmte Vorgehensweise in einer Aushandlung sinnvoll ist oder nicht und welche langfristigen Wirkungen auf die Stellung unter Peers mit dieser verbunden sind.

Aufgrund der Komplexität der Aushandlungen von Kindern erscheint es plausibel und gewinnbringend, ein Training zu konzipieren, bei welchem die Kinder voneinander lernen und nicht durch Erwachsene instruiert werden. Die Kinder werden damit als Experten für ihr Sozialleben behandelt. Der Anleiter des Trainings nimmt die Rolle eines Moderators ein. Er hat die Aufgabe, einen Raum zu schaffen, in welchem die Kinder miteinander unterschiedliche Vorgehensweisen und Lösungen für bestimmte soziale Situationen erarbeiten und mittels Rollenspielen ausprobieren und einüben können. Wichtig ist dabei, dass der Anleiter alle Kinder auffordert und ermutigt, an den Diskussionen und Rollenspielen teilzunehmen. Er muss durch seinen Umgang mit den Kindern vermitteln, dass alle Kinder wertvolle Beiträge liefern und dass es darum geht, gemeinsam nach Verhaltensmöglichkeiten für verschiedene Konfliktsituationen zu suchen. Alle Kinder einer Schulklasse oder einer anderen Peergruppe sollten an dem Training teilnehmen. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Cierpka (2004; 2005) mit seinem Trainingsprogramm *Faustlos* zur Gewaltprävention bei Schülern. In insgesamt 51 Unterrichtseinheiten erarbeitet der zuvor geschulte Lehrer mit seinen Schülern, was sie in unterschiedlichen Konfliktsituationen tun können.

Ein solcher Ansatz hat zum einen den Vorteil, dass die Kinder voneinander lernen und miteinander diskutieren können, welche Vorgehensweisen in unterschiedlichen Situationen angebracht und erfolgreich sind. Kinder können als Experten dafür gelten, was innerhalb der Kinderkultur funktioniert und was nicht, denn ihr Metawissen beruht auf eigenen Erfahrungen oder Beobachtungen in der Kinderkultur. Bei Erwachsenen besteht die Gefahr, dass sie nicht gut genug über die Kinderkultur Bescheid wissen und ihre Vorschläge oder Anweisungen auf theoretischen Überlegungen basieren oder auf dem, was in der Erwachsenenkultur gültig ist. Darüber hinaus haben sie häufig den Anspruch, Kinder zu reifem Urteil und respektvollem Handeln zu erziehen und sind nicht bereit zuzugeben, dass man häufig anders vorgehen muss, um sich zu behaupten (Krappmann & Kleineidam, 2001).

An einer Reihe von Trainings ist zu kritisieren, dass diese mit dem Ziel konzipiert sind, Kindern beizubringen, sozial anerkannte, also prosoziale, freundliche oder verbal assertive Vorgehensweisen einzusetzen und auf aggressive oder schüchterne Vorgehensweisen zu verzichten (für einen Überblick zu Konflikttrainings siehe Furman und McQuaid, 1992). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass der Verzicht auf erzwingende Taktiken nicht automatisch mit einer guten Stellung verbunden ist. Gleichzeitig kann es sowohl sinnvoll sein, wenn Kinder als späteren Schritt in einer Aushandlung Zwang einzusetzen, als auch, wenn Kinder im Verlauf einer Aushandlung auszuweichen, wenn sie sich mit anderen Taktiken nicht durchsetzen können. Es ist also irreführend, Kinder zu instruieren, nur noch sozial anerkannte Vorgehensweisen anzuwenden. Sie lernen dadurch nicht, kompetenter auszuhandeln. Darüber hinaus werden sie entmutigt, wenn sie trotz Anstrengung die Erfahrung machen, dass sie weiterhin nicht erfolgreich sind und zudem beobachten, dass erfolgreiche Kinder Taktiken einsetzen, die sie nach den Instruktionen unterlassen sollen.

Darüber hinaus sind Diskussionen mit gleichentwickelten oder etwas weiter entwickelten Peers besonders förderlich, da sie zu einer grundlegenden Auseinandersetzung mit Inhalten und damit zu einem veränderten Verständnis der Inhalte führen können (für eine Übersicht siehe Chapman & McBride, 1992).

Aus einem weiteren Grund erscheint es sinnvoll, alle Kinder einer Klasse oder anderen Peergruppe an einem solchen Training zu beteiligen: Damit sich Ungleichheitsstrukturen unter Kindern verändern können, ist es notwendig, das gesamten System einzubeziehen. Dafür sprechen die Befunde, dass das Verhalten abgelehnter Kinder in Vergleich zu Kindern mit durchschnittlichem soziometrischen Status negativer interpretiert und bewertet wird (Butler, 1984; Hymel et al., 1990; Wagner, 1986) sowie dass Kinder mit niedriger Stellung in der Peergruppe von ihren Peers schlechter behandelt werden (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Krappmann & Kleineidam, 1999). Es besteht die Gefahr, dass eine Verhaltensänderung eines Kindes mit schlechter Stellung von den Peers gar nicht wahrgenommen wird oder zumindest nicht direkt zu einer besseren Stellung unter den Peers führt. Fehlen positive Reaktionen von Seiten der Peers, ist zudem zu erwarten, dass die Kinder in alte Verhaltensmuster zurückfallen, die ihnen vertraut sind.

Darüber hinaus haben Trainings, die ausschließlich für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten konzipiert sind, den Nachteil, dass die Verordnung, an einem solchen Training teilzunehmen, zu einer weiteren Stigmatisierung schlechtgestellter Kinder führen kann. Die Kinder der Schulklasse könnten sich dadurch bestätigt fühlen, dass die teilnehmenden Kinder nicht normal sind und deshalb auch keine gleichwertige Behandlung verdienen.

Wenn alle Kinder einer Peergruppe an dem Training teilnehmen, ergeben sich drei Ansatzpunkte, um Ungleichheit unter Peers zu reduzieren. Erstens vermittelt der Anleiter des Trainings durch seinen respektvollen und ressourcenorientierten Umgang mit den Kindern, dass alle Kinder gleichwertig sind und eine gute Behandlung verdienen. Er nimmt die Rolle eines Vorbilds ein und zeigt den Kindern, was ein guter Umgang miteinander bedeutet.

Zweitens bekommen die Kinder mit schlechter Stellung unter den Peers durch den geschützten Rahmen die Chance, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu zeigen und weiter zu entwickeln. Dies kann zu einem veränderten Selbstbild und besseren Selbstwertgefühl der schlechtgestellten Kinder führen und ihnen Mut machen, auch in Situationen außerhalb des Trainings neue Vorgehensweisen auszuprobieren. Die Kinder der Klasse erfahren, dass auch die Kinder mit schlechter Stellung gute Ideen haben und sich Mühe geben, den Regeln der Kinderkultur gerecht zu werden. Gleichzeitig erfahren die Kinder der Klasse aber auch, dass Peers mit guter Stellung nicht alle sozialen Situationen souverän meistern. Damit können die Klassenkameraden veränderte Sichtweisen voneinander entwickeln. Vorurteile werden abgebaut, die sonst zu einer Stabilisierung von Ungleichheit führen.

Schließlich kann Ungleichheit in der Klasse reduziert werden, indem der Anleiter des Trainings einen Raum schafft, in dem die Kinder direkt über Ungleichheit und Ungerechtigkeit sprechen können. Hier kann der Anleiter die Kinder ermuntern, darüber zu diskutieren, welche Erfahrungen sie mit Ungleichheit gemacht haben, wie sich Kinder mit guter Stellung und Kinder mit schlechter Stellung fühlen, was man tun kann, um sich dagegen zu wehren und ob die Kinder Ungleichheit untereinander akzeptieren wollen.

Natürlich bedarf es viel Sensibilität, Geschick und einer neutralen Haltung, um solch einen Prozess anzuleiten. Deshalb erscheint es sinnvoll, wenn eine unabhängige Person und nicht der Lehrer diese Aufgabe übernimmt. Krappmann (2001) kommt nach langjähriger Beobachtung von Schulklassen zu der Einschätzung, dass es nur wenig Lehrern gelingt, in ihren Klassen eine Kultur von Respekt und gegenseitiger Toleranz zu schaffen.

Leider werden Lehrer in ihrer Ausbildung nur mangelhaft darauf vorbereitet, mit Gruppenprozessen umzugehen. Viele Lehrer betrachten die Klassengruppe nicht als ein System, deren einzelne Mitglieder in Wechselwirkung zueinander stehen. Ihr Fokus liegt auf einzelnen problematischen oder besonders kompetenten, die Gruppe bereichernden Kindern. Lehrern fällt es zudem schwer, eine neutrale Haltung allen Kindern gegenüber einzunehmen. Sie reagieren unterschiedlich auf unterschiedliche Kinder und tragen damit zu einer Verstärkung und Stabilisierung von Ungleichheit unter den Klassenkameraden bei, wie Chang (2003) sowie Birch und Ladd (1998) berichten.

Besonders Personen mit einer systemischen Therapieausbildung scheinen geeignet, ein solches Training durchzuführen. Denn diese sind darin geschult, die Beziehungen der Mitglieder von Systemen zu analysieren und zu verändern (eine Überblick über systemische Therapie geben von Schlippe & Schweitzer, 1996). Der Lehrer sollte aber keinesfalls von dem Prozess ausgeschlossen werden. Am sinnvollsten erscheint ein Vorgehen, bei welchem der Lehrer mehr und mehr lernt, die Aufgabe des Anleiters zu übernehmen, so dass er am Ende in der Lage ist, anders mit gruppensystemischen Prozessen umzugehen.

Sicherlich ist es angebracht, keine überzogenen Erwartungen hinsichtlich der Veränderbarkeit von Ungleichheit unter Kindern zu haben. Allen Kindern zu einer guten Stellung zu verhelfen, dürfte ein zu hochgestecktes Ziel sein. Es ist Gruppen eigen, dass sich Hierarchien ausbilden. Ein realistischeres Ziel ist wohl, darauf hinzuwirken, dass sich extreme Unterschiede in der Stellung der Kinder einer Gruppe verringern und dass ein tolerantes Klima entsteht, in welchem Unterschiedlichkeit respektiert wird (vgl. Krappmann, 2001). Das könnte auch bedeuten, dass hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzbereiche unterschiedliche Hierarchien bestehen, die Kinder also für die unterschiedlichen Stärken ihrer Klassenkameraden sensibel werden und ihnen dafür Achtung entgegenbringen.

Es ist auch zu berücksichtigen, dass ein solcher Prozess dadurch erschwert wird, dass manche Kinder durch ihr Elternhaus nur eingeschränkt in der Lage sind, bei ihren Klassenkameraden Sympathie hervorzurufen und sich entsprechend der Regeln der Kinderkultur zu verhalten. Der beste Lehrer und das beste Training können nicht vollständig ausgleichen, was im Elternhaus versäumt wurde (für eine Übersicht von Studien zum Einfluss des Elternhauses auf die Stellung in der Schulklasse siehe Rubin et al., 1998).

8.4 Kritik und Ausblick

8.4.1 Untersuchungssetting

Durch die Verwendung von Vignette und semi-strukturierten Interview konnten in dieser Untersuchung ausführliche und konkrete Beschreibungen darüber gewonnen werden, wie Kinder der mittleren Kindheit in Aushandlungen vorgehen und welche unmittelbaren Wirkungen sie den Aushandlungstaktiken zuschreiben. Zudem konnte untersucht werden, welche Ziele die Kinder mit den Taktiken verfolgen und welches Problemverständnis der Entscheidung für eine bestimmte Taktik zugrunde liegt. Aushandlungstaktiken und erwartete unmittelbare Wirkungen konnten damit in einem umfassenden Sinnzusammenhang analysiert werden.

Der Einsatz von Vignette und anschließendem Interview birgt aber auch bestimmte Risiken. Insbesondere bezüglich der Aushandlungstaktiken ist zu untersuchen, ob die Antworten der Kinder valide sind, das heißt, ob sie auch mit dem übereinstimmen, wie die Kinder in einer entsprechenden Normbruchsituation handeln würden. Die Kinder könnten sozial erwünscht antworten, das heißt, mehr respektvolle und komplexe Taktiken angeben, da sie erwarten, dass diese den moralischen Vorstellungen des Interviewers entsprechen.

Für die Validität der Antworten der Kinder spricht, dass sie in den Interviews sehr ausführlich und konkret schilderten, was sie in der hypothetischen Situation tun würden. Häufig führten sie ihr Vorgehen mittels Rollenspiel vor. In einigen Fällen stellten die Kinder sogar einen direkten Bezug zu einer vergangenen Situation her, in welcher sie genauso gehandelt hätten. Gleichmaßen spricht gegen sozial erwünschte Antworten, dass die Kinder viele erzwingende Taktiken und Rückzugstaktiken generierten und dass sich sinnvolle Zusammenhänge zwischen genannten Taktiken sowie Strategien und der Stellung der Kinder ergaben.

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse durch sozial erwünschter Antworten verfälscht sind, ist auch deswegen gering, weil die Kinder in den Interviews die Aushandlungstaktiken selbst generieren mussten. Damit konnten sie nur Taktiken nennen, die ihnen einfallen. Anders ist es, wenn Kinder bestimmte Antwortalternativen zur Auswahl angeboten werden. Hier können sie Taktiken wählen, die sie für passend halten, auf die sie aber selbst nicht gekommen wären.

Sicherlich ist zu berücksichtigen, dass Kinder in realen Situationen im Vergleich mit Interviewsituationen weniger Zeit haben zu überlegen, wie sie am besten vorgehen. Allerdings überlegten die meisten Kinder im Interview nicht lange, bevor sie die Frage beantworteten, was sie in der hypothetischen Situation tun würden. Es wird angenommen, dass die Antworten der Kinder für ihr soziales Wissen stehen, das ihr Vorgehen in realen Situationen anleitet und dass die Antworten der Kinder damit eine gute Annäherung an ihr wirkliches Vorgehen in einer entsprechenden Situation darstellen.

Weiter ist die Frage zu stellen, ob die verwendete hypothetische Situation ökologisch valide ist, das heißt hier, ob sie eine für die Kinder relevante Normbruchsituation darstellt und damit zu aussagekräftigen Antworten führt. Für die Relevanz der verwendeten Situation spricht, dass sich die meisten Kinder ohne Schwierigkeiten hineinversetzen konnten. Die Kinder machten einen sehr involvierten Eindruck und antworteten schnell. Bei vielen Kindern löste die hypothetische Situation spürbare Empörung aus und sie machten deutlich, wie ungerecht sie das Vorgehen der Arbeitsgruppe finden. Einige Kinder berichteten spontan, dass sie so etwas schon einmal erlebt oder beobachtet hätten.

Mit Hilfe der verwendeten Vignette konnte nur ein Ausschnitt der für Kinder relevanten Aushandlungssituationen untersucht werden. Die vorliegenden Analysen zeigen, dass der Kontext der Aushandlung Einfluss darauf hat, wie Kinder beim Aushandeln vorgehen und welche unmittelbaren Wirkungen ihr Vorgehen hat. So sollten die hier analysierten Fragen bezüglich anderer relevanter Situationen untersucht werden. Es erscheint lohnenswert, in künftigen Untersuchungen die folgenden Kontextfaktoren zu variieren:

Zunächst sollte die *Art der Aushandlung* variiert werden. Unterschieden werden könnten a) ein Konflikt, der aufgrund eines Normbruches gegenüber dem Protagonisten besteht, b) ein Konflikt, in welchem kein Normbruch vorliegt, aber die Interessen der Interaktionspartner im Widerspruch zueinander stehen.

Um mehr über Ungleichheit in der Kinderwelt zu erfahren, ist es wichtig, auch die *Stellung des Opponenten* innerhalb der Kindergruppe zu variieren. Es könnte unterschieden werden zwischen a) einem Opponenten mit guter Stellung, b) einem Opponenten mit schlechter Stellung oder c) einem Opponenten mit durchschnittlicher Stellung.

Die in der vorliegenden Arbeit verwendete hypothetische Situation zeichnet sich dadurch aus, dass es dabei um die Beteiligung an einer schulischen Aufgabe geht. Das Kind muss zwei Ziele miteinander koordinieren, nämlich Beteiligung an der Gruppenarbeit und die Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgabe. Interessant wäre zu untersuchen, ob Kinder anders aushandeln, wenn es allein darum geht, die eigenen Rechte unter den Peers durchzusetzen. So könnten zwei Situationen miteinander verglichen werden, a) eine Situation in welcher das Kind Aushandeln und Lernen koordinieren muss, b) eine Situation in welcher es nur darum geht, einen Weg zu finden, das eigenen Interesse durchzusetzen.

Aber auch weitere Faktoren könnten variiert werden, beispielsweise das Geschlecht des Opponenten (gegengeschlechtlich versus gleichgeschlechtlich) oder die Anzahl der beteiligten Kinder (zwei Kinder versus eine Gruppe von Kindern). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Forderung, den Kontext der Aushandlungssituation zu berücksichtigen, den Untersuchungsgegenstand sehr komplex macht. Eine solche Forderung kann sicherlich nur annäherungsweise erfüllt werden. Es kann aber das Ziel verfolgt werden, bestimmte Faktoren zu isolieren, die aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Belege als relevant erachtet werden. Nur auf der Grundlage einer sorgfältigen Erforschung wichtiger Kontextfaktoren ist es möglich, gültige und allgemeinere Aussagen über Aushandlungen von Kindern zu entwickeln.

Es wäre zudem sinnvoll, Untersuchungen der Aushandlungen von Kindern mittels Vignette und Interview durch Beobachtungsstudien in unterschiedlichen Settings zu ergänzen. Diese

bieten die Möglichkeit, Kinder in ihren alltäglichen Interaktionen zu beobachten, welche komplexer und weniger geordnet sind als hypothetischen Aushandlungen (vgl. Krappmann & Kleineidam, 1999). Die durch Befragung gewonnenen Erkenntnisse können helfen, die Handlungen der Kinder zu verstehen. Bieten hypothetische Situationen einen Einblick in das soziale Wissen, das den Interaktionen der Kinder zugrunde liegt, so können Beobachtungsstudien Aufschluss darüber geben, wie dieses konkret umgesetzt wird.

Die vorliegende Arbeit weist die Einschränkung auf, dass keine wirklichen Interaktionssequenzen untersucht wurden. Es wurde analysiert, welche Sequenz von Aushandlungstaktiken die Kinder anwenden würden, unter der Annahme, dass sie sich mit der jeweils vorgeschlagenen Taktik nicht durchsetzen könnten. Die Reaktionen der Interaktionspartner wurden damit künstlich festgelegt. Beobachtungsstudien bieten die Möglichkeit, das aufeinander bezogene Vorgehen aller beteiligten Interaktionspartner zu untersuchen.

8.4.2 Kategoriensysteme

In der vorliegenden Arbeit wurden Kategoriensysteme entwickelt, um die Daten über Aushandlungstaktiken und erwarteten Wirkungen auch quantitativ auswerten und mit den quantitativen Variablen für die Stellung der Kinder unter den Klassenkameraden in Beziehung setzen zu können. Die für semi-standardisierte Interviews große Stichprobe von mehr als 200 Kindern gewährleistete, dass die quantitativen Berechnungen auf einer ausreichend breiten Grundlage durchgeführt wurden.

Bewährt hat sich die Entscheidung, für die Aushandlungstaktiken keine abstrakten Kategorien zu entwickeln, sondern Kategorien, die möglichst konkret die Handlungen der Kinder beschreiben. Dadurch war es möglich, neue Erkenntnisse zu gewinnen, wie beispielsweise die Bedeutung impliziter Verhandlungen oder die Notwendigkeit, zwischen den Taktiken *Ausweichen* und *Aufgeben* zu unterscheiden. Gewinnbringend war auch der Versuch, Kategorien für die genannten Aushandlungsstrategien zu entwickeln, was bislang in keiner anderen Arbeit zum Vorgehen in Konfliktsituationen gemacht wurde. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass für die Stellung von Kindern nicht nur entscheiden ist, welche Taktiken sie anwenden, sondern in welcher Sequenz und Kombination sie dies tun. Es bietet sich an, die Kategoriensysteme für Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien in weiteren Untersuchungen einzusetzen beziehungsweise als Orientierung zu nutzen. Insbesondere das Kategoriensystem zur Kodierung der Strategien eignet sich auch für die Untersuchung von Aushandlungen in anderen sozialen Situationen, da die Zuordnungen zu den einzelnen Strategien auf der Basis grundlegender Vorgehensmöglichkeiten getroffen werden.

Die Kategoriensysteme für Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien stellen zwei Möglichkeiten dar, sich der Frage zu nähern, wie Kinder beim Aushandeln vorgehen. Sie tragen beide zur Erklärung der Stellung der Kinder bei. Wünschenswert wäre es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das beide Ansätze vereinigt, also sowohl differenziert berücksichtigt, welche Taktiken Kinder einsetzen und in welcher Sequenz und Kombination sie dies tun.

8.4.3 Unmittelbaren Wirkungen der Taktiken

Die unmittelbaren Wirkungen der Taktiken wurden erhoben, indem die Kinder jeweils, nachdem sie eine Taktik genannt hatten, gefragt wurden, wie die Interaktionspartner ihrer Erwartung nach auf die Taktik reagieren würden. Damit gaben die Kinder nur hinsichtlich der Taktiken ihre Erwartungen der unmittelbaren Wirkungen an, die sie in der hypothetischen Situation anwenden würden. Der Vorteil an diesem Vorgehen ist, dass nur die Kinder eine Einschätzung der unmittelbaren Wirkungen einer Taktik abgeben, die diese Taktik kennen und mit dieser möglicherweise schon Erfahrung gesammelt haben.

Der Nachteil dieses Vorgehens ist, dass es nur eingeschränkte Analysen der Daten zulässt. So wurde in der vorliegenden Untersuchung darauf verzichtet, Geschlechts- und Altersunterschiede hinsichtlich der erwarteten unmittelbaren Wirkungen zu untersuchen, weil die verschiedenen Aushandlungstaktiken in den Altersgruppen in unterschiedlichem Ausmaß verbreitet waren. Zudem war es nicht möglich, zu untersuchen, welche Wirkungserwartungen die Kinder hinsichtlich der Taktiken zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb der Aushandlung haben. Denn die Taktiken unterschieden sich auch in der Hinsicht, dass die Kinder sie zu unterschiedlichen Schritten innerhalb der hypothetischen Aushandlung einsetzen würden. Dadurch ergeben sich große Unterschiede in den jeweiligen Fallzahlen. Es ist aber anzunehmen, dass nicht nur die langfristigen Wirkungen, sondern auch die unmittelbaren Wirkungen einer Taktik davon beeinflusst sind, als welcher Schritt die Taktik eingesetzt wird.

Eine Möglichkeit systematisch zu untersuchen, welche unmittelbaren Wirkungen Kinder verschiedenen Aushandlungstaktiken zuschreiben, ist, alle Kinder zu den gleichen Aushandlungstaktiken zu befragen. Gleichermaßen könnten Kinder zu den unmittelbaren Wirkungen bestimmter Aushandlungsstrategien befragt werden.

8.4.4 Geschlechts- und Altersunterschiede

In der vorliegenden Arbeit wurden getrennt sowohl Geschlechts- als auch Altersunterschiede untersucht. Die Daten legen an einigen Stellen nahe, dass eine geschlechtstypische

Entwicklung hinsichtlich des Vorgehens in Aushandlungen und den Zusammenhängen mit der Stellung in der Schulklasse besteht. Die Mädchen der fünften Klassen generierten mehr Verhandlungstaktiken als die Mädchen der dritten Klassen, bei den Jungen war es umgekehrt; die Jungen der fünften Klassen generierten mehr erzwingende Taktiken als die Jungen der dritten Klassen, für die Mädchen ergab sich kein bedeutsamer Altersunterschied. Auch hinsichtlich der Taktik *Vorgehensweise Fordern, Initiieren* ergab sich ein Anstieg bei den Mädchen, ein Abfall bei den Jungen mit zunehmenden Alter (vgl. Anhang, Tabelle B5).

Zudem ergeben sich teilweise höhere Zusammenhänge der Aushandlungstaktiken mit Einfluss oder Akzeptanz, wenn man diese getrennt nach Geschlecht und Klassenstufe analysiert (vgl. Anhang, Tabellen B19 und B20). Diese Ergebnisse entsprechen Maccoby (1990) sowie Ruble und Martin (1998), die annehmen, dass Mädchen und Jungen mit zunehmendem Alter in ihren Interaktionsstilen immer unterschiedlicher werden. So erscheint es sinnvoll, der Frage nach Altersunterschieden getrennt für Mädchen und Jungen nachzugehen. Das erfordert allerdings eine große Stichprobe, denn sonst ist es aufgrund geringer Fallzahlen bestimmter Untergruppen nur eingeschränkt möglich, statistische Tests durchzuführen.

8.4.5 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein querschnittliches Design. So konnten nicht untersucht werden, welche kausale Wirkungsrichtung den Zusammenhängen zugrunde liegt. In der vorliegenden Arbeit wurde auf der Grundlage der Befunde von Coie und Kupersmidt (1983) sowie Dodge (1983) angenommen, dass sich das Vorgehen der Kinder in Aushandlungen kausal auf ihre Stellung unter den Peers auswirkt. Aber auch die umgedrehte Wirkungsrichtung ist denkbar. Die Stellung eines Kindes könnte einen Einfluss darauf haben, welche Taktiken ein Kind in Aushandlungen auswählt. Denn je nach Stellung unter den Peers könnten diese unterschiedlich wirksam sein. Beispielsweise ist denkbar, dass sich ein Kind mit schlechter Stellung mit der Taktik *Idee einfach Sagen* nicht durchsetzen kann, da bei den Interaktionspartnern die grundsätzliche Bereitschaft fehlt, das Kind als gleichwertigen Interaktionspartner anzuerkennen. Ähnlich ist vorstellbar, dass ein Kind die Taktik *Sich über Ungerechtigkeit Beschweren* nur erfolgreich einsetzen kann, wenn es eine gute Stellung unter den Peers innehat. Hat es eine schlechte Stellung, wird ihm möglicherweise von den Interaktionspartnern das Recht abgesprochen, Gerechtigkeit zu fordern. Somit erscheint es plausibel, dass eine Wechselwirkung zwischen dem Vorgehen in Aushandlungen und der Stellung unter den Peers besteht. Es erscheint lohnenswert, in weiteren Arbeiten die Annahme einer wechselseitigen Abhängigkeit mittels Längsschnittstudie zu analysieren.

8.4.6 Interventionen zur Reduktion von Ungleichheit unter Kindern

Die vorliegenden Ergebnisse bieten aufgrund des Vorgehens, qualitative und quantitative Methoden zu kombinieren, eine gute Grundlage, um Interventionen zur Verminderung von sozialer Ungleichheit in Schulklassen oder anderen Peergruppen zu entwickeln. In diesem Kapitel (Abschnitt 8.3) wurden erste Überlegungen dazu angeführt, wie ein Training zur Förderung der Aushandlungskompetenzen von Kindern und Reduktion von Ungleichheit innerhalb der Peergruppe aussehen könnte. Zukünftige Arbeiten sollten sich damit befassen, ein Training zu konzipieren und seine Nützlichkeit zu untersuchen.

9 LITERATUR

- Agresti, A. (1984). *Analysis of ordinal categorical data*. New York: Wiley.
- Agresti, A. (1990). *Categorical data analysis*. New York: Wiley.
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. California: Sage Publications, Inc.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development, 10*, 267-271.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22*, 444-449.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*(4), 1456-1464.
- Asher, S. R., Parkhursts, J. T., Hymel, S. & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics, 7*, 27-39.
- Ausubel, D., Schiff, H. M. & Gasser, E. B. (1952). A preliminary study of developmental trends in socioempathy: Accuracy of perception of own and other's sociometric status. *Child Development, 23*, 111-128.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.
- Butler, L. J. (1984). *Preadolescent children's differential processing of social information in the peer group*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario (Unpublished doctoral dissertation).
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74*(2), 535-548.
- Chapman, M. & McBride, M. L. (1992). The education of reason: Cognitive conflict and its role in intellectual development. In C. Shantz & W. W. Hartup (Hrsg.), *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chung, T. & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merill-Palmer Quarterly, 42*, 125-147.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.
- Cierpka, M. (2004). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, 35*(1), 37-50.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(261-281).
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Corsaro W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R. und Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26(4), 612-620.
- Damon, W. (1979). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 831-857.
- Deković, M. & Gerrisk, J. R. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 367-386.
- Delveaux, K. D. & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4), 672-692.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(3), 344-353.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. G., Schocken, I. & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's social status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 309-336.
- Edwards, C. A. (1994). Leadership in groups of school-age girls. *Developmental Psychology, 30*(6), 920-927.
- Feldman, E. & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*(2), 211-227.
- Fienberg, S. E. (1980). *The analysis of cross-classified categorical data*. Cambridge MA: The MIT Press.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development, 59*, 967-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer rejected-girls. *Child Development, 61*, 2028-2031.
- Furman, W. & McQuaid, E. L. (1992). Intervention programs for the management of conflict. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 330-355). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gavin, C. A. & Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' conceptions of their peer groups. *Developmental Psychology, 25*, 827-834.
- Gergen, K. J. (1994). The communal creation of meaning. In W. F. Overton & D. S. Palermo (Hersg.), *The nature and ontogenesis of meaning* (pp. 19-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gold, M. (1958). Power in the classroom. *Sociometry, 21*, 50-60.
- Grammer, K. (1988). *Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gürtler, C. (2005). *Soziale Ungleichheit unter Kindern. Über die Rolle von Kind- und Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes in seiner Schulklasse*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Gürtler, C., Schrenk, J., Krappmann, L. & Oswald, H. (2002). *Zwischenbericht des Projekts "Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen"*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97-132.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 167-176.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence. A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 279-309.
- Hawley, P. H., Little, T. D. & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 466-474.
- Hayden-Thomson, L., Rubin, K. H., & Hymel, S. (1987). Sex preferences in sociometric choices. *Developmental Psychology, 23*, 558-562.
- Heyman, G. D. (2001). Children's interpretations of ambiguous behavior: Evidence for a "boys are bad" bias. *Social Development, 10*(2), 230-247.
- Hogan, R. & Hogan, J. (1991). Personality and status. In D. G. Gilbert & J. Connolly (Eds.), *Personality, social skills and psychopathology: An individual differences approach*. New York: Plenum Press.
- Honig, M. S., Lange, A. & Leu, H. R. (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hopmeyer, A. & Asher, S. R. (1997). Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(2), 235-254.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal predictions of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). Cambridge England: Cambridge University Press.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik, 5*, 691-710.
- Kauke, M. (1995). Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. (S. 51-62). Weinheim: Juventa.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialisation. In D. Goslin (Eds.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Krappmann, L. (1992). Wer Schulkinder sind und was sie brauchen. Von der Bedeutung der Gleichaltrigen für die Entwicklungsaufgabe dieser Lebensphase. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3*, 134-137.

- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In M. Grundmann (Ed.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (pp. 228-239). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. & Kleineidam, V. (1999). Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts - Beobachtungen der Interaktionen zehnjähriger Kinder. In L. Krappmann & H. R. Leu (Hrsg.), *Das Subjekt zwischen Autonomie und Verbundenheit* (S. 241-265). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L., Nicolaisen, B., Gürtler, C. & Schrenk, J. (2001). *Inequality of children's influence in peer negotiations*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis.
- Krappmann L. & Oswald, H. (1987). *Strategien der Aushandlung unter gleichaltrigen Kindern im Grundschulalter*. Vortrag auf der 8. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bern.
- Krappmann L. & Oswald, H. (1991). *Aushandlungen unter zehn- und zwölfjährigen Kindern über Kinderwelt und Schulthemen*. Beitrag zur Arbeitsgruppe "Entwicklung der sozialen Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter" bei der 10. Tagung für Entwicklungspsychologie, Köln.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krappmann, L., Oswald, H. & Nicolaison, B. (2000). *Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen: Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Krasnor, L. R. & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- Kurdek, L. A. & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- LaFreniere, P. & Charlesworth, W. R. (1987). Effects of friendship and dominance status on preschooler's resource utilization in a cooperative-competitive situation. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 345-358.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D. & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21, 423-449.

- Lease, A. M., Kennedy, C. A. & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development, 11*(1), 87-109.
- Lesser, G. S. (1959). The relationship between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational Psychology, 50*, 20-25.
- Lomangino, A. G., Nicholson, J., Sulzby, E. (1999). The influence of power relations and social goals on children's collaborative interactions while composing on computer. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(2) 197-228.
- Lopez, D. F. & Little, T. D. (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology, 32*(2), 299-312.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology, 26*, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*(4), 513-520.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In H. W. Reese (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, pp. 239-288). New York: Academic press.
- Masten, A. S., Morison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology, 21*, 523-533.
- Mead, G. H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease.
- Mummendey, A. (1987). Aggression. In D. Frey & S. Greiff (Hsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 105-110). München: Psychologie Verlags Union.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19*(6), 856-867.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development, 55*, 1434-1447.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. G. & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 80-87.
- Oswald, H. (1990). Sanktionsprozesse unter Kindern. In H. Oswald (Hrsg.), *Macht und Recht. Festschrift für Heinrich Popitz* (S. 289-311). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Frieberthäuser & A. Prenger (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Parker, J. G. & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence. Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Perry, J. C., Perry, L. C. & Weiss, R. J. (1989). Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology*, 25(2), 312-319.
- Petillon, H. & Wagner, W. L. (1979). Soziometrischer Status und Selbstkonzept. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26, 72-83.
- Pettit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boy's play groups: Developmental differences and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 26(6), 1017-1025.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Surkamp.
- Pickert, S. H. & Wall, S. M. (1981). An investigation of children's perceptions of dominance relations. *Perceptual and Motor Skills*, 52, 75-91.
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive Aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115-122.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143-158.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310-342.
- Putallaz, M. & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child development*, 54, 1417-1426.
- Putallaz, M. & Sheppard, B. H. (1992). Conflict management and social competence. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 330-355). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rabiner, D. L. & Gordon, L. V. (1992). The coordination of conflicting social goals: Differences between rejected and nonrejected boys. *Child development*, 63, 1344-1350.
- Rabiner, D. L., Lenhart, L. & Lochman, J. E. (1990). Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 26, 1010-1016.
- Renshaw, P. D. & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Richard, B. A. & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children (1982). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(2), 226-233.
- Rubin, K. H. (1972). Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology*, 7, 364.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. (5. ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., Cheak, C. S. & Lagace-Seguin, D. G. (1999). Peer relationships in childhood. In M. H. Bernstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (pp. 451-501). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender Development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescence. *Child Development*, 50, 142-151.
- Savin-Williams, R. C. (1980). Dominance and submission among early adolescent boys. In D. R. Omark & F. F. Strayer & D. G. Freedman (Eds.), *Dominance relations: An ethological view of human conflict and social interaction*. New York: Garland STPM Press.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (1996). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Schmitt, A. & Grammer, K. (1997). Social intelligence and success: Don't be too clever in order to be smart. In A. Whiten & R. W. Byrne (Eds.), *Machiavellian intelligence II: Extensions and evaluations* (pp. 86-111). New York: Cambridge University Press.
- Schrenk, J. & Krappmann, L. (2005). Aggressive Taktiken bei der Verfolgung eines aner kennenswerten Ziels. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schrenk, J. & Oswald, H. (in Vorbereitung). *Assertion tactics and social standing of elementary school children*.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Clinical and developmental analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L., Krupa, M. & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 450-459.
- Selman, R. L. & Yeates, K. O. (1987). Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (pp. 43-102). New York: Wiley.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Silvermann, W. K. (1984). Self-, peer, and teacher judgements of dominance in eight- and twelve-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 144, 291-292.
- Singleton, L. C., & Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69, 330-336.
- Strayer, F. F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge, morality, and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1996). Equality and hierarchy: Conflict in values. In E. S. Reed & E. Turiel (Eds.), *Values and knowledge. The Jean Piaget Symposium Series* (pp. 75-101). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M. & Bellack, A. S. (1984). The relationship between assertion and sociometric status of children. *Behaviour Research and Therapy*, 22(6), 689-696.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R. & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 245-278.

- Wagner, E. (1986). *Bias in preadolescent children's responses to ambiguous social information about peers*. University of Waterloo, Waterloo, Ontario (Unpublished doctoral dissertation).
- Walton, M. D. & Sedlak, A. J. (1982). Making amends: A grammar-based analysis of children's social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 389-412.
- Waas, G. A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 969-975.
- Weisfeld, G. E., Muczynski, D. M., Weisfeld, C. C. & Omark, D. R. (1987). Stability of boys' social success among peers over an eleven-year period. In J. A. Meacham (Ed.), *Interpersonal Relations: Family, peers, friends* (Vol. 18, pp. 58-80). Basel: Karger.
- Wright, J. C., Zakriski, A. L. & Fisher, P. (1996). Age differences in the correlates of perceived dominance. *Social Development*, 5, 24-40.
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D. & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11(2), 205-224.
- Vaughn, B. E. & Waters E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17(3), 275-288.
- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- Yeates, K. O., Schultz, L. H. & Selman, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(3), 369-406.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zalk, S. R. & Katz, P. A. (1978). Gender attitudes in children. *Sex Roles*, 4, 349-357.
- Zumkley, H. (2002). Aggression. In G. Endruweit & G. Trommsdorff (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 4f.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

ANHANG A

Einleitung zur Einzelbefragung

Vorlesen nach warm-up, das nach Möglichkeit schon auf dem Weg zum Interviewraum beginnt und dann nur noch 1-2 Minuten dauert; Name erfragen

Liebe(r) _____

Jetzt machen wir folgendes: Erst geht es darum, wie Du Deine Klassenkameraden einschätzt, dazu gibt es zwei Fragebögen. Dann geht es um eine kleine Geschichte und ich stelle Dir Fragen dazu. Das dauert insgesamt eine Schulstunde.

Es gilt: Niemand außer Dir und uns wird Deine Antworten sehen oder hören- weder Dein Lehrer, noch Deine Familie, noch andere Kinder aus Deiner Klasse oder sonst jemand, den Du kennst. Du kannst also ganz ehrlich sein.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, weil ja jeder seine eigene Meinung hat.

Solltest Du eine Frage haben oder etwas nicht verstehen, sag es mir.

Klassenspiel

Deutsche Übersetzung des "Revised Class Play" (Masten, Morison & Pelligrini, 1985) von Christine Gürtler

Wir spielen Theater...

Stell Dir vor, ihr sollt mit der Klasse ein Theaterstück aufführen. Du bist der Theaterregisseur (also der Chef) und vergibst die Rollen an die anderen Schüler. Dabei ist es wichtig, dass Du die richtigen Leute als Schauspieler auswählst. Nimm also die Kinder, die sich auch im richtigen Leben so benehmen oder so sind wie im Theaterstück.

Es funktioniert so:

Ich werde Dir eine Rolle nach der anderen vorlesen und Du entscheidest immer, für wen die Rolle am besten passt. Dazu kannst Du die Liste mit den Kindern aus der Klasse zu Hilfe nehmen.

Ein Kind kann mehrere Rollen gleichzeitig spielen. Nur Dich darfst Du nicht wählen, da Du ja der Regisseur bist.

Bitte vergebe alle Rollen. Wenn Du niemand findest, der ganz genau passt, entscheide Dich für denjenigen, der noch am ehesten in Frage kommt.

Hast Du noch Fragen?

CODE _____

Anmerkungen zur Durchführung:

Interviewer liest jede Rolle vor. Kind nennt Namen (hat Klassenliste vor sich) und Interviewer trägt den entsprechenden Code ein. Nach zweiter bis dritter Rollenvergabe daran erinnern, dass ein Kind mehrere Rollen spielen kann. Wenn ein Kind versucht, alle Kinder drankommen zu lassen, sagen: "Nimm immer die/den, die/der am besten passt, egal wie oft sie/er schon dran war!". Wenn ein Kind meint, dass niemand passt, sagen: "Nimm jemand, bei der/dem Du Dir noch am ehesten vorstellen kannst, dass sie/er die Rolle spielen könnte". Wenn das Kind trotzdem niemanden nennt 88 in die Liste eintragen.

Rolle	Schauspieler
1. guter Anführer oder gute Anführerin	
2. gerät in viele Streitereien und Kämpfe	
3. spielt lieber alleine als mit anderen	
4. hat gute Ideen, was man machen kann	
5. rastet leicht aus	
6. ist oft angeberisch	
7. jemand, dem man vertrauen kann	
8. unterbricht andere Kinder, wenn sie etwas sagen	
9. hat viele Freunde	
10. wartet bis er oder sie dran ist	
11. ist leicht verletzbar oder empfindlich	
12. jemand, dem jeder zuhört	
13. ist beim Spielen fair	
14. hat Probleme, Freunde zu finden	
15. hat viel Humor	
16. jemand, dem andere nicht zuhören	
17. ist sehr schüchtern	
18. ist höflich	
19. findet leicht neue Freunde	
20. ärgert andere Kinder	
21. wird oft ausgelassen	
22. hilft anderen, wenn sie es brauchen	
23. ist oft traurig	
24. jemand, mit dem jeder gerne zusammen ist	
25. bringt die Dinge in Gang	
26. belästigt andere Kinder zu oft	
27. ist meistens gut gelaunt	
28. bestimmt zu viel herum	
29. spielt lieber mit anderen als allein	

Soziometrisches Verfahren (eingebettet in das Klassenspiel)

CODE: _____

Nun hast Du alle Rollen vergeben.

Ein Regisseur hat außerdem immer einen Regieassistenten, mit dem er oder sie monatelang zusammenarbeitet. Mit diesem sollte sich der Regisseur also gut verstehen. Wen aus der Klasse würdest du gerne als Regieassistentin oder als Regieassistent haben?

Du kannst jeden aus der Klasse wählen egal, ob Du ihm schon eine oder mehrere Rollen gegeben hast.

Wen nimmst Du als erstes?

Code: _____

Und wen, wenn der oder die nicht kann?

Code: _____

Und wenn die oder der nicht kann?

Code: _____

Wen möchtest Du *auf keinen Fall* als Regieassistent oder Regieassistentin?

Code: _____

Und wen auch nicht?

Code: _____

Und wen noch nicht?

Code: _____

Einfluss: Ratingverfahren und Nominationsverfahren

CODE _____

Wer in meiner Klasse etwas zu sagen hat

Nun sollst Du für jedes Kind aus der Klasse entscheiden, wie viel er oder sie bei Euch zu sagen hat, also wie gut er oder sie sich durchsetzen kann. Mach dazu für jedes Kind ein Kreuz in das passende Kästchen.

Code:	hat wenig zu sagen	hat mittel viel zu sagen	hat viel zu sagen
01	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wer hat bei Euch in der Klasse am meisten zu sagen? _____

Wer hat bei Euch in der Klasse am wenigsten zu sagen? _____

Vignette und Interviewleitfaden

Erfassung der Aushandlungstaktiken und deren unmittelbare Wirkungen

Code aufsprechen, bevor das Kind da ist; zunächst Rekorder ausgeschaltet lassen.

Einleitung

Ich werde Dir jetzt eine kurze Geschichte vorlesen. Danach stelle ich Fragen dazu, was Du über die Geschichte denkst, und das werde ich auf Kasette aufnehmen, weil ich ja nicht so schnell mitschreiben kann. Die Kasette nehme ich mit mir mit, so dass sie niemand den Du kennst, anhören kann, sondern nur ich und die anderen Forscher.

Ich stelle ziemlich viele Fragen, das wird Dir vielleicht komisch vorkommen, aber mir ist es sehr wichtig, Dich ganz genau zu verstehen, deshalb frage ich soviel. Frage ruhig nach, wenn Du etwas nicht verstanden hast. Wenn Du eine Frage nicht beantworten willst, dann musst Du es auch nicht. Hast Du noch Fragen? Dann können wir anfangen.

Achtung: Kassettenrekorder jetzt anstellen!

Vignette

Mädchenversion

Monika (*zeigen*) sitzt mit Britta (*zeigen*) im Unterricht an einem Sechser-Tisch. Britta ist sehr beliebt, denn bei ihr ist immer etwas los. Alle mögen sie und sind gerne in ihrer Nähe.

Im Deutschunterricht machen sie heute Gruppenarbeit. An jedem Sechser-Tisch sollen sich alle zusammen eine Geschichte ausdenken. Monika hat gleich eine tolle Idee was sie schreiben könnten. Aber die anderen schieben das Blatt zu Britta und die fängt gleich an eine Geschichte aufzuschreiben. Monika ruft: "Ich weiß einen tollen Anfang für die Geschichte!", aber Britta hört nicht auf sie.

Jungenversion

Manuel (*zeigen*) sitzt mit Bernd (*zeigen*) im Unterricht an einem Sechser-Tisch. Bernd ist sehr beliebt, denn bei ihm ist immer etwas los. Alle mögen ihn und sind gerne in seiner Nähe.

Im Deutschunterricht machen sie heute Gruppenarbeit. An jedem Sechser-Tisch sollen sich alle zusammen eine Geschichte ausdenken. Manuel hat gleich eine tolle Idee was sie schreiben könnten. Aber die anderen schieben das Blatt zu Bernd und der fängt gleich an eine Geschichte aufzuschreiben. Manuel ruft: "Ich weiß einen tollen Anfang für die Geschichte!", aber Bernd hört nicht auf ihn.

Interview-Leitfaden

Und nun die erste Frage:

1. Wie wird die Geschichte wohl ausgehen?

Falls nicht verstanden: Wird Monika/Manuel es schaffen, dass ihre/seine Idee eingebracht wird?

2. Warum geht es wohl so weiter, dass ... ?

Ziel: Erwartung in bezug auf Erfolg/Misserfolg? Stabilität der Ungleichheit? Schafft es Monika/Manuel sich durchzusetzen?

3. Wenn Du Monika/Manuel wärst, was würdest Du tun, damit sich die anderen die Idee anhören?

Wenn nicht verständlich nachhaken mit: Was machst/sagst Du dann genau?

Ziel: Taktiken erfahren, die das Kind in der geschilderten Situation anwenden würde.

4. Was glaubst Du, was passiert, wenn Du ... (Antwort auf Frage 3 wiederholen)?

5. Wie reagieren die anderen/Britta/Berd denn dann, wenn Du ...?

Ziel: Herausfinden, welche Konsequenzen in Bezug auf die genannte Strategie erwartet werden.

6. Und wenn das nicht hilft, was könntest Du dann noch tun?

wenn neuer Vorschlag kommt, zurück zu 4, wenn nicht weiter mit 7

Ziel: Sequenz von Taktiken erfassen

7. Was müsstest Du an Monikas/Manuels Stelle tun, damit Dir so etwas beim nächsten Mal, wenn Ihr Gruppenarbeit macht und Du eine tolle Idee hast, nicht wieder passiert?

8. Was glaubst Du, was passiert, wenn Du ... (Antwort auf Frage 7 wiederholen)?

9. Wie reagieren die anderen/Britta/Bernd denn dann, wenn Du ...?

Ziel: Herausfinden, welche Konsequenzen in Bezug auf die genannte Taktik erwartet werden.

Achtung: Umblättern

10. Was für ein Kind müsste Monika/Manuel sein, damit sie/er es schafft, sich durchzusetzen?

Nachhaken mit: **Wie ist jemand, der ist?**
 Was macht er/sie, wenn er ist?
 Was nützt es, wenn er/sie ist?

Ziel: Herausfinden, welche Eigenschaften wichtig sind. Eigenschaften erläutern lassen.

11. Wenn Du Monika/Manuel wärst und Britta/Bernd/ Dein(e) Freund(in), was würdest Du dann tun? (dabei auf Personen zeigen)

Ziel: Herausfinden, welche Taktiken die Kinder bei Freunden einsetzen würden.

12. Was glaubst Du, was passiert, wenn Du ... (Antwort auf Frage 11 wiederholen)?

13. Wie reagieren die anderen/Britta/Bernd denn dann, wenn Du ...?

Ziel: Herausfinden, welche Konsequenzen in bezug auf die genannte Taktik erwartet werden.

14. Ist es etwas anderes, wenn Britta/Bernd nicht auf Dich hört wenn Du mit ihr befreundet bist als wenn Du mit Britta/Bernd nicht befreundet bist?

Wenn ja-> Was ist der Unterschied?

15. Wann ist Dir in letzter Zeit in der Schule schon einmal so was passiert wie Monika/Manuel?

wenn "ich kann mich immer durchsetzen": Wenn es vielleicht erst einmal nicht so einfach war wenn nichts: z.B. auf dem Schulhof, in der Pause, beim Spielen oder so.

wenn weiter nichts: z.B. wenn Du etwas willst aber die anderen wollen was anderes, oder wenn Du etwas sagen willst und erst mal hört keiner zu, oder wenn jemand nicht aufhört Dich zu ärgern

wenn gar nichts: weiter mit 23 (nächste Seite)

Ziel: Von den Kindern erfahren, welche Erfahrungen sie mit Durchsetzungssituationen haben und welche Taktiken sie in solchen einsetzen.

16. Erzähl mal ...

sich die Situation genau schildern lassen: wann; wo; was war; wer war dabei; wie sind die so?

Ziel: genaue Schilderung der Situation, des Geschehens und der Handelnden

17. Und was hast Du da gemacht?

Ziel: Taktiken des Kindes erfassen

18. Was ist dann passiert? Wie haben die anderen dann reagiert?

Ziel: Reaktionen der beteiligten Kinder erfassen.

Achtung: Umblättern

19. Was meinst Du müsstest Du machen, damit Dir so etwas nicht wieder passiert?

Nachhaken: Was machst du dann genau.?

Ziel: Langfristige/präventive Taktiken der Kinder erfassen

20. Was passiert dann, wenn Du ... (Antwort auf Frage 19 wiederholen)?

21. Wie reagieren die anderen dann?

Ziel: Erwartung über die Wirkung von langfristigen/präventiven Taktiken

22. Wann hast Du so etwas wie in der Geschichte bei anderen in der Klasse schon mal mitbekommen?

Ziel: Erfassung von Ungleichheitssituationen aus der Perspektive eines Beobachters

23. Erzähl mal ...

sich die Situation genau schildern lassen: wann; wo; was war; wer war dabei; wie sind die so?

Ziel: genaue Schilderung der Situation, des Geschehens und der Handelnden

24. Und was hat X da gemacht?

Ziel: Taktiken des betroffenen Kindes erfassen

25. Was ist dann passiert? Wie haben die anderen dann reagiert?

Ziel: Reaktionen der beteiligten Kinder erfassen.

26. Was meinst Du müsste X machen, damit ihr/ihm so etwas nicht wieder passiert?

Ziel: Ideen über langfristige/präventive Taktiken der Kinder erfassen

27. Was würde dann passieren? Wie würden die anderen dann reagieren?

Ziel: Erwartung über die Wirkung von langfristigen/präventiven Taktiken

28. Wie findest Du es, wenn einem so etwas wie Monika/Manuel mit der Gruppenarbeit passiert?

Ziel: Moralische Empfindung bezüglich der geschilderten Situation erfassen

29. Was ist daran ...(z.B. gemein)?

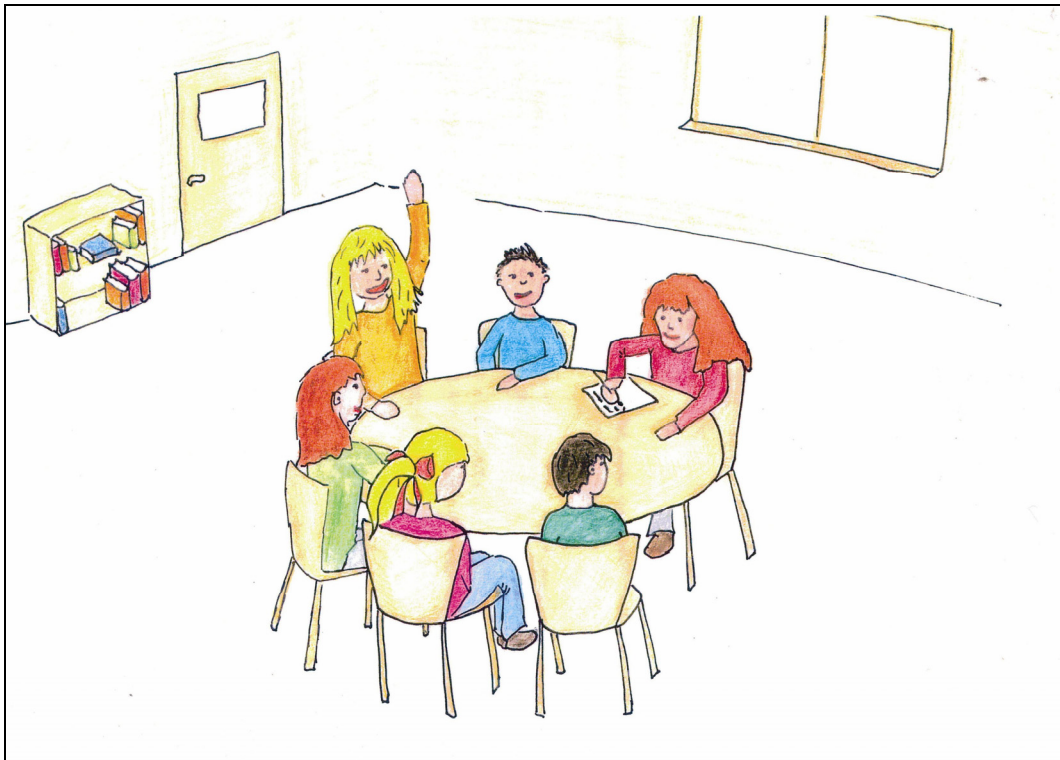
30. Wie sollte es denn sein oder was würdest Du richtig finden?

Ziel: moralisches Urteil / Regeln erfahren, die für das Kind gelten/ Gleichheitsanspruch?

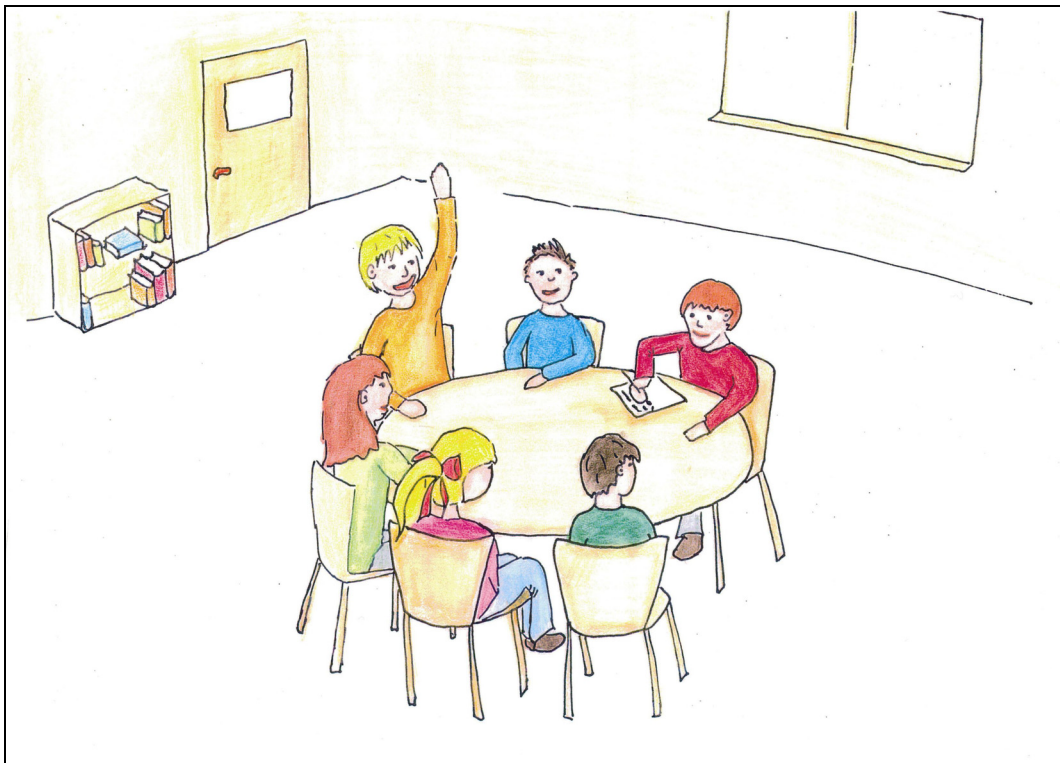
Bedanken für die interessanten Antworten und das gute Mitmachen; Geschenk geben; verabschieden.

Kassettenrekorder ausschalten, Ratingbogen ausfüllen.

Graphische Darstellung der Vignette: Mädchenversion



Graphische Darstellung der Vignette: Jungenversion



ANHANG B

Tabelle B1. Interraterreliabilitäten der Aushandlungstaktiken

Aushandlungstaktik	Cohens Kappa
<i>Verhandlung</i>	
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	.93
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.92
Sich über Ungleichheit Beschwerden	.89
Idee einfach Sagen	.93
<i>Zwang</i>	
Schreien, Eingreifen, Schädigen	.88
Lehrer zu Hilfe Holen	.97
<i>Rückzug</i>	
Ausweichen	1.00
Aufgeben	.98
<i>Sonstiges</i>	
Sonstige Taktiken	.81
Nicht kodierbar	.77

Tabelle B2. Vergleich der übergeordneten Kategorien *Verhandlung*, *Zwang* und *Rückzug* bezüglich des durchschnittlichen Schrittes, als welchen die Kinder diese anwenden würden

Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppenunterschiede ¹
(F(2,803) = 40.17; p < .01)	.09	1:2; 1:3

Anmerkung. 1 = Verhandlung; 2 = Zwang; 3 = Rückzug.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

Tabelle B3. Vergleich der acht Aushandlungstaktiken bezüglich des durchschnittlichen Schrittes, als welchen die Kinder diese anwenden würden

Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppenunterschiede ¹
(F(7,798) = 19.53; p < .01).	.14	1:2; 1:3, 1:5, 1:6, 1:7, 1:8, 2:4, 2:7, 3:7, 4:5, 4:6, 4:7; 4:8

Anmerkung. 1 = Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern; 2 = Vorgehensweise Fordern, Initiieren; 3 = Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden; 4 = Idee einfach Sagen; 5 = Schreien, Eingreifen, Erzwingen; 6 = Lehrer zu Hilfe Holen; 7 = Ausweichen; 8 = Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

Tabelle B4. Vergleich der Aushandlungstaktiken hinsichtlich ihrer Verbreitung unter den Kindern

Varianzanalyse	Gruppenunterschiede ¹
F(7,1484) = 3.71; p < .01	2:5; 2:6; 3:5; 3:6; 4:5; 4:6; 5:7; 5:8, 6:7; 6:8

Anmerkung. 1 = Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern; 2 = Vorgehensweise Fordern, Initiieren; 3 = Sich über Ungerechtigkeit Beschwerden; 4 = Idee einfach Sagen; 5 = Schreien, Eingreifen, Erzwingen; 6 = Lehrer zu Hilfe Holen; 7 = Ausweichen; 8 = Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach t-Test (p < .05).

ANHANG B

Tabelle B5. Prozentualer Anteil der Kinder, die die jeweilige Taktik mindestens einmal genannt haben, getrennt für Mädchen und Jungen der dritten und fünften Klassen

Aushandlungstaktik	Mädchen		Jungen	
	3. Klassen (n = 56)	5. Klassen (n = 61)	3. Klassen (n = 47)	5. Klassen (n = 49)
<i>Verhandlung</i>	89	93	91	76 ^a
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	48	26	49	33
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	21	48	32	31 ^a
Sich über Ungleichheit Beschweren	34	44	17	20
Idee einfach Sagen	25	31	36	29
<i>Zwang</i>	68	74	45	76 ^a
Schreien, Eingreifen, Schädigen	52	48	32	49
Lehrer zu Hilfe Holen	39	52	34	51
<i>Rückzug</i>	50	72	53	61
Ausweichen	27	44	30	35
Aufgeben	25	34	30	31

^a Signifikante Interaktion zwischen Klassenstufe und Geschlecht.

Tabelle B6. Prozentualer Anteil der als ersten Schritt generierten Taktiken nach Geschlecht und Klassenstufe

Aushandlungstaktik	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
<i>Verhandlung</i>				
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	28	25	39	15*
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	14	14	11	15*
Sich über Ungleichheit Beschweren	16	08*	13	13
Idee einfach Sagen	21	22	17	25*
<i>Zwang</i>				
Schreien, Eingreifen, Schädigen	10	18*	09	18*
Lehrer zu Hilfe Holen	04	06	05	05
<i>Rückzug</i>				
Ausweichen	03	02	04	02
Aufgeben	01	01	00	02

Anmerkung. Die Häufigkeiten der an erster Stelle genannten Taktiken wurden jeweils für Jungen und Mädchen sowie Dritt- und Fünftklässlern mittels loglinearer Analysen verglichen.

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01

Tabelle B7. Durchschnittliche Häufigkeiten der Aushandlungstaktiken

Aushandlungstaktik	M	SD
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	0.50	0.72
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	0.54	0.94
Sich über Ungleichheit Beschweren	0.44	0.80
Idee einfach Sagen	0.32	0.51
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	0.73	0.99
Lehrer zu Hilfe Holen	0.48	0.57
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	0.44	0.67
Aufgeben	0.32	0.51

Tabelle B8. Durchschnittliche Anzahl der Aushandlungstaktiken, aus denen sich die Aushandlungsstrategien zusammensetzen

	1	2	3	4	5	6	Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppenunterschiede ¹
Anzahl Taktiken	4.5	4.1	2.6	5.2	3.9	1.3	F(5,207) = 27.37 p < .01	.38	1:3, 1:6, 2:3, 2:6, 3:4, 3:5, 3:6, 4:5, 4:6, 5:6
Anzahl unterschiedliche Taktiken	3.0	3.1	2.0	3.9	3.3	1.2	F(5,207) = 26.50	.38	1:3, 1:4, 1:6, 2:3, 2:4, 2:6, 3:4, 3:5, 3:6, 4:6, 5:6

Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

ANHANG B

Tabelle B9. Durchschnittliche Häufigkeiten der Aushandlungstaktiken, aus denen sich die Aushandlungsstrategien zusammensetzen

Aushandlungstaktik	1	2	3	4	5	6	Varianzanalyse	korr . R ²	Gruppenunter- schiede ¹
<i>Verhandlung</i>									
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	0.67	0.64	0.04	0.51	0.39	0.49	F(5,207) = 2.97 p < .05	.04	1:3, 2:3
Vorgehensweise Vorschlagen, Initiieren	1.35	0.36	0.22	0.20	0.57	0.22	F(5,207) = 12.42 p < .01	.21	1:2, 1:3, 1:4, 1:5, 1:6
Sich über Ungleichheit Beschweren	0.77	0.57	0.09	0.37	0.61	0.03	F(5,207) = 5.63 p < .01	.10	1:3, 1:6, 2:6, 5:6
Idee einfach Sagen	0.44	0.36	0.09	0.23	0.21	0.43	F(5,207) = 2.46 p < .05	.03	-
<i>Zwang</i>									
Schreien, Eingreifen, Schädigen	0.29	1.14	1.35	1.51	0.36	0.00	F(5,207) = 20.87 p < .01	.32	1:2, 1:3, 1:4, 2:5, 2:6, 3:5, 3:6, 4:5, 4:6
Lehrer zu Hilfe Holen	0.48	0.74	0.61	0.77	0.29	0.00	F(5,207) = 12.18 p < .01	.21	1:6, 2:5, 2:6, 3:6, 4:5, 4:6
<i>Rückzug</i>									
Ausweichen	0.19	0.05	0.00	1.31	1.29	0.03	F(5,207) = 94.29 p < .01	.69	1:4, 1:5, 2:4, 2:5, 3:4, 3:5, 4:6, 5:6
Aufgeben	0.13	0.31	0.35	0.06	0.25	0.86	F(5,207) = 16.38 p < .01	.27	1:6, 2:6, 3:6, 4:6, 5:6

Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

Tabelle B10. Bivariater Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz nach Geschlecht und Klassenstufe (Pearsons r)

	Akzeptanz			
	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 49)
Einfluss	.58**	.64**	.60**	.61**

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

ANHANG B

Tabelle B11. Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Kinder auf Einfluss- und Akzeptanzgruppen (N = 213)

		Akzeptanz		
		wenig	durchschnittlich	viel
Einfluss	wenig	23	08	03
	durchschnittlich	07	15	10
	viel	05	09	20

Anmerkung. Die Kinder wurden in Abhängigkeit ihrer Werte für Einfluss und Akzeptanz jeweils drei gleichgroßen Gruppen zugeteilt.

Tabelle B12. Interkorrelationen der Aushandlungstaktiken (Pearsons r) (N = 213)

Aushandlungstaktik	1	2	3	4	5	6	7
<i>Verhandlung</i>							
1 Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern							
2 Vorgehensweise Fordern, Initiieren	-.09						
3 Sich über Ungleichheit Beschwerden	-.22**	.04					
4 Idee einfach Sagen	-.16*	-.05	-.09				
<i>Zwang</i>							
5 Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.03	-.11	.10	-.09			
6 Lehrer zu Hilfe Holen	-.05	.01	.20**	-.05	.15*		
<i>Rückzug</i>							
7 Ausweichen	-.00	-.03	.09	-.06	.25**	.15*	
8 Aufgeben	-.10	-.14*	-.12	-.01	-.25**	-.20**	-.26**

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

Tabelle B13. Multiple Regression von Einfluss auf die Aushandlungstaktiken (N = 213)

Aushandlungstaktik	Einfluss Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>	
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.06
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.09
Sich über Ungleichheit Beschwerden	.29**
Idee einfach Sagen	.18*
<i>Zwang</i>	
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.15*
Lehrer zu Hilfe Holen	.05
<i>Rückzug</i>	
Ausweichen	.05
Aufgeben	-.14*
Korrigiertes R²	.15**

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01

Tabelle B14. Multiple Regression von Akzeptanz auf die Aushandlungstaktiken (N = 213)

Aushandlungstaktik	Akzeptanz
	Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>	
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.05
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.11
Sich über Ungleichheit Beschwerden	.21**
Idee einfach Sagen	.13 ⁺
<i>Zwang</i>	
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.12 ⁺
Lehrer zu Hilfe Holen	-.04
<i>Rückzug</i>	
Ausweichen	-.07
Aufgeben	-.21**
Korrigiertes R²	.10**

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

Tabelle B15. Multiple Regression von Einfluss auf die Aushandlungstaktiken nach Geschlecht

Aushandlungstaktik	Einfluss	
	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)
	Beta-Gewicht	Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	.03	-.18 ⁺
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.06	.09
Sich über Ungleichheit Beschwerden	.39**	.25*
Idee einfach Sagen	.28**	.08
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.11	-.18 ⁺
Lehrer zu Hilfe Holen	.12	-.01
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	-.09	.22* ^a
Aufgeben	-.04	-.25* ^a
Korrigiertes R²	.20**	.16**

^a Die Beta-Gewichte der Untergruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Sie wurden mittels multipler Regression miteinander verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01

Tabelle B16. Multiple Regression von Akzeptanz auf die Aushandlungstaktiken nach Geschlecht

Aushandlungstaktik	Akzeptanz	
	Mädchen (n = 117)	Jungen (n = 96)
	Beta-Gewicht	Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	.03	-.15
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.06	.16
Sich über Ungleichheit Beschweren	.11	.28**
Idee einfach Sagen	.10	.20*
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.05	-.19 ⁺
Lehrer zu Hilfe Holen	.03	-.06
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	-.11	.03
Aufgeben	-.17	-.23*
Korrigiertes R²	-.02	.20**

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01

Tabelle B17. Multiple Regression von Einfluss auf die Aushandlungstaktiken nach Klassenstufe

Aushandlungstaktik	Einfluss	
	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
	Beta-Gewicht	Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	.03	-.11
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.31**	-.04 ^a
Sich über Ungleichheit Beschweren	.33**	.24*
Idee einfach Sagen	.30**	.07
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.07	-.16
Lehrer zu Hilfe Holen	.05	.06
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	.03	.12
Aufgeben	-.09	-.13
Korrigiertes R²	.23**	.10*

^a Die Beta-Gewichte der Untergruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Sie wurden mittels multipler Regression miteinander verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01.

ANHANG B

Tabelle B18. Multiple Regression von Akzeptanz auf die Aushandlungstaktiken nach Klassenstufe

Aushandlungstaktik	Akzeptanz	
	3. Klassen (n = 103)	5. Klassen (n = 110)
	Beta-Gewicht	Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	.04	-.11
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.22*	.08
Sich über Ungleichheit Beschweren	.11	.24*
Idee einfach Sagen	.13	.11
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	.03	-.21*
Lehrer zu Hilfe Holen	-.06	-.01
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	-.15	.01
Aufgeben	-.22*	-.17
Korrigiertes R²	.08*	.10*

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01

Tabelle B19. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Einfluss getrennt für Mädchen und Jungen der dritten und fünften Klassen (Punkt-biseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	3. Klassen (n = 56)	5. Klassen (n = 61)	3. Klassen (n = 47)	5. Klassen (n = 49)
<i>Verhandlung</i>				
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.18	-.12	-.16	-.13
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.30*	-.07 ^a	.35*	-.02 ^a
Sich über Ungleichheit Beschweren	.42**	.34**	.15	.30*
Idee einfach Sagen	.45**	.13	.11	.00
<i>Zwang</i>				
Schreien, Eingreifen, Schädigen	.05	-.16	-.19	-.05
Lehrer zu Hilfe Holen	.25	.11	-.05	.16
<i>Rückzug</i>				
Ausweichen	-.07	.00	-.01	.36*
Aufgeben	-.06	-.06	-.27	-.30*

^a Die Korrelationen zwischen Dritt- und Fünftklässlern des gleichen Geschlechts unterscheiden sich signifikant voneinander. Sie wurden mittels multipler Regression miteinander verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

⁺ p < .10, * p < .05; ** p < .01

ANHANG B

Tabelle B20. Bivariate Zusammenhänge zwischen Aushandlungstaktiken und Akzeptanz getrennt für Mädchen und Jungen der dritten und fünften Klassen (Punkt-biseriale Korrelation)

Aushandlungstaktik	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	3. Klassen (n = 56)	5. Klassen (n = 61)	3. Klassen (n = 47)	5. Klassen (n = 49)
<i>Verhandlung</i>				
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	.09	-.09	-.17	-.16
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.08	.02	.38**	.09 ^a
Sich über Ungleichheit Beschweren	.01	.20	.13	.36*
Idee einfach Sagen	.18	.03	.19	.20
<i>Zwang</i>				
Schreien, Eingreifen, Schädigen	.08	-.06	-.15	-.33*
Lehrer zu Hilfe Holen	.00	.08	-.09	.02
<i>Rückzug</i>				
Ausweichen	-.09	-.04	-.18	.08
Aufgeben	-.18	-.12	-.29*	-.20

^a Die Korrelationskoeffizienten für Dritt- und Fünftklässlern des gleichen Geschlechts unterscheiden sich signifikant. Sie wurden mittels multipler Regression miteinander verglichen (vgl. Aiken & West, 1991).

+ p < .10, * p < .05; ** p < .01

Tabelle B21. Einfluss und Akzeptanz der Kinder in Abhängigkeit der generierten Aushandlungsstrategien (N = 213)

	1	2	3	4	5	6	Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppen- unterschiede ¹
Einfluss	0.28	0.37	-0.82	0.29	-0.06	-0.45	F(5,207) = 8.79 p < .01	.16	1:3, 1:6, 2:3, 2:6, 3:4, 3:5, 4:6
Akzeptanz	0.36	0.20	-0.62	0.03	-0.08	-0.09	F(5,207) = 4.12 p < .01	.07	1:3, 2:3

Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

Tabelle B22. Einfluss und Akzeptanz der Kinder in Abhängigkeit der generierten Aushandlungsstrategien nach Geschlecht

	Mädchen (n = 117)			Jungen (n = 96)		
	Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppen- unterschiede ¹	Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppen- unterschiede ¹
Einfluss	F(5,111) = 4.81 p < .01	.14	1:3, 1:6, 2:3, 2:6	F(5,90) = 5.08 p < .01	.18	1:3, 2:3; 3:4; 3:5; 4:6
Akzeptanz	F(5,111) = 2.32 p < .05	.05	-	F(5,90) = 2.72 p < .01	.07	1:3, 2:3

Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

ANHANG B

Tabelle B23. Einfluss und Akzeptanz der Kinder in Abhängigkeit der generierten Aushandlungsstrategien nach Klassenstufe

	3. Klassen (n = 103)			5. Klassen (n = 110)		
	Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppenunterschiede ¹	Varianzanalyse	korr. R ²	Gruppenunterschiede ¹
Einfluss	F(5,97) = 4.4 p < .01	.15	1:3, 1:6, 2:3, 2:6	F(5,104) = 4.35 p < .01	.13	1:3, 2:3; 3:4
Akzeptanz	F(5,97) = 1.45 p > .05	.02	-	F(5,104) = 3.61 p < .01	.11	1:3

Anmerkung. 1 = Verhandeln; 2 = Verhandeln-Erzwingen; 3 = Sofort Erzwingen; 4 = Erzwingen-Ausweichen; 5 = Ausweichen; 6 = Schnell Aufgeben.

¹ Signifikante Gruppenunterschiede nach Tuckey (p < .05).

Tabelle B24. Hierarchische multiple Regression von Einfluss auf Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien (N = 213)

Aushandlungstaktik	Einfluss	
	Model 1 Beta-Gewicht	Model 2 Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.06	-.13 ⁺
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.09	.08
Sich über Ungleichheit Beschwerden	.29**	.22**
Idee einfach Sagen	.18**	.14*
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.15*	-.22*
Lehrer zu Hilfe Holen	.05	-.06
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	.05	-.13
Aufgeben	-.14*	-.03
Dummyvariable Vergleich Strategien		
d1		.27*
d2		.38**
d3		.01
d4		.51**
d5		.21
korrigiertes R²	.15**	.25**
R² Chance		.11**

Anmerkung. d1 = Verhandeln vs. Schnell Aufgeben; d2 = Verhandeln-Erzwingen vs. Schnell Aufgeben; d3 = Sofort Erzwingen vs. Schnell Aufgeben; d4 = Erzwingen-Ausweichen vs. Schnell Aufgeben; d5 = Ausweichen vs. Schnell Aufgeben.

Tabelle B25. Hierarchische multiple Regression von Einfluss auf Aushandlungsstrategien und Aushandlungstaktiken (N = 213)

Dummyvariable Vergleich Strategien	Einfluss	
	Model 1 Beta-Gewicht	Model 2 Beta-Gewicht
d1	.31**	.27**
d2	.33**	.38**
d3	-.12	.01
d4	.28**	.51**
d5	.13 ⁺	.21
Aushandlungstaktik		
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern		-.13 ⁺
Vorgehensweise Fordern, Initiieren		.08
Sich über Ungleichheit Beschweren		.22**
Idee einfach Sagen		.14*
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen		-.22*
Lehrer zu Hilfe Holen		-.06
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen		-.13
Aufgeben		-.03
korrigiertes R²	.16**	.25**
R² Chance		.12**

Anmerkung. d1 = Verhandeln vs. Schnell Aufgeben; d2 = Verhandeln–Erzwingen vs. Schnell Aufgeben; d3 = Sofort Erzwingen vs. Schnell Aufgeben; d4 = Erzwingen–Ausweichen vs. Schnell Aufgeben; d5 = Ausweichen vs. Schnell Aufgeben.

Tabelle B26. Hierarchische multiple Regression von Akzeptanz auf Aushandlungstaktiken und Aushandlungsstrategien (N = 213)

Aushandlungstaktik	Akzeptanz	
	Model 1 Beta-Gewicht	Model 2 Beta-Gewicht
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern	-.05	-.13 ⁺
Vorgehensweise Fordern, Initiieren	.11	.08
Sich über Ungleichheit Beschweren	.21**	.14 ⁺
Idee einfach Sagen	.13*	.08
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen	-.12 ⁺	-.04
Lehrer zu Hilfe Holen	-.04	-.01
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen	-.07	-.26
Aufgeben	-.21**	-.20*
Dummyvariable Vergleich Strategien		
d1		.03
d2		.00
d3		-.24*
d4		.13
d5		.06
korrigiertes R²	.10**	.12**
R² Chance		.04⁺

Anmerkung. d1 = Verhandeln vs. Schnell Aufgeben; d2 = Verhandeln–Erzwingen vs. Schnell Aufgeben; d3 = Sofort Erzwingen vs. Schnell Aufgeben; d4 = Erzwingen–Ausweichen vs. Schnell Aufgeben; d5 = Ausweichen vs. Schnell Aufgeben.

Tabelle B27. Hierarchische multiple Regression von Akzeptanz auf Aushandlungsstrategien und Aushandlungstaktiken (N = 213)

Dummyvariable Vergleich Strategien	Akzeptanz	
	Model 1 Beta-Gewicht	Model 2 Beta-Gewicht
d1	.20*	.03
d2	.12	.00
d3	-.18*	-.24*
d4	.05	.13
d5	.00	.06
Aushandlungstaktik		
<i>Verhandlung</i>		
Aufmerksamkeit, Beteiligung Fordern		-.13 ⁺
Vorgehensweise Fordern, Initiieren		.08
Sich über Ungleichheit Beschweren		.14 ⁺
Idee einfach Sagen		.08
<i>Zwang</i>		
Schreien, Eingreifen, Schädigen		-.04
Lehrer zu Hilfe Holen		-.01
<i>Rückzug</i>		
Ausweichen		-.26
Aufgeben		-.20*
korrigiertes R²	.07**	.13**
R² Chance		.09**

Anmerkung. d1 = verhandeln vs. schnell aufgeben; d2 = verhandeln –erzwingen vs. schnell aufgeben; d3 = sofort erzwingen vs. schnell aufgeben; d4 = erzwingen –ausweichen vs. schnell aufgeben; d5 = ausweichen vs. schnell aufgeben.