

Kinderfreundschaften in der verschränkten/ vollgebundenen Ganztagschule

Popp, Ulrike

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Popp, U. (2013). Kinderfreundschaften in der verschränkten/vollgebundenen Ganztagschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(1), 71-85. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390812>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Kinderfreundschaften in der verschränkten/vollgebundenen Ganztagschule

Ulrike Popp



Ulrike Popp

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden Freundschaftsbeziehungen von Schüler/-innen einer gebundenen/verschränkten Ganztagschule in Österreich¹ untersucht, die für alle Kinder verpflichtend ist, einen rhythmisierten Schulalltag und eine reformpädagogisch orientierte Lernkultur besitzt. Zunächst wird nach dem Stellenwert der Schule bei der Entstehung und Entwicklung von Freundschaften gefragt. Zum zweiten soll in Erfahrung gebracht werden, ob Freundschaften auch im Rahmen von Lerngemeinschaften entstehen können. In einem dritten Schritt wird geprüft, ob die Ganztagschule für Schüler/-innen ein Ort der sozialen Geschwister sein könnte. Empirische Basis sind qualitative Gruppeninterviews und „Freundschaftsinterviews“ mit insgesamt 32 Kindern im Alter zwischen 10 und 13 Jahren.

Schlagerworte: verschränkte Ganztagschule, Lern- und Beziehungskultur, Lerngemeinschaften, Freunde als soziale Geschwister

Friendship of children in All-Day Schools

Abstract

In this article, ties of friendship between students who attend an all-day school in Austria, which is compulsory for all registered children, are analysed. The major characteristics of these schools are a rhythmic school life, a progressive educational culture and regular changes in work and leisure time. The first question this paper answers is how relevant an all-day school is in terms of the development of friendship. Secondly, it is determined whether friendship can also emerge from study groups in school. Finally, the question of whether an all-day school is an appropriate place for social siblings is addressed. The results of this study are based on qualitative group interviews with 32 children between the age of 10 and 13.

Keywords: All-Day school in a rhythmic organization, culture of learning, culture of human relations, study groups, friends as social siblings

1 Einleitung

Die selbständige Gestaltung von Sozialkontakten stellt eine Entwicklungsaufgabe des Kindesalters im Statusübergang zur Lebensphase Jugend dar (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2012, S. 41). Freundschaftsbildung und der Aufbau emotional bedeutsamer, von Sympathie und Vertrauen gekennzeichneter Beziehungen gehören dazu und spielen eine immense Rolle im Sozialisationsprozess. Vermutet werden kann, dass Freundschaften von Schü-

ler/-innen in einer verpflichtenden Ganztagschule intensiver sind als an Halbtagschulen, da eine stärkere Kontinuität des Miteinander-Lernens gegeben ist und ein rhythmisierter Schulalltag mehr soziale Erfahrungen, Bezugsgruppenbildung und Beziehungslernen ermöglicht. Eine weitere Entwicklungsaufgabe des ausgehenden Kindesalters besteht in der selbständigen und selbstverantworteten Erbringung schulischer Leistungen. Das „Gelingen“ dieser Statuspassage obliegt auch der Institution Schule, denn neben dem Erwerb von Fachwissen sollten Schüler/-innen zu eigenständigem Arbeiten, selbst organisiertem Lernen und Kooperation befähigt werden.

Anhand neuerer Forschungsbefunde zur Entstehung von Kinder- und Jugendfreundschaften soll der Frage nach Beziehungsqualität und -intensität im schulischen Kontext nachgegangen werden. Zumeist werden Freizeitgelegenheiten oder Situationen des informellen Lernens angegeben – schul- und unterrichtsbezogene Handlungskontexte bleiben außen vor, obgleich die meisten Kinder- und Jugendfreundschaften in der Schule ihren Anfang nehmen. Mit dem Blick auf die zeitlichen Ressourcen und die veränderte Lernkultur einer verpflichtenden Ganztagschule wäre zu untersuchen, ob Freundschaften auch im Rahmen von Lerngemeinschaften, gemeinsamen Arbeitsaufträgen, Projekten etc. entstehen können.

Die Ganztagschule wird in einschlägigen, praxisorientierten Beiträgen als „Ort der sozialen Geschwister“ (Appel 2009, S. 27) diskutiert – empirische Belege für diese These wurden noch nicht erbracht. Sollten Evidenzen für die genannte Behauptung gefunden werden und Interaktionen zwischen miteinander befreundeten Schüler/-innen familienähnliche Dimensionen aufweisen, könnte es sich um Prozesse von „Entscholarisierung“ und „Familiarisierung“ handeln, die ja in der Forschungsliteratur (vgl. Kolbe/Reh 2009; Fölling-Albers 2000) kontrovers diskutiert und als kritisch erachtet werden. Anhand von Befunden einer qualitativen Studie mit Schüler/-innen einer verschränkten Ganztagschule in Österreich, soll auf diese Überlegungen eingegangen werden.

2 Forschungsstand und Praxiserfahrungen zu Freundschaften zwischen Schüler/-innen

Aus schulorganisatorischer und schultheoretischer Perspektive ist eine Förderung von Schüler/-innenfreundschaften nicht Anliegen der Schule, sondern Administration, Planung und Schaffung organisierter Lern- und Bildungsgelegenheiten. Die zeitliche und emotionale Verfügbarkeit miteinander befreundeter Schüler/-innen beschränkt sich daher in der Regel auf Pausenzeiten, Freistunden, Wochenenden und die Zeiten vor und nach dem Unterricht. Unter den Konditionen einer gedrängten Tagesstruktur von Halbtagschulen sind Annahmen berechtigt, nach denen informelle Kinder- und Jugendfreundschaften sowie Prozesse sozialen Lernens eher behindert als unterstützt werden.

Das Verständnis von Freundschaft geht mit positiv erlebten Beziehungen einher, die, von Sympathie und Gegenseitigkeit getragen, Unterstützung und Schutz bieten. Freundinnen und Freunde sind emotional miteinander verbunden, können offen miteinander reden, intime Gedanken und Gefühle austauschen sowie Ängste und Zweifel teilen (vgl. Wagner/Alisch 2006, S. 16). Anders als Familienbeziehungen sind Freundschaftsbindungen durch Freiwilligkeit charakterisiert; die Personen haben einander selbst gewählt. Die Freundschaftsbeziehung fördert kommunikative Fähigkeiten und stellt einen Impuls für

die soziale Entwicklung des Individuums dar (vgl. *Wehner* 2006, S. 122ff.). Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Ausbildung sozial-emotionaler Kompetenzen und der Fähigkeit, Beziehungen zu Altersgleichen aufzunehmen. Kinder, die über derartige Fähigkeiten verfügen, sind begehrte Interaktionspartner/-innen (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 37). Freundschaften besitzen in der Biografie von Kindern einen wachsenden Stellenwert. Bestimmte Entwicklungsprozesse können ausschließlich in Interaktionen und gemeinsamen Handlungskontexten mit Gleichgestellten vollzogen werden (vgl. *Merkens* 2000, S. 85). Freundinnen und Freunde befinden sich in ähnlichen Lebenslagen und werden mit vergleichbaren Entwicklungskrisen konfrontiert. Sie entwickeln solidarische Verbundenheit beim Auftreten von Problemen, vertrauen einander Geheimnisse an und verhalten sich loyal. Soziale Eingebundenheit und Kontakte zu Altersgleichen stellen Grundbedürfnisse im Sozialisationsprozess dar. Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder und Jugendliche ohne Freundinnen und Freunde Gefühle von Einsamkeit, Traurigkeit, Frustration und Nichtbeachtung artikulieren (vgl. auch *Opp/Unger* 2006, S. 62). Das Fehlen von Freundschaften im Jugendalter kann zu depressiven Stimmungen, negativem Selbstbild und ausbleibendem Wohlbefinden führen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2012, S. 173f).

2.1 Freundschaftsbildung und Schule – ein Widerspruch?

In Beiträgen der Kindheitsforschung und Lebensweltforschung wird zwischen der Institution Schule und den Lebenswelten von Schüler/-innen eine starke Trennung behauptet (vgl. *Fuhs* 2005, S. 172; *Kossen* 2004, S. 163). Gleichzeitig erweist sich die Schule als wichtigster sozialer Raum für Beziehungsanbahnung, -aufbau und -pflege. Durch den Wandel der Kindheit, vor allem durch fehlende Nachbarskinder, schwindende Aufenthaltsmöglichkeiten im Freien, Verplanung des Kinderalltages und dem verstärkten Rückzug ins eigene Zimmer wächst die Bedeutung der Schule als Ort der Interaktionen und Aushandlung sozialer Regeln (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 76f.). Aus sozialisationstheoretischer Sicht bestätigt *Krappmann* (2004) eine Koexistenz von schulischer Lernwelt und sozialer Kinderwelt und räumt der Institution Schule einen ganz zentralen Stellenwert für Peerkontakte ein (vgl. *Zschach* 2008, S. 282). 84,1% der insgesamt 753 Befragten einer österreichischen Studie, etwas mehr Jungen als Mädchen, gaben an, ihre Freunde in der Schule kennen gelernt zu haben, gefolgt von Freundschaftsbildungen in der Nachbarschaft (vgl. ebd., S. 298f.). Beliebtester Treffpunkt ist das eigene Zuhause oder das des/der Freundes/Freundin. Immerhin haben über 60% der Befragten angegeben, die Schule sei auch ein wichtiger Ort für den Kontakt mit der/dem besten Freundin/Freund. Vermutlich ist dieser Anteil an verschränkten/vollgebundenen Ganztagschulen noch höher. Auch deutsche Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Kinderfreundschaften, vor allem in der Primarstufe, in erster Linie Schulfreundschaften sind. 77% der freundschaftlich miteinander verbundenen Kinder besuchen die gleiche Klasse (vgl. *Merkens* 2000, S. 65). „Schulfreunde“ und beste Freunde sind jedoch nicht zwangsläufig identisch (vgl. *Kränzl* 1999, S. 255ff.).

Freundschaften können positive wie negative Konsequenzen im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse haben. Im günstigen Fall, bei entsprechender Motivation, sorgen Freunde für ein erhöhtes Engagement gegenüber schulischen Belangen und unterstützen eine positive Leistungsentwicklung – im negativen Sinne fördern sie störendes Verhalten im Unterricht (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 49ff.; *Wehner* 2009, S. 410ff.). Schü-

ler/-innen werden von Lehrkräften als prosozialer und in psychosozialer Hinsicht als angepasster eingeschätzt, wenn sie aus der Primarschule bereits verlässliche Freundschaften bewahren konnten. Aber auch die zu Beginn der Sekundarstufe I geschlossenen reziproken Freundschaften führten nach kurzer Zeit zu positiven Effekten (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 91ff.). Aus Beobachtungen von Lehrpersonen, die Kinder von der Primarschule in die Sekundarschule begleiten, geht hervor, dass nicht jede Freundschaft erhalten bleibt, sondern durch die neue Lerngruppe völlig andere Konstellationen zustande kommen. Im sozialen Bereich entstehen Sympathien, Vertrauen und Gesprächsbereitschaft durch ähnlich gelagerte Interessen und Freizeitpräferenzen.

Aus der Sicht der Kinder tritt die offizielle Funktion der Bildungsstätte Schule zugunsten der Pflege von Freundschaften zurück. Forschungsbeiträge zur Offenen Ganztagschule kommen zu dem Ergebnis, dass viele Schüler/-innen ein Ganztagsangebot ablehnen, da sie eine Einschränkung ihrer freien Zeit befürchten, die sie lieber mit Freund/-innen außerhalb der Schule verbringen möchten. Vor diesem Hintergrund wird ein Spannungsverhältnis zwischen Schulorganisation und den lebensphasentypischen Entwicklungsaufgaben gesehen, und es wird betont, die Leistungsfähigkeit der Schule würde nur bestimmte Ausschnitte bedeutsamer Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen: Für Entwicklungsaufgaben, Geselligkeit und Kommunikation gäbe es kein Schulcurriculum (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 33ff.). Angenommen wird, dass in einem stark institutionalisierten Rahmen wie der Schule, Konzepte der Einbindung von peers sowie Nutzung von peer-Ressourcen nicht in ausreichender Form gegeben sind (vgl. *Heyer* 2010, S. 408ff.). Die Befunde legen Forderungen an die Schule nahe, Freundschaftsbedürfnissen in allen Schulstufen mehr Raum im Alltag des Schullebens zu geben (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 76f.) und die Aufmerksamkeit für sowie Unterstützung bei der Entstehung von Freundschaften als schulischen Bildungsauftrag zu interpretieren.

2.2 Ganztagschulen = intensivere Freundschaften und verbesserte soziale und emotionale Kompetenzen?

Im Rahmen der PIN-Studie² wurde festgestellt, dass der zeitliche Spielraum, den Kinder dort mit ihren Freunden nutzen können, ein positiver Faktor für die Wahl des Schulbesuchs war. Andererseits entsprechen strukturierte Angebote der Schule und beaufsichtigte Zeiten des gemeinsamen Tuns nicht zwangsläufig den Bedürfnissen der Schüler/-innen und erschweren die Pflege informeller peer-Beziehungen. Bei den im Rahmen der Studien untersuchten Schüler/-innen muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass diese aus sehr unterschiedlichen Schulen kommen, in denen nicht alle angemeldeten Kinder das Ganztagsangebot nachfragen (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 102ff.). Ganztagschüler aus offenen Organisationsmodellen berichten über weniger intensive, reziproke Freundschaften und weniger soziale Unterstützungsleistungen aus ihrem Netzwerk, als Halbtagschüler/-innen (vgl. ebd., S. 105). In anderen Forschungskontexten, in denen jedoch nicht dezidiert zwischen Schüler/-innen aus offenem und gebundenen Ganztagsschulangeboten differenziert wurde, konnte eine Ambivalenz in der Wahrnehmung der Ganztagschule als Freizeitort konstatiert werden; es wurde von Schwierigkeiten der Vereinbarkeit schulischer Anforderungen mit Freizeit und Freundschaftsaktivitäten berichtet (vgl. *Soremski* 2011, S. 213ff.).

Annahmen, denen zufolge die Ganztagsbeschulung Aufbau und Pflege von intensiven Schüler/-innenfreundschaften erschweren, konnten nicht bestätigt werden, da die Ent-

wicklung an Halbtagschulen ähnlich verläuft. Die Ganztagschule schneidet nicht besser beim Aufbau intensiver Schüler/-innenfreundschaften ab. Die Ergebnisse der PIN-Studie sind insofern ambivalent, da keinerlei Effekte der schulischen Organisationsform auf das Ausmaß der außerschulischen peer-Kontakte feststellbar waren. Jedoch wuchs an ganztägigen Schulen das Ausmaß der sozialen Unterstützung unter den dauerhaft befreundeten Jugendlichen über das Schuljahr stetig. Situationen der Erwartung von Hilfsbereitschaft sowie deren Gewährung im Rahmen von peer groups, erwiesen sich nur bei Schüler/-innen an Ganztagschulen als Entwicklungsprozess, der sich deutlich von dem an Halbtagschulen unterschied (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 119ff.). Diese Befunde sprechen dafür, dass intensiv befreundete Schüler/-innen an Ganztagschulen offenbar eine ausgeprägte Verantwortung füreinander übernehmen, wobei auch die Unterstützung bei Lerngelegenheiten sowie die Bewältigung von Rückschlägen, Niederlagen und Belastungen, die sich aus den Entwicklungsaufgaben ergeben, inkludiert sind (vgl. ebd., S. 223).

Aus den Längsschnittbefunden von StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) geht hervor, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen die Entwicklung des Sozialverhaltens ihrer Schüler/-innen positiver beschreiben als Lehrkräfte an Halbtagschulen (vgl. *Fischer/Kuhn/Züchner* 2011, S. 248), und die dauerhafte Teilnahme an extracurricularen Angeboten im Ganztage ebenfalls eine positive Auswirkung zeigt (vgl. ebd., S. 265). Selbst wenn Freundschaften nicht mit gelingenden peer-Beziehungen und prosozialem Verhalten gleichzusetzen sind, aber mögliches Resultat sein könnten, so hat die ganztägige Beschulung auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen einen deutlichen Einfluss. Hinsichtlich der emotionalen Fremdaufmerksamkeit konnte vor allem ein Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen festgestellt werden: Diese wurden innerhalb eines Schuljahres ihren Emotionen gegenüber aufmerksamer, erreichten am Ende das Niveau der Mädchen aus ihrer Schulform und vollzogen damit eine nahezu konträre Entwicklung im Vergleich zu ihren Geschlechtsgenossen an der Halbtagschule. Gleiches gilt für einen Rückgang bei körperlich aggressiven Verhaltensweisen (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, S. 173f., S. 223). Die Ganztagschule unterstützt somit eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens bei männlichen Jugendlichen und würde insgesamt das soziale Potenzial nicht ausreichend nutzen, das ihr „durch den langen, gemeinsamen Schultage mit vielen außerunterrichtlichen Angeboten innewohnt“ (*Kanevski/von Salisch* 2011, S. 123). Aber auch hinsichtlich prosozialem Verhalten – etwa die gegenseitige Unterstützung bei Hausübungen und anderen Lerngelegenheiten – konnten positive Effekte durch den Ganztagschulbesuch festgestellt werden (vgl. *Radisch* 2009, S. 155ff.).

3 Forschungsleitende Überlegungen und methodische Zugänge

Bei PIN und StEG handelt es sich um schriftliche Befragungen mit repräsentativem Charakter, die größtenteils an Halbtagschulen sowie offenen und teilgebundenen Ganztagschulen in verschiedenen deutschen Bundesländern durchgeführt wurden. Dieser forschungsmethodische Zugang schafft solide Übersichts- und Vergleichsdaten, allerdings gehen geschlossene Antwortformate und vorab definierte Variablenkonstrukte mit der Einschränkung einher, dass konkrete Situationen oder Anlässe der Entstehung sowie Entwicklungsdynamiken von Freundschaften nicht erfasst werden. Qualitative Forschungsprojekte sind in Umfang und Reichweite der Aussagen beschränkt, haben jedoch

den Vorteil, in heuristischer, explorativer Absicht subjektive Wahrnehmungen, Argumentationstypen und Begründungsmuster zu erschließen und im Prozess der Auswertung Emergenz zu erzeugen. In Anlehnung an den Forschungsstand werden folgende Überlegungen formuliert und gleichzeitig Fragestellungen und Ziele der eigenen Studie thematisiert.

- Ergebnisse der Kindheitsforschung belegen, dass Freundschaften zu den relevanten Rahmenbedingungen eines „gelingenden“ Aufwachsens im Kindes- und Jugendalter gehören (vgl. *Andresen/Hurrelmann* 2010, S. 125). Schüler/-innen – so die These – benötigen die Ganztagschule für den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung der genannten Entwicklungsaufgaben. Gefragt wird nach dem Beitrag der Ganztagschule zur Anbahnung und Pflege freundschaftlicher Kontakte mit dem Ziel, Elemente von Sozialklima und Lernkultur zu identifizieren, die den Kindern einen Beziehungsaufbau erleichtern (Kap. 4.1).
- Soziale Lernprozesse vollziehen sich nicht nur im Bereich außerschulischer Bezugsgruppen und privater Netzwerke, sondern auch durch gemeinsame Lernprojekte, durch als konstruktiv erfahrene Zusammenarbeit mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler. Gefragt werden soll, ob etwa die Rollenverteilung bei Team- und Gruppenarbeiten und die gemeinsam getragene Verantwortung für gelingende Lernprozesse wichtige Voraussetzungen zur Entstehung und Entwicklung von Freundschaften sein könnten. Ein Ziel des Forschungsvorhabens besteht darin, zu eruieren, inwieweit Hilfsbereitschaft und Unterstützung bei schulbezogenen Lernprozessen und in Prüfungssituationen von sozialer und emotionaler Bedeutung bei der Entstehung und Entwicklung von Schüler/-innenfreundschaften sind (Kap. 4.2).
- Ein rhythmisierter Tagesablauf, gemeinsam initiierte Essensrituale und miteinander gelebte Freizeit haben zur Folge, dass die Schüler/-innen unter der Woche mehr Zeit in der Schule verbringen als in ihrer Familie. Eine Schule, in der Kinder sich wohl fühlen, ermöglicht Beziehungen und Freundschaften, die den Charakter von Familienbeziehungen annehmen können. Die Frage danach, ob in Ganztagschulen tatsächlich Prozesse der Familialisierung ablaufen oder worin die „Familienähnlichkeit“ der Beziehungen besteht, soll kritisch geprüft werden. In diesem Kontext wird die Behauptung von der Ganztagschule als Ort der sozialen Geschwisterschaft und von Schüler/-innenfreundschaften, die angeblich wie Geschwisterbeziehungen sind oder an die Stelle von „echten“ Geschwistern treten, aufgegriffen und untersucht (Kap. 4.3).

Die gewonnenen Erkenntnisse entstammen verschiedener qualitativer Untersuchungen aus der wissenschaftlichen Begleitung einer Sekundarschule (Bundesrealgymnasium und Neue Mittelschule)³ in Graz, die im Schuljahr 2010/11 ihren Betrieb als zweizügige verschränkte Ganztagschule aufgenommen hat und an allen Wochentagen ein verpflichtendes Ganztagsangebot bis 15.30 Uhr besitzt. Deutsch, Englisch und Mathematik finden in den Stunden des Offenen Lernens (OL) statt. Naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Gegenstände werden im vernetzten, fächerübergreifenden Unterricht (VU) anhand lebensweltbezogener Alltagsthemen behandelt. An pädagogischen Konzepten wird Individualisierung, Differenzierung, Unterricht in flexiblen Kleingruppen, themenzentriertes, fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten angestrebt. Individuelle Förderung, Beziehungsarbeit, soziales Lernen, Handlungsorientierung, Selbständigkeit und die Förderung der Motivation zum eigenen Arbeiten und zur eigenen Arbeitsorgani-

sation stellen wichtige Erziehungs- und Bildungsziele dar. Die dem sample angehörenden Schüler/-innen besuchten im Schuljahr 2011/12 den 5. und 6. Jahrgang und haben Erfahrungen mit der verschränkten Tagesstruktur, den oben stehenden Lernzugängen und Sozialformen des Unterrichtes, mit Lernplattformen, kompetenzorientierter Leistungsbewertung, gemeinsamen Ritualen (Mittagessen) und schulbezogenen Freizeitangeboten. Die Schule erhebt den Anspruch, Lebens- und Sozialraum zu sein sowie ein Ort des Wohlfühlens durch das Bemühen der Lehrkräfte um Herstellung einer wertschätzenden Beziehungskultur (vgl. <http://www.klex.co.at/index.html>). Dieser Standort besitzt eine nationale Vorreiterfunktion insofern, da es in Österreich – einer Onlinebefragung zufolge – überhaupt nur 6,5% Schulen als verschränkte/vollgebundene Ganztagschulen gibt (vgl. Hörl u.a. 2012).

Vorgestellt werden in einem ersten Schritt ausgewählte Befunde von vier qualitativen Gruppeninterviews mit insgesamt 16 Schüler/-innen, die im Dezember 2011 geführt wurden. In einem weiteren Schritt konnten im Mai 2012 „Freundschaftsinterviews“ mit insgesamt 16 Kindern – acht Mädchen, acht Jungen – realisiert werden, die sich gleichgeschlechtlich „pärrchenweise“ mit bestem Freund/bester Freundin für ein Interview zur Verfügung stellten. Die Schüler/-innen waren zu den Erhebungszeitpunkten zwischen 10 und 13 Jahren alt. Zur Anwendung kam die Erhebungstechnik des problemzentrierten Interviews mit einem weitgehend offenen, jedoch gleichzeitig themenbezogenen Gesprächsleitfaden. In der Auswertung wurde jedes Gruppeninterview/Freundschaftsinterview als „Portrait“ behandelt, und es erfolgte eine wörtliche Transkription der Aussagen der Befragten. Die Auswertung folgte dem in der neuen Kindheitsforschung geforderten wissenschaftlichen Verstehen der Kinder als Sinnverstehen und verstehender Interpretation sowie dem Bemühen um die Rekonstruktion ihrer Binnensicht (vgl. Hülst 2012, S. 52ff.). Gleichzeitig kamen im Procedere der Auswertung Versatzstücke des narrationsstrukturellen Verfahrens zur Geltung: Selbst wenn nicht Kinderbiografien, sehr wohl aber Lebenserfahrungen der befragten Kinder – Entstehung und Entwicklung einer Freundschaft – im Zentrum des Erkenntnisinteresses standen, wurde der forschende Blick auf subjektive Erfahrungsweisen der Schüler/-innen gerichtet und Sinnzusammenhänge aus Perspektive der Kinder zu rekonstruieren versucht (vgl. *Ecarius/Köbel* 2012, S. 222ff.).

4 Ergebnisse

In den Erzählungen der Schüler/-innen besitzt die Ganztagschule einen besonderen Stellenwert für Freundschaften. Herausgearbeitet wird anhand der zuvor erläuterten Überlegungen, welche Rolle formell inszenierte jedoch selbst gewählte Lerngemeinschaften für die Entstehung von Freundschaften im Vergleich zum Freizeitbereich innerhalb und außerhalb der Schule spielen. Es folgen Gesprächsaufforderungen zum Charakter bester Freundschaften im Vergleich zu Familienbeziehungen. In der Regel reflektierten und verglichen die Heranwachsenden hier ihre Geschwisterbindungen mit der Beziehungsqualität dem besten Freund/der besten Freundin gegenüber.

4.1 Bedeutung der Ganztagschule im Prozess der Freundschaftsbildung

Aus den „Freundschaftsinterviews“ geht hervor, dass sich sechs „Pärchen“ erst an der wissenschaftlich begleiteten Ganztagschule kennen gelernt haben, während zwei „Paare“ schon seit der Volksschulzeit miteinander befreundet sind. Auf die Frage, wie und wann sich die nunmehr eng miteinander befreundeten Schüler/-innen kennen gelernt haben, wurden schulbezogene Anlässe genannt.

„Ich weiß es nicht mehr ganz genau, aber ich glaube, wir sind einmal nebeneinander g’sessen, und dann haben wir zusammen gearbeitet, und dann waren wir Freunde.“

I.: „ (...) Und woran habt Ihr so gemerkt, dass es passt mit Euch?“

„Ja, beide haben sozusagen im gleichen Tempo gearbeitet, und das hat uns dann gepasst“ (FI61b 2012, S. 1).

Oft geht es erstaunlich schnell mit der Entscheidung, jemanden zu seinem besten Freund/seiner besten Freundin werden zu lassen. Parteilergreifung beim spaßigen Raufen war für die beiden im unten stehenden Interview befragten Jungen am ersten Schultag in der neuen Klasse der Auslöser.

„Es war am ersten Schultag und der M. und ich und halt noch ein paar andere Jungs von unserer Klasse haben halt angefangen quasi zu raufen, also aus Spaß natürlich, und der M. und ich sind halt immer irgendwie zu zweit gewesen, sind dann auch zusammen am Tisch g’sessen, und irgendwie hat’s sich dann das halt so ergeben und ja. Ich kann ihm eben alles anvertrauen, und ja – es ist alles wunschlos – wie soll ich sagen, spaßig angefangen“ (FI22a 2012, S. 1).

Mitunter werden Freundschaften aus der Primarschulzeit weiter gepflegt, während eine dritte oder vierte Person der neuen Ganztagschulklasse hinzukommt. Häufiger jedoch lösen sich freundschaftliche Beziehungen aus der Primarstufe nach dem Schulwechsel in die Ganztagschule auf.

„Also ich sehe meine, also (...) Volksschulfreundinnen sehe ich schon noch jeden Tag, weil, mit der fahr’ ich mit dem Zug, weil ich woanders wohn’, aber so gern habe ich sie nicht mehr, weil sie hat sich irgendwie verändert und so, aber ich bin eigentlich froh, dass ich nicht mit ihr in die Schule gehe, damit man auch andere Freundinnen haben kann“ (FI81a 2012, S. 2).

Berichtet wurde des Weiteren vom Entstehen einer Freundschaft im Rahmen des schulisch organisierten „Kennenlertages“ für die neuen 5. Jahrgänge. Selbst wenn das gemeinsame Interesse der beiden Jungen, die sich anfreundeten, dem Fußballspielen geschuldet ist, so entwickelte sich die Beziehung im Kontext des Ganztagsschulangebotes. Mit der Institutionalisierung von Kontaktmöglichkeiten und Gelegenheitsstrukturen dieser Art signalisieren Schule und Lehrpersonen, dass ihnen gedeihliche Sozialbeziehungen und die Entstehung einer guten Klassengemeinschaft wichtig sind. Für die Aufrechterhaltung und Verstärkung der so spontan begonnenen Freundschaften dürften die zeitliche Dauer des Schultages und die damit einhergehende Verfügbarkeit des Freundes/der Freundin einhergehen. Zum anderen könnte die Vielfalt der gemeinsamen Lerngelegenheiten mit eine Rolle spielen.

4.2 Freundschaften und Lerngemeinschaften: Bedeutung formeller Lernsettings für soziale Bindungen

In der Tat wurden neben den genannten sozialen und emotionalen Aspekten einer Freundschaft des Öfteren Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und Unterstützens genannt. Die beschriebenen Lernformen der verschränkten Ganztagschule fördern explizit die Zusammenarbeit und erfordern Teamfähigkeiten und die Arbeit an gemeinsam initiierten, fächerübergreifenden Projekten.

„Also, ich find' Freundschaften sind einfach wichtig, weil man einfach (...) Kinder hat, mit denen man immer reden kann, zusammen sein kann, mit denen man lernen kann, zusammen sitzen kann; in der Pause Blödsinn machen, und ich find's einfach wichtig, dass man Freunde hat (...). Man kann sich auch beim Lernen gegenseitig unterstützen. Es ist gut, wenn man Freunde hat“ (G12b 2011, S. 7f).

Die Bedeutung von Freundschaften als Lerngemeinschaften und Arbeitsbündnisse wurden vor allem auch von den „Pärchen“ im Rahmen der 2012 geführten Freundschaftsinterviews betont – neben grundsätzlicheren Kriterien wie Sympathie und Ähnlichkeit der Interessen und Orientierungen.

„Weil sie nett ist (...), und weil man mit ihr gut arbeiten kann (...). Weil es meistens so ist, dass wir beide nämlich meistens das Gleiche machen und gleich schnell sind beim Arbeiten und (...) dass wir beide nicht so schnell verstehen, zum Beispiel (...) in Mathe, Deutsch und Englisch. Da können wir uns auch gegenseitig oft helfen“ (F171b 2012, S. 2f).

I: Wie habt Ihr das geschafft, da so zusammen zu kommen?

„Wir (...) sind einfach von Anfang an irgendwie gleich gewesen (...). Wir haben beide nicht so einfach besonders gut, ähm, lernen können zuerst (...). Da sind ein Paar, die uns dann immer helfen von unserer Gruppe (...) und die (anderen, U. P.) haben dann wieder Schwächen, und wo eh mir immer wieder helfen“ (F171b 2012, S. 14).

Für Entstehung und Etablierung intensiver, freundschaftlicher Beziehungen spielen nicht nur non-formelle Aktivitäten und Freizeitangebote im Ganztage, sondern auch Unterrichtsinhalte, formelle Lernprozesse und diesbezügliche Möglichkeiten der peer education eine bedeutsame Rolle. Eine miteinander übereinstimmende Arbeitshaltung und Arbeitsmoral, gegenseitige Hilfestellung, Unterstützung und wechselseitiges Erklären von nicht verstandenen Unterrichtsinhalten, stellen substanzielle, immer wieder genannte Kriterien einer guten Freundschaft dar. Erst im Alter zwischen 12 und 14 Jahren – so die Befunde der Forschung – nimmt eine Freundschaft den Charakter von kooperativer Reziprozität und Gleichheit an, für den Vertrauen, Verlässlichkeit, Loyalität und gegenseitiges Verständnis konstitutiv sind (vgl. Kränzl 1999, S. 246f.). Hilfeleistungen dieser Art deuten jedoch auch bei den hier interviewten jüngeren Schüler(inne)n bereits auf sehr reife, sozialmoralische Handlungskompetenzen hin.

„Also, bei der Schule machen wir in OL eigentlich immer Partnerarbeit und so in Fächern eigentlich auch immer Partnerarbeit. Ja, wir machen eigentlich immer alles zusammen in der Schule (...) Ja, also wir helfen uns gegenseitig, wenn einer was nicht versteht, dann erklärt er – wenn er das weiß, erklärt er es ihm (...). Also ich frage ihn erst einmal, wenn ich's nicht versteh, ob's er versteht, und wenn er versteht, dann erklärt er's mir auch meistens, und dann check ich's auch meistens“ (F141a 2012, S. 3f).

Mittagessen und Freizeit werden in der verschränkten Tagesstruktur der Ganztagschule auch miteinander verbracht.

„Ja, und also während der Schule dann, in der Mittagspause (...), da zeichnen wir immer zusammen und so, da ist es auch lustig (...), und wir lernen auch zusammen und, also wir sitzen auch zusammen, weil, das können wir uns immer aussuchen“ (FI181a 2012, S. 4).

Im Rahmen der schulischen Lerngemeinschaften wird Reziprozität als wichtiges Kriterium betont: Beim Helfen muss es immer um Gegenseitigkeit gehen – einseitiges Abschreiben oder einseitige Inanspruchnahme lernbezogener Unterstützung sind schwierig.

„Zum Beispiel, wir haben (...) jetzt einmal einen VU-Test g'habt, und niemand von unserer Gruppe hat g'wusst, ja, was ist das jetzt (...). Und ein paar haben gelernt und die haben eins g'wusst und haben sie uns ausnahmsweise mal abschaauen lassen (...). Dafür müssen wir das auch wieder gut machen“ (FI171b 2012, S. 14).

In diesen Ausführungen geht es weniger um Konkurrenz als vielmehr darum, dass Unterstützungsleistungen von anderen Mitschüler(inne)n, den so genannten „Schulfreund/-innen“ als „Tauschbörse“ gesehen werden, die auf Erwartungen wechselseitig zu erbringender Hilfsbereitschaft basieren.

4.3 Familialisierung der Schule: Freundinnen und Freunde als soziale Geschwister?

In Forschungsbeiträgen zu Rolle und Funktion von Eltern und peers groups im Jugendalter werden die Eltern idealtypisch als „Karriereberater“ beschrieben und die Freundinnen und Freunde als „Freizeitpartner/-innen“ (vgl. *Hurrelmann/Quenzel 2012*). Bei den an der verschränkten Ganztagschule gefundenen intensiven Schüler/-innenfreundschaften handelt es sich keineswegs nur um Freizeitpartnerschaften, sondern um identitätsbedeutsame und emotional stützende Beziehungen, die nicht zwangsweise eine Familienähnlichkeit aufweisen. In der subjektiven Bedeutung und Wertschätzung sind Freunde „gleich“ der Familie, aber sie sind nicht „die“ Familie.

„Für mich ist die Schule, sind meine Freunde ziemlich wichtig. Also, wenn, für mich ist es eigentlich gleich, meine Freunde sind für mich gleich wie meine Familie jetzt“ (G22b 2011, S. 11).

Je nach Geschwisterkonstellation und Stellung in der Familie wird Freund/-innen mehr Vertrauen und Verständnis entgegengebracht als Geschwistern. Die Beziehung zum besten Freund/zur besten Freundin erleben nahezu alle Befragten intensiver und besser, als die Beziehung zu Bruder oder Schwester, vor allem dann, wenn es sich um gegengeschlechtliche Geschwisterkinder handelt. Explizit wird der Zeitfaktor angeführt, der es in einer Ganztagschule ermöglicht, dass die Schüler/-innen ihre Freunde unter der Woche länger sehen als die eigenen Geschwister.

„Ja, ich sitze acht Stunden am Tag bin ich mit ihm zusammen oder so. Ich seh' ihn also länger am Tag als meinen Bruder“ (FI22a 2012, S. 13).

Pubertierende Geschwister werden als besonders anstrengend wahrgenommen. Immer wieder beklagen sich jüngere Brüder wie Schwestern über den Umgang älterer Geschwister ihnen und der Familie gegenüber – und sie bevorzugen ihren Freund/ihre Freundin deutlich.

„Das wär schön, wenn er (der Freund, U.P.) mein Bruder wär (...) Mein Bruder zipft mich nämlich voll an (...). Heute in der Früh zum Beispiel – er hat eine Spriteflasche in der Hand gehabt, und im Waschbecken war so ein Küchenfetzen, und er schüttet das ganze Sprite auf den Fetzen, und die Mama kommt

dann runter und fragt, wer das gemacht hat, und er sagt immer gleich, er (der jüngere Bruder) war's (...), und sie glauben ihm halt immer alles und das zipft voll an. (...) Ältere Brüder sind nicht immer cool, wenn sie nur so 2 Jahre älter sind und grad so 14 sind, dann ist es ziemlich Scheiße“ (FI32b 2012, S. 8f).

Dieses Zitat steht stellvertretend für viele ähnlich gelagerte Äußerungen in den Interviews. In dem untenstehenden Freundschaftsinterview hat ein Mädchen einen älteren Bruder und ihre Freundin eine ältere Schwester. Beide beklagen sich darüber, von den älteren Geschwistern entweder bevormundet, schlecht behandelt oder auch ausgenutzt zu werden.

„Ja also, ich hab ja auch einen Bruder, und mit dem versteh ich mich nicht so gut, also, der ist auch g'rad in der Pubertät und so, und das ist grad total anstrengend mit dem, und der schreit mich auch ganz oft an (...). Meine Schwester ist jetzt auch 14, also sie wird bald 15. (...) Also die kommt nie am Tag drauf zu telefonieren, aber dann, mitten in der Nacht fängt sie auf einmal an zu telefonieren und schreit dabei immer, weil sie mit ihrem Freund in letzter Zeit Streit haben, und jetzt schreit sie ihn immer an am Telefon, und das hör' ich halt bis 'rüber, und wenn ich dann anklopfe zu sagen, 'bitte sei leiser ich möchte schlafen', dann schreit sie mich an“ (FI181a 2012, S. 12).

Die Beziehung zur Freundin ist deshalb so gut und emotional so bedeutsam – so die Verlängerung und Interpretation der Argumente – weil keine Geschwisterkonstellation vorliegt. Geschwister stellen – mit Ausnahme von Zwillingsgeschwistern – keine altersgleichen Bezugspersonen dar, sondern sind asymmetrisch hinsichtlich Alter und oft auch in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit. „Typische“ Geschwisterkonflikte treten mit dem Freund/der Freundin nicht auf. Von daher stimmt die These von der Ganztagschule als Ort der sozialen Geschwisterschaft nicht – Geschwisterbindungen werden von den Kindern bei ihren Freund/-innen gerade nicht gesucht! Interessant ist im folgenden Interview dann der Hinweis, der beste Freund sei „wie“ ein Bruder, aber eben nicht „der“ Bruder.

„Ja, ich habe eine Schwester, eine größere – halt auch, bei uns ist das irgendwie immer ganz unterschiedlich – manchmal verstehen wir uns sehr gut, manchmal irgendwie überhaupt nicht und mit N. (...) verstehe ich mich eher, da fast immer gut (...). Deswegen ist er so wie ein Bruder für mich“ (FI14a 2012, S. 13).

Offenbar suchen Kinder familienähnliche Verhältnisse in Hinblick auf Vertrauen und emotionale Nähe, aber sie suchen keine „Familienmitgliedschaft“. Die Eltern müssten den Freund/die Freundin nicht zwangsweise nett finden – der Kontakt würde aufrecht erhalten bleiben, selbst wenn Mütter oder Väter diesen keine Sympathie entgegenbringen.

„(...) ob sie ihn mögen oder nicht, das ist mir eigentlich schnurz, weil er mein Freund ist“ (FI22a 2012, S. 4).

„also, wenn jetzt meine Eltern ihn nicht mögen, ich würde ihn weiter mögen (...). Es ist schon wichtig, ein bissi, dass sie (die Eltern) ihn mögen, aber auch wenn sie (...) nicht mögen, dann würde ich trotzdem auch fragen, ob er zu mir darf oder ich zu ihm oder so irgendwas“ (FI14a 2012, S. 14).

Explizit wird argumentiert – von Mädchen wie Jungen – dass die Beziehung zur Freundin/zum Freund anders ist als die Geschwisterbeziehung. Nicht in Abrede gestellt wird die besondere Liebe zum Geschwister – hier spielen jedoch auch soziale Erwartungen und normative Vorstellungen von Familie eine Rolle.

„Also zum Beispiel, die Geschwister sind meistens nicht gleich alt und versteht sich auch nicht so super jetzt mit ihnen, und man sieht sich ja fast jeden Tag (mit der Freundin, U.P.) (...), also das ist schon sehr lang (...). Der (Bruder, U. P.) ist älter ein Jahr (...). Eine Schwester hätte ich gern, aber geht eben nicht (...). Er will eben, er ist ein Junge, und ich bin ein Mädchen, und der hängt immer an seinen Jungsge-

schichten, und den interessiert es nicht wirklich, aber wir lieben uns gegenseitig noch. Das ist einfach so, wir sind Brüder und Schwester so“ (F112a 2012, S. 8).

Gegenüber Familienbeziehungen wird die Altersgleichheit der Freundschaftsbeziehung betont, die ein besseres emotionales Verstehen ermöglicht, als etwa die Beziehung zu den älteren/jüngeren Schwestern und Brüdern. Die spezifischen Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben lassen sich mit den Freund/-innen am ehesten bewältigen. Die dafür notwendigen sozialen Erfahrungen werden zu einem nicht unerheblichen Teil in der Ganztagschule gesammelt, zumal Geschwister mit ihren eigenen Freundschaften befasst sind.

5 Diskussion der Ergebnisse

Mit den Befunden dieser Untersuchung liegt erstmalig für den deutschsprachigen Raum eine Abhandlung über Kinderfreundschaften in der Organisationsform der vollgebundenen/verschränkten Ganztagschule vor. Das im Rahmen der als Referenz hinzugezogenen PIN-Studie konstatierte Spannungsverhältnis von Schulorganisation und Entwicklungsaufgaben sowie der Befund, dem zufolge die Schule und ihr Bildungsauftrag für Geselligkeit, Kommunikation und soziale Kompetenzentwicklung zu wenig Raum bereitstellt (vgl. *Kanevki/von Salisch 2011; Heyer 2010*), kann anhand der Ergebnisse der qualitativen Interviews nicht nachvollzogen werden. Dies mag zum einen der Tatsache geschuldet sein, dass die in PIN befragten Schüler/-innen älter sind als die Kinder der Interviewstudie und somit einen anspruchsvolleren Blick auf das Schulleben haben und schon stärker mit den sich in der Pubertät stellenden Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Zum anderen spielt – so die Hypothese – die Organisationsform des Ganztags eine bedeutsame Rolle, denn die Erhebungen zum Einfluss von Peer-Netzwerken und Freundschaften im Rahmen von PIN fanden an offenen und teilgebundenen Organisationsformen des Ganztags statt im Vergleich zu Halbtagschulen. Unter den Rahmenbedingungen einer vollgebundenen/verschränkten Ganztagschule bleibt den Schüler/-innen in Freiarbeitsphasen, Wahlangeboten, während des Mittagessens, der Pausen und im Rahmen der Freizeitangebote die Möglichkeit für kommunikative Bedürfnisse und geselliges Beisammensein.

Als bedeutsame Entwicklungsaufgabe im Kindesalter wird die selbständige Leistungserbringung diskutiert. An der wissenschaftlich begleiteten verschränkten Ganztagschule gibt es keine Hausaufgaben, die im Anschluss an den Unterricht mit den Eltern erledigt werden. Den Lehrkräften der Schule ist es ein besonderes Anliegen, dass Schüler/-innen ihre persönlichen Lernzugänge kennen lernen, eine eigenständige Arbeitshaltung entwickeln und mit anderen Mitschüler/-innen kooperieren. Die Förderung von Team- und Gruppenarbeit in Projekten sowie die Bereitstellung entsprechender Lerngelegenheiten – so konnte gezeigt werden – unterstützen bei den Kindern gleichzeitig Prozesse der Freundschaftsbildung. Eine Lernkultur dieser Art fördert die Verantwortung für das Einschätzen der eigenen Leistungsfähigkeit und die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe im Statusübergang. Voraussetzung dafür ist jedoch eine verpflichtende Ganztagschule, in der ein kindgerechter Tagesablauf in einer wertschätzenden Atmosphäre stattfindet, ein projekt- und teamorientierter Unterricht praktiziert und den Kindern Zeit und Raum für non-formelle Aktivitäten gegeben wird. Die in Studien behaupteten Begrenzungen von Schule als Stätte formaler Bildung und Leistungserbringung zum einen und „außerschuli-

schen“ informellen Lerngelegenheiten zum anderen (vgl. *Coelen* 2006, S. 138f.; *Harring* 2007), führen an vollgebundenen/verschränkten Ganztagschulen zu geringeren systemischen Ambivalenzen, da der Schulalltag Selbstsozialisationsprozesse der Kinder explizit unterstützt.

Die These von der Ganztagschule als Ort der sozialen Geschwisterschaft kann zum einen bestätigt, zum anderen durch die Befunde dieser Interviewstudie verworfen werden. Zwar argumentieren die Schüler/-innen, es bestünde eine emotionale Nähe zur Freundin/zum Freund wie zu einem Bruder oder einer Schwester. Auf der anderen Seite entspricht der Charakter der Freundschaftsbeziehung gerade nicht dem einer Geschwisterbindung und Familienbeziehung. Geschwisterbeziehungen kann man sich nicht aussuchen, sie lassen sich nicht beenden und sind – Befunden aus der Geschwisterforschung folgend – von tiefwurzelnden emotionalen Ambivalenzen gekennzeichnet (vgl. *Kasten* 2012, S. 3f.). Die Entwicklungsaufgaben des ausgehenden Kindesalters, die eigenständige Gestaltung sozialer Beziehung, können nicht in einem asymmetrischen Familienverband bewältigt werden, in dem jedes Mitglied seine eigene ihm zugewiesene Position einnimmt. Wichtige Voraussetzungen sind bei Kindern im Alter zwischen zehn und 13 Jahren Altersgleichheit, Geschlechtergleichheit, Begegnung auf „Augenhöhe“ und Freiwilligkeit, die in einer Geschwisterkonstellation als Sozialbeziehung nicht bestehen. Die Schule, so wurde gezeigt, kann und soll in Hinblick auf soziale Beziehungen weder Ersatz noch Kompensation für familiäre Bindungen sein. Vielmehr kann unter den beschriebenen Konditionen des verschränkten/vollgebundenen Ganztags für Schüler/-innen eine wichtige soziale Entwicklungsoption in der Ergreifung und im Erlernen strukturell anderer Beziehungen bestehen, die – von emotionaler Bedeutung und zeitlicher Dauer – einen Beitrag zur Identitätskonstruktion leisten und die „Bindungsfähigkeit“ als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (vgl. *Quenzel/Hurrelmann* 2012) vorbereiten. Es wäre lohnenswert Fragen nach Ort und Qualität sozialer Geschwisterschaft theoretisch und empirisch in der Ganztagschulforschung weiter nachzugehen.

Anmerkungen

- 1 In dem Beitrag werden Befunde einer Studie aus Österreich vorgestellt. Die verschränkte Ganztagschule entspricht dem Organisationsmodell des vollgebundenen Ganztags in Deutschland und kennzeichnet sich durch eine verpflichtende Teilnahme aller Schüler/-innen, einer rhythmisierten Tagesgestaltung und einer reformpädagogisch orientierten Lernkultur.
- 2 Bei der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten PIN-Studie (Peers in Netzwerken) wurden insgesamt 380 Schüler/-innen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren (7. Schülerjahrgänge) aus (teil)gebundenen Ganztagschulen und Halbtagsschulen schriftlich befragt. Die Erhebung fand 2008 im deutschen Bundesland Brandenburg statt (vgl. *Kanevski/von Salisch* 2011, Kap. 1).
- 3 Bei dem *Bundesrealgymnasium (BRG)* handelt es sich um eine Allgemeinbildende Höhere Schule, die mit der siebenten Schulstufe für naturwissenschaftlich interessierte Schüler/-innen einen verstärkten Unterricht in diesen Fächern vorsieht. Die *Neue Mittelschule (NMS)* ist eine integrierte Schulform der Sekundarstufe I für die Jahrgänge 5-8, die nach dem Lehrplan für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium) arbeitet und den österreichischen Bildungsstandards und Bildungszielen verpflichtet ist.

Literatur

- Appel, S./Rutz, G.* (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. 6. Aufl. – Schwalbach/Ts.
- Andresen, S./Hurrelmann, K.* (2010): Kindheit. – Weinheim/Basel.
- Coelen, T.* (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: *Oelkers, J./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.
- Ecarius, J./Köbel, N.* (2012): Das narrationsstrukturelle Verfahren in der Kindheitsforschung. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. – Weinheim/Basel, S. 222-233.
- Fischer, N./Kuhn, H. P./Züchner, I.* (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und Angebotsqualität. In: *Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I.* (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. – Weinheim/Basel, S. 246-266.
- Fölling-Albers, M.* (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 20, 3, S. 118-131.
- Fuhs, B.* (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? In: *Breidenstein, G./Prengel, A.* (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? – Wiesbaden, S. 163-176.
- Harring, M.* (2007): Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, Ch.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 237-258.
- Heyer, R.* (2010): Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 407-421.
- Hörl, G./Dämon, K./Popp, U./Bacher, J./Lachmayr, N.* (2012): Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. – Graz, S. 269-312.
- Hülst, D.* (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. – Weinheim/Basel, S. 52-77.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G.* (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. Aufl. – Weinheim/Basel.
- Kanevski, R./von Salisch, M.* (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. – Weinheim/Basel.
- Kasten, H.* (2012): Der aktuelle Stand der Geschwisterforschung. Online verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/familienforschung/kinder-in-der-familie/geschwister-der-aktuelle-stand-der-forschung>, Stand: 15.11.2012.
- Köhler, S.-M.* (2008): Freundschaftskonstellationen von Kindern und deren methodische Erfassung. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen/Farmington Hills, S. 260-279.
- Kolbe, F.-U./Reh, S.* (2009): Lernkulturen an Ganztagschulen – Reproduktion oder Transformation schulischen Lernens? In: *Schüpbach, M./Herzog, W.* (Hrsg.): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. – Bern/Stuttgart/Wien, S. 147-167.
- Kossen, W.* (2004): Lernen in Lebenswelten für eine Reorganisation der Bildungsgangtheorie. In: *Trautmann, M.* (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. – Wiesbaden, S. 152-166.
- Kränzl, R.* (1999): Kinderfreundschaften und Modernisierung der Lebenszusammenhänge – eine kindheitssoziologische Analyse. – Linz (Dissertationsschrift).
- Krappmann, L.* (2004): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: *Geulen, D./Veith, H.* (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. – Stuttgart, S. 253-271.
- Merkens, K.* (2000): Kinderfreundschaften. Bedeutung, Probleme, Diskussion. – Münster.

- Opp, G./Unger, N.* (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. – Hamburg.
- Radisch, F.* (2009): Qualität und Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. – Weinheim/München.
- Soremski, R.* (2011): „Ich hab für meine Freizeit so was von keine Zeit“. Zur Frage der Vereinbarkeit außerschulischer und schulischer Freizeit im Alltag jugendlicher GanztagschülerInnen. In: *Soremski, R./Urban, M./Lange, A.* (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. – Weinheim, München, S. 205-218.
- Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M.* (2006): Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In: *Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M.* (Hrsg.): Freundschaften und Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. – Weinheim/München, S. 11-91.
- Wehner, K.* (2006): Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In: *Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M.* (Hrsg.): Freundschaften und Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. – Weinheim/München, S. 119-135.
- Wehner, K.* (2009): Freundschaften unter Kindern. In: *Lenz, K./Nestmann, F.* (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. – Weinheim/München, S. 403-421.
- Zschach, M.* (2008): Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In: *Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pffaff, N.* (Hrsg.): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen, S. 280-299.