

Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen

Eine Einführung in das Themenheft

Margit Stein^{1,*} & Veronika Zimmer²

¹ Universität Vechta

² IU Internationale Hochschule, Standort Essen

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstraße 22, 49377 Vechta
margit.stein@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Das vorliegende Themenheft richtet den Blick auf die soziale Funktion von Schule als Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung. Diese Funktion konnte Schule insbesondere in der Corona-Pandemie nur unzureichend erfüllen. Anstrengungen, Corona-bedingte Defizite durch das Wegbrechen von Schule als Erziehungs- und Bildungsraum beziehungsweise als Lern- und Sozialraum zu kompensieren, fokussieren oftmals einseitig auf das Bemühen, fachliche Defizite auszugleichen. Das Themenheft befasst sich zunächst mit den psychologischen und sozialkognitiven Voraussetzungen für die Aufnahme von Freundschaften und Peerbeziehungen, wie etwa Empathie und Perspektivenübernahme, und damit, welche Werte und Eigenschaften Jugendlichen bei ihren Freund*innen wichtig sind. In einem darauffolgenden Beitrag werden interethnische Peerbeziehungen im Spannungsfeld zwischen Freundschaften und Segregation vorgestellt. Ein weiterer Themenblock befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen (interethnischen und interreligiösen) Freundschaften und Peerkontakten in der Schule und anderen Variablen, nämlich den Lernergebnissen, schulischem Wohlbefinden und prosozialen Einstellungen oder Abgrenzungsbestrebungen. In einer qualitativen Interviewstudie wird der Blick der Lehrkräfte auf (interethnische) Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext gerichtet. Die Möglichkeiten der Förderung von Freundschaften und positiven Peerkontakten in der Schule allgemein sowie im Speziellen als Aufgabe des Religionsunterrichts sind die Themen des letzten Blocks.

Schlagerwörter: Freundschaft; Peer-Beziehungen; Jugend; Schule; Pandemie



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Schule als Ort von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen mit Gleichaltrigen

Einhergehend mit Phänomenen wie der sogenannten Prolongierung der Jugendphase, wonach sich diese bis weit in das Erwachsenenalter erstreckt (Hurrelmann & Quenzel, 2007; Mertens, 2004), gewinnt in modernen und postmodernen Gesellschaften im Vergleich zu vormodernen Gesellschaften die Schule als Bildungs- und Sozialisationsraum immer mehr an Bedeutung (Abels, 1993). Diese Entwicklung wird perpetuiert durch die Ausweitung des Ganztagsangebots und die Bildungsexpansion, sodass Kinder und Jugendliche einen stetig wachsenden Anteil ihres Lebens in der Schule verbringen.

Die Schule als Subsystem der Gesellschaft übernimmt nach Fend (2008) gemäß dem schulischen Leistungsprinzip nicht nur Qualifikations- sowie Selektions- und Allokationsfunktion, sondern auch nach dem Sozialprinzip von Schule eine grundlegende Sozialisationsfunktion auch über die reine Förderung fachlicher oder methodischer Kompetenzen hinaus.

Die Gesellschaft ermöglicht und ermächtigt Schule, die gesellschaftliche Wirklichkeit und dabei insbesondere ihre Kultur und ihren Wissensbestand einerseits und die bestehenden Wert- und Normensysteme andererseits an die nachfolgende Generation weiterzugeben (Stein, 2008). Die Wirkung der Schule beruht nicht nur auf den explizit formulierten Prozessen der Sozialisation, Erziehung und Bildung. Schule wirkt darüber hinaus auch indirekt und außerhalb der eigentlichen, in Curricula und Lehrplänen sowie Unterrichtsentwürfen oder Schulverfassungen formulierten Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Sinne des sogenannten heimlichen Lehrplans auf die Schüler*innen ein (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Grobgliederung der Bedingungs- und Wirkungsanalyse schulischer Sozialisation (nach Fend, 2008, S. 103)

<i>Kontexte</i>	<i>Wirkungsbereiche</i>	
	<i>fachspezifisch</i>	<i>fachübergreifend</i>
<i>Unterrichtliche Erfahrungsbereiche</i>	durch Unterricht angestrebtes Wissen und Können	durch Unterricht angestrebte Einstellungen und Haltungen
<i>Inhaltliche, soziale und strukturelle Erfahrungskontexte</i>	fachbezogene Weltbilder und Interessen	fachübergreifende Kompetenzen, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale

Die Schule ist dabei nicht nur zentraler Lernraum, sondern auch ein bedeutender Sozialraum, der nicht nur durch die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen geprägt ist, sondern ebenso durch die Beziehung zwischen Gleichaltrigen gestaltet wird. Schule dient diesen dabei als Ort der Kontaktabahnung und -pflege. In der Studie von Reinders (2010) zählen Jugendliche gemeinsame Aktivitäten – auch in der Schule – als sehr wichtig für Freundschaft auf. Freundschaften entstehen häufig im Kontext der Schule, die somit noch vor Vereinen und Nachbarschaften als Hauptentstehungsort gelten kann. Bezogen auf Orte der freundschaftlichen Sozialisation ist Schule für Kinder und Jugendliche Haupttreffpunkt (51 %), neben der Nachbarschaft (51 %) noch vor Spielplätzen (25 %), der Natur (22 %) sowie Sportvereinen (20 %) und sonstigen Vereinen (12 %) (Schmidt-Denter, 2005), was die große Rolle physischer Kontakte und Aktivitäten in Freundschaften illustriert (Stein & Zimmer, 2019, S. 210): „Als Entstehungsorte für Freundschaften nehmen die institutionellen Einrichtungen Kindergarten und Schule wie auch in anderen Studien herauskristallisiert (Reinders, 2004; Reinders et al., 2006) eine vorrangige Rolle ein“. Diese bedeutsame Rolle wird auch in einer Studie mit

62 qualitativ interviewten sowie 1.090 quantitativ befragten 18- bis 24-Jährigen illustriert, in der die meisten jungen Menschen – etwa in der qualitativen Studie 50 von 62 Befragten – angeben, ihre drei besten Freund*innen in der Schule kennengelernt zu haben (Stein & Zimmer, 2019, 2020; Zimmer & Stein, 2020):

Also zwei von meinen drei besten Freunden habe ich in der Schule kennengelernt und wir haben dadurch viele Jahre zusammen verbracht. Und die dritte Freundin von meinen drei besten Freunden kenne ich durch meine Eltern, weil ihre Eltern und meine Eltern befreundet sind. (Interview Nummer 9_ohne Migrationshintergrund_weiblich)

Also Moritz kenne ich seit der ersten Klasse und Paul und Sinan seit der fünften Klasse. (Interview Nummer 56_mit Migrationshintergrund_männlich)

Der schulische Lern- und Sozialraum ist somit interdependent verbunden, insofern als eine gute und positive soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, aber auch der Jugendlichen untereinander sowohl zum schulischen Wohlbefinden als auch zum Erwerb von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen beiträgt.

Schule hat dabei auch eine sehr große integrierende und gesellschaftliche Kohäsion schaffende Funktion für die stets heterogener werdende Gesellschaft, da Schule ein Ort ist, an welchem junge Menschen– über alle ethnischen, kulturellen, religiösen Gruppen, sozio-ökonomischen Hintergründe, Geschlechter sowie infolge der inklusiven Beschulung auch unterschiedlichste sozial-kognitive Voraussetzungen hinweg – intensiv und weitgehend hierarchiefrei miteinander lernen und leben. Dennoch wird trotz dieses großen Potenzials Schule dem Anspruch auf Inklusion oftmals nicht gerecht, was sich in einer starken sozialräumlichen Segregation und Bildungsungleichheit manifestiert (vgl. etwa Parade & Heinzl, 2020, oder den Beitrag von Boos-Nünning, S. 51–71 in diesem Heft).

Durch die Corona Pandemie ist dieses soziale Lernen in Schule durch die Kooperation von Personen und Gruppen mit divergierenden Erfahrungshintergründen, Einstellungen und Haltungen gegenwärtig gefährdet, insbesondere da Schule in der letzten Zeit Pandemie-bedingt häufig als sozialer Ort der Interaktion mit Gleichaltrigen in Gruppenkontexten entfallen ist. Obgleich hinsichtlich der besonderen Relevanz positiver sozialer Beziehungen für den schulischen Lernprozess zwar ein disziplinenübergreifender Konsens besteht, finden sich dennoch nur wenige Forschungsvorhaben, die sich mit Freundschaftsbeziehungen im Klassen- und Schulkontext beschäftigen sowie mit den negativen Auswirkungen des Wegbrechens dieser positiven Peerkontakte infolge der Pandemie.

1.1 Wichtigkeit von schulischen Freundschaften und positiven Peerbeziehungen im Lebensalter Kindheit und Jugend

Freundschaft ist eine „zwischenmenschliche Beziehung, die von Sympathie, emotionaler Nähe und Vertrauen geprägt ist“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 263). „Jugendliche verbinden mit dem Begriff Freundschaft vor allem Vertrauen, die wechselseitige Bereitschaft eine Freundschaft aufrecht zu erhalten und weiterzuentwickeln, Intimität und gemeinsame Aktivitäten“ (Reinders, 2003, S. 3). Mit dem Älterwerden gewinnen Wertedimensionen wie Intimität, gegenseitiges Verständnis und Vertrauen sowie Bindung in einer Freundschaft immer mehr an Bedeutung, und die Wichtigkeit der gemeinsamen Aktivität nimmt ab. Freundschaften basieren neben den von Esser (1990) geschilderten Ursachen häufig auch deshalb auf gemeinsamen Werten, da sie oftmals in der Schule oder Nachbarschaft entstehen, sodass Freund*innen in der Adoleszenz sich meistens in einem ähnlichen Alter oder einer ähnlichen Bildungs- und Sozialschicht befinden, was ebenfalls geteilte Werte befördert, da Personen ähnlichen Alters oder Bildungshintergrundes ähnliche Werte aufweisen (Stein, 2008).

Peerbeziehungen gewinnen während der Adoleszenz zunehmende Wichtigkeit (Noack, 2002). Ab der mittleren Kindheit gehen Heranwachsende zu einem freundschaftlichen Beziehungen mit einer quantitativ größeren Gruppe von Gleichaltrigen ein; zum anderen verbringen sie auch relativ gesehen zunehmend mehr Zeit mit Freund*innen als mit Eltern und Geschwistern (Hartup, 1992, 1993, 1996). Der Einfluss der Peers auf die Heranwachsenden steigt mit zunehmendem Lebensalter an, da sich Eltern in stärkerem Maße aus den Konflikten zwischen Gleichaltrigen zurückziehen beziehungsweise nicht mehr bei Konflikten anwesend sind (Gralinski & Kopp, 1993). Die Beziehung zu Freund*innen ist insbesondere in der Phase der Adoleszenz wichtig, da Freund*innen beratende sowie instrumentell und emotional unterstützende Funktionen in der Ablösung vom Elternhaus ausüben (Schmidt-Denter, 2005).

Freundschaftsbeziehungen übernehmen ähnliche Funktionen wie die Beziehungen zu Eltern und anderen Autoritäten, aber auch komplementäre zu diesen. Familienbeziehungen sind Beziehungen des geschlossenen Feldes („closed field“) und zeichnen sich durch lebenslang verpflichtende biologisch und rechtlich determinierte Verknüpfungen aus. Sie sind nicht selbst gewählt und können nicht verlassen werden. Freundschaftsbeziehungen sind Beziehungen des offenen Feldes („open field“), welche sich durch Freiwilligkeit, geteilte Interessen und Werte sowie emotionale Nähe auszeichnen. Der Kontakt zu Gleichaltrigen ist von oftmals unterschätzter Bedeutung. Da die Kontakte symmetrisch auf Gegenseitigkeit beruhen und durch geschickte soziale Beziehungspflege und sozialer Werte auf Toleranz, Rücksichtnahme und Verantwortungsbereitschaft basieren, erweisen sie sich damit als wichtiges Feld, um Reziprozität, Vertrauen und Loyalität einzuüben (Fend, 2005, 2008).

Bereits 1924 und 1929 befasste sich Reiningher mit den sozialen Beziehungen in Schulklassen und den daraus abgeleiteten und internalisierten sozialen Werten. Er unterschied sozial positive Einstellungen von egozentrischen und sozial negativen Einstellungen. Erstere unterstützen die Einübung von Empathie und wechselseitiger Rollenübernahme, letztere führen ebenso wie die egozentrischen Einstellungen zur Internalisierung von Konkurrenzkampf, Dominanz, Unterwürfigkeit und Rivalität (Stein, 2008).

Die Strukturentwicklungstheorie befasst sich in besonderer Weise mit der Rolle der Gleichaltrigen im Prozess des kognitiven Aufbaus von Wertstrukturen und Einstellungen. Piaget (1932), Kohlberg (1996) und Youniss (1980) argumentieren im Sinne der Strukturellen Entwicklungstheorie, dass sich eine autonome Moralität nur dann entfalte, wenn das Kind aus der hierarchischen Beziehung zu den Eltern heraustrete und sich auf die Interaktion mit gleichberechtigten Personen wie etwa den Peers, Freund*innen oder Klassenkamerad*innen einlasse. Erst in der Interaktion mit Gleichaltrigen erfahre das Kind, dass Regeln und moralische Normen nicht naturgesetzlich die Sozialbeziehungen steuern, sondern in der Interaktion selbst verhandelbar und modifizierbar seien:

„Die Autorität der Erwachsenen [...] reicht nicht aus, um einen Sinn für Gerechtigkeit zu generieren. Dieser entwickelt sich erst im Prozess der Kooperation und des gegenseitigen Respekts [...] zwischen Kindern.“ (Piaget, 1932, S. 319–320; Übersetzung M. Stein)

Bis vor wenigen Jahrzehnten wurde der Einfluss der Peers sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Mainstreamforschung oftmals als problematisch betrachtet. Freund*innen schienen den Einfluss, den die Eltern und die Schule auf die Jugendlichen haben, wieder in Frage zu stellen und Jugendliche in gefährlicher Hinsicht zu sozialisieren und dem Einfluss der Erwachsenenengesellschaft zu entziehen. Die neuere Forschung sieht die Freundschaftsbeziehungen jedoch als ein unabdingbares soziales Betätigungsfeld auf dem Weg in die Erwachsenenwelt. Freund*innen übernehmen eine ergänzende Funktion zum familiären und schulischen Umfeld und bieten eine gleichberechtigte Handlungsgrundlage für das Einüben neuer Rollen. In ihren Freundschaften und auch in den Gemeinschaften Gleichaltriger, wie sie in Schulklassen gegeben sind, lernen Schüler*innen, sich mit sozialen Standards, Konventionen und sozialen Handlungen auseinanderzusetzen und zu

identifizieren. Soziale Orientierungen und Einstellungen können deswegen insbesondere in Schulklassen eingeübt werden.

Aufgrund der grundsätzlichen Gleichberechtigung in Peergruppen sind diese Beziehungen zwar einerseits von der Option auf größere Autonomie gekennzeichnet, da sie anders als Familienbeziehungen bewusst gewählt werden können; andererseits kann auf die Mitglieder der Gruppe größerer Konformitätsdruck ausgeübt werden, da der einzelne auf die Zustimmung der Gruppe angewiesen ist beziehungsweise bestimmte Werte und Normen Charakteristikum der Gruppe sind. Dementgegen sind Familienbeziehungen zwar nicht freiwillig aufgesucht, bieten jedoch durch die biologische, emotionale und rechtliche Verknüpfung die Möglichkeit, Werte abweichend von der Norm zu vertreten, ohne den Abbruch der Beziehung fürchten zu müssen (Collins et al., 1997).

1.2 Schulische Freundschaften und Peerbeziehungen unter Pandemiebedingungen

Die aktuelle pandemische Situation mit ihren vielfältigen Herausforderungen im privaten wie auch schulischen Alltag erfordert große, zusätzliche Anstrengungen. Die aktuellen Veränderungen sind mit einer Zunahme an Unsicherheiten verbunden, die wiederum insbesondere für sensible Gruppen, wie etwa Jugendliche (Andresen et al., 2020a, 2020b, 2020c; Anger et al., 2021), sehr belastend sind, deren wichtigster Sozialraum Schule für die Pflege von Freundschaften und positiven Peerkontakten außerhalb des Elternhauses enorm eingeschränkt ist. Personen unter 30 Jahren beklagen bei einer repräsentativen Befragung der Bertelsmann Stiftung am meisten die pandemiebedingte soziale Isolation (Brand et al., 2021). Dies steht im Gegensatz zu der oftmals geäußerten Vermutung, dass ältere Personen im Rahmen der Pandemie am meisten Einsamkeitsgefühle erleben würden. Der im Oktober 2021 veröffentlichte UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland mit dem Titel *Kinder – unsere Zukunft!* belegt, dass der Anteil an Jugendlichen, die mit ihrem Leben unzufrieden sind – dies trifft auf etwa 21 Prozent der weiblichen 15-Jährigen und 13 Prozent der männlichen 15-Jährigen zu –, durch die Pandemie nochmals stark anstieg (Bertram, 2021). Auch die internationale Copsy-Studie kommt zu dem Schluss, dass „zwei Drittel der Kinder und Heranwachsenden hohe Belastungen durch die COVID-19 Pandemie“ haben (Ravens-Sieberer et al., 2021, o.S.; Übersetzung M. Stein).

Sowohl individuelle Freundschaften als auch die Zusammenarbeit jugendlicher Gruppen etwa in der Schule oder im Rahmen eines Vereins sind pandemiebedingt stark eingeschränkt (Andresen et al., 2020b). Die negativen Wirkungen des Wegbrechens von schulischen Freundschaften und positiven Sozialkontakten mit Gleichaltrigen in der Schule sind besonders für Jugendliche in sozioökonomisch, -kulturell und regional marginalisierten Lebenslagen sehr verheerend, etwa aus finanz- und bildungsärmeren Haushalten mit Migrationshintergrund auf dem Land, denen andere Möglichkeiten jugendlicher Vergesellschaftung oftmals verschlossen sind. Dass sich bei diesen Personen auch die größten Unzufriedenheiten manifestieren, belegt ebenfalls die bereits genannte UNICEF-Studie (Bertram, 2021). Die Folgen können etwa eine Verstärkung von Segregationsmustern sowie Prozesse der Ausschließung sein. Dieses physische Wegbrechen der Schule als wichtiger Sozialraum der Interaktion (Stein, 2014) muss kompensiert werden, auch nötigenfalls digital, um Sozialkontakte äquivalent zur Entwicklung im Rahmen der physischen Interaktion jenseits von Instagram, Facebook und Co. didaktisch angeleitet und sozialpädagogisch kuratiert zu ermöglichen, aufzubauen und zu pflegen.

In den meisten Berichterstattungen und Forschungsvorhaben zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das schulische Leben in Deutschland werden Kinder und Jugendliche lediglich in Bezug auf das sogenannte „Homeschooling“ wahrgenommen (vgl. hierzu etwa die Publikationen von Huber et al., 2020; Voigts, 2020; Zierer, 2020):

„Junge Menschen werden – wenn überhaupt – als Schüler*innen adressiert und damit in eine institutionell zugewiesene Rolle gezwängt. Als ‚Zu-Beschulende‘ oder ‚Zu-Qualifizierende‘ sind sie im Blick, wenn über das Homeschooling im Lockdown oder die Wiedereröffnung von Schulen diskutiert wird.“ (Voigts, 2020, S. 93)

Im Mittelpunkt stehen dabei meist die Auswirkungen auf die fachliche Kompetenzentwicklung (Depping et al., 2021; Fickermann & Edelstein, 2020), weniger die Auswirkungen auf Sozialkontakte, obwohl die „Förderung von Werten und Engagement durch soziales Lernen in Beziehungen [...] Aufgabe von Schule“ (Stein, 2014, S. 1) ist.

Während in der Corona-Pandemie schon etliche Anstrengungen unternommen wurden, die Wissensvermittlung und den fachlichen Kompetenzaufbau digital zu stützen (vgl. hierzu etwa den Überblick über 84 Projekte von Fickermann & Edelstein, 2021), wurde der Bereich des Aufbaus sozialer und personaler Kompetenzen sowie der Pflege der Freundschaften und sozialen Beziehungen in der Schule bisher weniger digital adressiert. So konstatieren Jugendliche in den Interviews im Rahmen der JuCo Studie (Andresen et al., 2020a, S. 22): „Wir Jugendlichen werden doch nur als Schüler gesehen. Wir sollen lernen und lernen und lernen. [...]. Es geht um Homeoffice [...] und Noten. Aber unsere Gefühle [...]? Pfff.“

Persönliche Erfahrungen Jugendlicher mit der Pandemie sind bisher kaum Gegenstand der Forschung; meist wurden eher deskriptiv Ansätze der Schule dargestellt, mit der Pandemie umzugehen (Fickermann & Edelstein, 2021) oder bei empirischen Befragungen die Belastungen für die Eltern (Andresen et al., 2020a; BMBF, 2020; Bujard et al., 2020; Nusser et al., 2021), Lehrkräfte oder Schulleitungen (FORSA, 2020) dargestellt. Der Überblick über Projekte in Zusammenhang von Corona und Schule von Fickermann und Edelstein (2021) nennt etwa 27 Projekte, die ausschließlich Lehrkräfte befragten, und nur sechs Projekte, in denen ausschließlich Schüler*innen zu Wort kamen. So konstatieren Jugendliche auch zu 45,4 Prozent in der Befragung der JuCo Studie, mit ihren Sorgen in der Pandemie nicht gehört zu werden (Andresen et al., 2020b, 2020c).

Eine Ausnahme stellen die Studien *Kindsein in Zeiten von Corona* des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (Langmeyer et al., 2020) und die KiCo Studie dar (Andresen et al., 2020a), die beide allerdings nur Kinder unter 15 Jahren befragten, sowie die JuCo Studie (Andresen et al., 2020b, 2020c) und die Befragung von Abiturient*innen (Anger et al., 2021), die beide als zwei der wenigen Studien Personen zwischen 15 und 30 Jahren zu aktuellen Erfahrungswelten in der Familie, Zukunftssorgen und psychischen Belastungen sowie den Umgang mit Kontaktbeschränkungen befragen. JuCo konstatiert „Einsamkeitsgefühle [...], Verunsicherung und Überforderung. Es zeichnet sich beispielsweise ab, dass es auch für junge Menschen sehr herausfordernd ist, ausschließlich digital Kontakt zu halten“ (Andresen et al., 2020b, S. 16). So ist auch die Partizipation an organisierten Freizeitaktivitäten sowie im (Vereins-)Engagement stark eingebrochen.

Die Beziehungspflege zu Freund*innen insbesondere im Schulkontext wird in JuCo nicht abgefragt und stellt ein Desiderat dar (Andresen et al., 2020b). Aktuell kann die verordnete physische Distanz dazu führen, dass die Freundschaften nicht aufrechterhalten werden können und Jugendliche in der Krisenzeit vereinsamen (Andresen et al., 2020b, 2020c; Brand et al., 2021). Eine wachsende Rolle spielt somit bei der Pflege von Freundschaften auch die Digitalisierung. So fordert Schubarth (2020), Möglichkeiten zu eruieren, um Schule auch in der Distanz „als sozialen Ort, als Ort der Begegnung mit [...] Freunden und Lehrkräften“ erfahrbar zu machen. Schubarth konstatiert:

„Auf die Frage, was sie an der Schule besonders mögen, nannten zwei Drittel der 10- bis 18-Jährigen Treffen mit Freunden und nur 23 Prozent, dass sie dort etwas lernen können. [...] In den Schulstudien kommt das jedoch kaum vor. Diese konzentrieren sich auf mangelnden Wissenszuwachs und auf sich verschärfende Ungleichheiten, während mögliche Verluste an sozialem Lernen sowie die sozialkommunikativen Bedürfnisse der Schüler*innen meist außen vor bleiben. [...]. Angesichts scheinbar zunehmender Probleme infolge der Corona-

Krise stellt sich die Frage nach Defiziten im sozialen Umgang und entsprechenden Konsequenzen umso dringender.“ (Schubarth, 2020, o.S.)

An dieser Stelle sind weitere Studien und zusammenfassende Publikationen erforderlich, um Schule – gerade auch in der Pandemie – als Ort der Aufnahme und Aufrechterhaltung von positiven sozialen Peerkontakten und Freundschaften aus Sicht Jugendlicher herauszuarbeiten. Es wird postuliert, dass sich die Bildungsungleichheit nicht nur im formalen Bereich des Kompetenzerwerbs, sondern auch im informellen Bereich der Kontaktpflege und der Freundschaften fortsetzt: „Insbesondere junge Menschen in benachteiligten Lebenssituationen [...] müssen endlich unter den Bedingungen der Corona-Pandemie stärker berücksichtigt werden.“ (Andresen et al., 2020a, S. 27)

Das vorliegende Themenheft hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Blick wieder verstärkt auf die soziale Funktion von Schule als Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung, des sozialen Lernens im Umgang mit den Peers und der Anbahnung, Pflege und Aufrechterhaltung von Freundschaften zu legen. Diese Funktion konnte Schule insbesondere in der Corona-Pandemie nur unzureichend erfüllen. Anstrengungen, coronabedingte Defizite durch das Wegbrechen von Schule als Erziehungs- und Bildungsraum beziehungsweise als Lern- und Sozialraum zu kompensieren, fokussieren oftmals einseitig auf das Bemühen, fachliche Defizite auszugleichen, was sich etwa in den staatlich gelenkten Programmen abbildet, diese Defizite in massierter Weise wieder auszugleichen (beispielsweise Programme wie „Lernsommer“ oder „Aufholjagd“).

Das Themenheft befasst sich zunächst mit den psychologischen und sozialkognitiven Voraussetzungen für die Aufnahme von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen, wie etwa mit Empathie und Perspektivenübernahme und damit, welche Werte und Eigenschaften Jugendlichen selbst bei ihren Freund*innen wichtig sind, damit Freundschaft als gelingende Beziehung angesehen wird.

In den drei darauffolgenden Beiträgen werden zum einen insbesondere interethnische Peerbeziehungen im Spannungsfeld zwischen Freundschaften und Segregation vorgestellt – dezidiert mit einem Blick auf junge Geflüchtete –; zum anderen wird aus der Genderperspektive auf Freundschaften, Peerbeziehungen und Bildung geschlechtshomogener (Arbeits-)Gruppen im Klassenzimmer und deren jeweilige Auswirkungen geschaut.

Ein weiterer wichtiger Themenblock befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen (interethnischen und interreligiösen) Freundschaften und Peerkontakten in der Schule mit anderen Variablen, nämlich mit den Lernergebnissen und mit schulischem Wohlbefinden. Hierbei werden die Daten zweier Studien präsentiert, nämlich der Hattie-Studie (Zusammenhang zwischen positiven Peerkontakten mit Lernerfolg) und der interethnischen Freundschaftsstudie (Zusammenhang zwischen positiven Peerkontakten und schulischem Wohlbefinden).

In einem weiteren Themenblock wird der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext eingenommen. In einer qualitativen Interviewstudie wird vorgestellt, wie Lehrkräfte das verbindende Potenzial interethnischer Freundschaften und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen bewerten. Wie Lehrpersonen und Lehramtsstudierende sozialen Ausschluss aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten bewerten, ist Thema eines weiteren Beitrags in diesem Themenblock. In einem dritten Beitrag richtet sich der Blick darauf, wie Lehrkräfte in der Zeit der Pandemie-bedingten Schulschließungen didaktisch-methodisch versucht haben, Freundschaften und Peerkontakte im schulischen Kontext weiterhin zu fördern bzw. soziales Lernen auch unter Distanzbedingungen zu ermöglichen.

Die Möglichkeiten der Förderung von Freundschaften und positiven Peerkontakten in der Schule allgemein sowie im Speziellen als Aufgabe des Religionsunterrichts sind die Themen des letzten Blocks.

2 Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für die Aufnahme von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen

2.1 Studien zu den psychologischen Voraussetzungen für Freundschaften

Im Laufe der mittleren und späteren Kindheit rücken instrumentelle Aspekte von Freundschaften in den Hintergrund, während emotionale Aspekte an Bedeutung zunehmen. Für junge Kinder sind Freundschaften in erster Linie ein Ausdruck gemeinsamer Interessen („wir sind Freunde, weil wir beide gerne Fußball spielen“); erst ab einem Alter von neun Jahren rücken Aspekte wie Akzeptanz, Vertrauen, Aufrichtigkeit, wechselseitige Bewunderung und Loyalität in den Vordergrund (Reinders, 2003, 2010) und entwickeln Kinder ein Verständnis davon, dass es ein zentrales Merkmal von Freundschaften ist, den*die andere*n zu verstehen und verstanden zu werden. Die Fähigkeit, andere zu verstehen, ist eine zentrale menschliche, sozialkognitive Kompetenz, die sich bis weit in die Grundschule hinein entwickelt. Hurrelmann (2006) definiert bestimmte Grundfertigkeiten oder Basiskompetenzen, welche die Freundschaftsanbahnung und -aufrechterhaltung begünstigen, nämlich Empathie, die Fürsorgeperspektive, die Gerechtigkeitsperspektive sowie die soziale Perspektivenübernahme. Diese Fähigkeiten entwickeln sich in erster Linie in der Kindheit und vollziehen sich phasengebunden.

Der Beitrag von *Christopher Osterhaus* (S. 21–35 in diesem Heft) bietet eine entwicklungspsychologische Perspektive auf das Thema Freundschaften und geht der Frage nach, inwiefern die sozialkognitiven Kompetenzen von Grundschüler*innen mit ihren Einstellungen zu und dem Schließen von Freundschaften zusammenhängen. Hierzu werden zunächst die Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten im Grundschulalter sowie zentrale Verfahren zur Messung dieser Kompetenzen vorgestellt. Ein Überblick über den Forschungsstand zeigt signifikante, jedoch schwache und zeitlich wenig stabile Zusammenhänge zwischen sozialkognitiven Fähigkeiten und den Freundschaften von Grundschulkindern auf. Dies spricht dafür, dass sozialkognitive Kompetenzen zwar eine Rolle beim Schließen und Aufrechterhalten von Freundschaften spielen, weitere Aspekte (wie beispielsweise soziale Präferenzen) jedoch berücksichtigt werden müssen, wenn erklärt werden soll, weshalb sich Kinder in der Quantität und Qualität ihrer Freundschaften unterscheiden. Der Beitrag schließt mit einer Übersicht über Förder- und Trainingsprogramme, die Lehrkräfte in der Grundschule einsetzen können, um die sozialkognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern. Eine erfolgreiche Implementierung solcher Trainingsprogramme kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Kinder in die Lage zu versetzen, ihr soziales Umfeld ihren sozialen Präferenzen entsprechend zu gestalten.

2.2 Positiv konnotierte Eigenschaften und Werte bei Freunden als Gelingensbedingungen von Freundschaften aus Sicht Jugendlicher

Freundschaft zählt etwa in der Shell Jugendstudie zu den zentralen Werten bzw. wichtigen Lebensbereichen, die von Kindern und Jugendlichen als wesentlich für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben genannt werden. Doch was verstehen Jugendliche eigentlich unter Freundschaft und welche Werte zeichnen eine*n gute*n Freund*in aus? In der Studie von Reinders (2003) zählen zu den meist genannten Werten in einer Freundschaft der befragten jungen Menschen: gemeinsame Aktivitäten, die beiden Spaß bereiten, und gegenseitige Unterstützung (beides 86 %). Ebenfalls wichtig ist den jungen Menschen, dass sie mit ihren Freund*innen darüber reden können, was sie bewegt und ihnen im Leben wichtig ist (81 %). Ein weiterer wichtiger Wert ist das Vertrauen (68 %) (Reinders, 2003). Die Befragten der Studie von Stein und Zimmer (2020) nannten Ehrlichkeit, Loyalität und Humor als wesentlich. Aber auch weitere Aspekte spielen in Freundschaften eine große Rolle, nämlich gerade unter Pandemie-Bedingungen die

Frage, welche Rolle etwa räumliche Nähe spielt und welchen Wert Online-Freundschaften haben oder ob es kulturelle Unterschiede bzgl. des Verständnisses von Freundschaft zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gibt.

Diesen Fragen geht *Britta Baumert* in ihrem Artikel (S. 36–50 in diesem Heft) auf Grundlage einer qualitativen Interviewstudie mit 21 Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren nach, die etwa hälftig Fluchterfahrung haben und hälftig einheimisch-deutscher Herkunft sind. Es wurden jeweils fünf männliche und fünf bzw. sechs weibliche Jugendliche befragt. Die narrativ angelegten Frageimpulse ermöglichen einen Einblick in das jeweilige Verständnis von Freundschaft sowie die mit der Kategorie „Freundschaft“ verbundene Praxis. Da sich die Studie im Kontext der Wertebildung verortet, konzentriert sie sich v.a. auf die mit Freundschaft in Verbindung gebrachten Werte, bei denen sich Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchthintergrund abzeichnen, die anhand von Interviewauszügen im Beitrag näher betrachtet werden. Einen weiteren Akzent bildet der Vergleich mit dem Wert „Familie“. Gerade in der Phase des Jugendalters bildet die Familie zwar weiterhin einen wichtigen Bezugspunkt; bezüglich der Wertebildung gewinnen jedoch zunehmend die Peers an Bedeutung. Während die Verbindung zur eigenen Familie eher emotional begründet wird, werden Freundschafts-Verbindungen häufig ethisch begründet oder mit ethischen Anforderungen versehen.

3 Umfang und Ausmaß von Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext

3.1 Interethnische Segregation und interethnische Freundschaften

Hinsichtlich Forschungen zu Freundschaften von jungen Menschen existieren einige Studien, die sich entweder explizit oder implizit auch mit den Freundschaftsbeziehungen zwischen Personen unterschiedlichen ethnischen oder religiösen Hintergrundes befassen, etwa das Projekt „FRIENT – Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken“ von Reinders (2003, 2004, 2010), die Studie „Null zoff & voll busy“ zu mono- und interethnischen Freundeskreisen und Cliques im Jugendalter, die Studien des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, speziell die Repräsentativbefragung *Integrationsreport. Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland* (Haug & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010), die Studie *Viele Welten leben* von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2011), die Shell Jugendstudien, die *Jugendstudie Baden-Württemberg* (Schmid & Antes, 2017) sowie die Studie von Stein und Zimmer (2019, 2020).

Obwohl sich interethnische Beziehungen häufig in der Schule formieren und in der Freizeit als Freundschaft fortgeführt werden, sind Freizeitkontexte und Netzwerke junger Menschen stärker monoethnisch geprägt als Klassen (Lehnert & Scanferla, 2007). Hieraus lässt sich die sehr große Chance von Schule als einzigem Ort ableiten, den Personen aller religiösen Gruppen und ethnische Herkunft gemeinsam verpflichtend besuchen müssen. Diese Möglichkeiten zwischen Freundschaft und Ausgrenzung in interethnisch zunehmend heterogener werdenden Schulklassen beleuchtet *Ursula Boos-Nünning*. Der Beitrag (S. 51–71 in diesem Heft) geht der Frage nach, ob Schulen für Jugendliche mit Migrationshintergrund einen Ort der jugendlichen Vergemeinschaftung darstellen. Hierzu wird zunächst der Kenntnisstand über die Bedeutung und über die Verbreitung interethnischer Freundschaften dargestellt. Dabei wird auch der Zusammenhang von räumlicher und institutionell-schulischer Segregation anhand von Fallbeispielen aus mehreren Städten wie Bielefeld und Mönchengladbach illustriert. Diskutiert werden auch die Folgen von Segregation für das Lernverhalten, das Leistungsniveau und das Sozialverhalten. Abschließend werden frühere und heutige Maßnahmen vorgestellt, die helfen, die negativen Folgen von institutioneller Segregation zu verringern, wie z.B. die Änderung der Schuleinzugsbezirke (Albrecht et al., 2020; van Ackeren & Racherbäumer, 2016).

3.2 Freundschaften und Peerbeziehungen von Geflüchteten im Schulkontext

Vor dem Hintergrund des hohen und stark zunehmenden Anteils an jungen Menschen, die mit Fluchterfahrungen nach Deutschland kommen, rücken deren Teilhabemöglichkeiten etwa in der Schule zunehmend in das gesellschaftspolitische, aber auch wissenschaftliche Interesse. Ein wesentlicher Aspekt, der Inklusion erlebbar macht, sind freundschaftliche Begegnungen mit einheimischen Gleichaltrigen. In ihrem Beitrag diskutieren *Kirsten Rusert* und *Margit Stein* (S. 72–88 in diesem Heft) basierend auf einer qualitativen Interviewstudie mit 33 Geflüchteten die Rolle dieser freundschaftlichen Beziehungen für den schulischen Erfolg sowie für das schulische und allgemeine Wohlbefinden. Aus dem Datenmaterial heraus konnten drei unterschiedliche Typen von freundschaftlichen sozialen Einbindungen junger Geflüchteter in die Berufsschulklassen gebildet werden. Die Pole reichen hierbei von jungen Menschen, die in vielfältige wechselseitige intra- wie interethnische Beziehungen eingebunden sind, bis hin zu Personen, die nur eine enge Freundschaft pflegen, oder jene, die – aus unterschiedlichsten Gründen – sozial isoliert sind.

3.3 Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext zwischen Mädchen und Jungen

Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen im Klassenzimmer ist ein robustes, seit vielen Jahrzehnten empirisch gut untersuchtes Phänomen. Bereits im Grundschulalter bilden sich Freundschaftsbeziehungen unter Mitschüler*innen typischerweise innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe (Lockhead, 1986; Molano & Jones, 2018). Im vorliegenden Beitrag (S. 89–118 in diesem Heft) befassen sich daher *Lysann Zander*, *Theresa Niemann*, *Jannika Haase* und *Elisabeth Höhne* mit der Frage, inwiefern das Phänomen der Geschlechtersegregation sich auch in fachlichen Austauschbeziehungen auswirkt. In einem Überblick werden zunächst Untersuchungen zusammengetragen, die die Präferenz von Kindern und Jugendlichen für gleichgeschlechtliche fachliche Austauschbeziehungen untersucht haben. Im zweiten Teil des Aufsatzes werden mögliche Konsequenzen der Segregation fachlicher Austauschnetzwerke herausgearbeitet, und es wird dabei beispielsweise auf die Ausbildung geschlechtstypischer Interessensprofile eingegangen, den Austausch von unterrichtsrelevanten Informationen auf Peerebene und die resultierende Qualität von Intergruppenbeziehungen.

4 Zusammenhänge zwischen (interethnischen und interreligiösen) Freundschaften und Peerkontakten in der Schule mit anderen Variablen

4.1 Zusammenhänge zwischen schulischen Freundschaften und Peerkontakten und den Lernergebnissen

Zahlreiche Studien bestätigen, dass die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und den Schüler*innen eine einflussreiche Rolle für das Lernen hat, das ohne gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Wertschätzung nicht gelingen kann. Auch Freundschaften zu Gleichaltrigen bzw. innerhalb der Klassengemeinschaft insgesamt kommt eine hohe Bedeutung für die Lernleistung zu. Diese Beziehungen zwischen Gleichaltrigen wirken sich nicht nur auf das Wohlbefinden der Schüler*innen und dadurch indirekt vermittelt auf das informelle, aber auch formale Lernen aus, sondern sie haben auch einen direkten und unmittelbaren Einfluss auf die Lernleistung. Insofern sind der Lern- und der Sozialraum Schule (Fend, 2008) interdependent verbunden.

Dieser Zusammenhang zwischen positiven Peerkontakten und Lernerfolg lässt sich auch auf Basis der Hattie-Studie (2012) belegen, die *Stephan Wernke* und *Martin Meyer*

in ihrem Beitrag (S. 119–134 in diesem Heft) auf ihre Aussagen im Bereich Peerbeziehungen und schulische Freundschaften hin untersuchen. In einer stetig wachsenden Synthese existierender Metaanalysen untersucht John Hattie (z.B. 2012) eine Vielzahl unterschiedlichster Faktoren im Hinblick auf deren Wirkung auf Lernleistung. Betrachtet man dabei die Faktoren, in denen es um soziale Beziehungen und das Miteinander in Schule und Unterricht geht, so machen die Ergebnisse deutlich, dass Faktoren wie z.B. der Klassenzusammenhalt, Peereinflüsse und kooperative Lernformen in positivem Zusammenhang mit Lernergebnissen stehen. Freundschaftliche Beziehungen innerhalb einer Klasse scheinen somit nicht nur von einem sozialen Blickwinkel wünschenswert, sondern auch lernrelevant zu sein. Gegenteilige Effekte lassen sich hingegen für Faktoren aufzeigen, in denen Freundschaften in Gefahr geraten (Schulwechsel, Nicht-Versetzung). Der Schluss liegt nahe, diese Zusammenhänge auch didaktisch zu nutzen und sie in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen. Im Beitrag von Wernke und Meyer wird dabei insbesondere das didaktische Potenzial des von Hattie (2012) als hoch effektiv belegten Faktors Feedback als ein „Feedback unter Freunden“ beleuchtet.

4.2 Zusammenhänge zwischen schulischen Freundschaften, Peerkontakten und schulischem Wohlbefinden

Schulisches Wohlbefinden wird oftmals als eigenständiges Bildungsziel schulischen Lebens neben dem Lernerfolg gefasst (Hascher et al., 2018) und als ein „Gefühlszustand definiert, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen“ (Hascher, 2004, S. 150). Neben den allgemeinen Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden – hierzu zählen persönliche Lebensbedingungen (etwa soziale Integration), Personenfaktoren (etwa Persönlichkeitsmerkmale) (Jiang et al., 2016), familiäre Faktoren (etwa Erziehungsstile) (Dubow et al., 2009) sowie subjektive Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung und Evaluation von Situationen und Lebensereignissen (Diener & Lukas, 2000; Hascher, 2004; Vittersø & Nilsen, 2002) – werden auch schulspezifische Faktoren als Determinanten spezifisch des schulischen Wohlbefindens genannt. Diese lassen sich in drei Kategorien unterteilen, nämlich Schulorganisation, Unterrichtsplanung und soziales Klima (Wirthwein et al., 2018). Letzteres spielt eine besonders wichtige Rolle beim schulischen Wohlbefinden und ist nach Eder (1996, 2014) definiert als

„die subjektiv wahrgenommene spezifische Konfiguration wesentlicher Elemente des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, des Verhältnisses der Schüler/innen untereinander sowie kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrer/innen und Schüler/innen innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S. 26).

Als Prädiktoren des Wohlbefindens in der Schule sind gelingende soziale Beziehungen und Freundschaften in der Schule gut untersucht (Hascher et al., 2018); dennoch zeigen sich etliche Forschungsdesiderate in diesem Zusammenhang, die *Veronika Zimmer* und *Margit Stein* mit ihrem Beitrag (S. 135–151 in diesem Heft) schließen helfen. Bisher wurde etwa der Einfluss von interethnischen Freundschaften und Kontakten in der Schule auf schulisches Wohlbefinden, insbesondere des Wohlbefindens von Kindern mit Migrationshintergrund, wenig erfasst.

In ihrem Beitrag diskutieren *Veronika Zimmer* und *Margit Stein* basierend auf diesem Forschungsdesiderat auf Basis einer quantitativen Untersuchung an jungen Menschen ($n=1.090$) das subjektive Wohlbefinden in der Schule. Eine Besonderheit dieser Untersuchung ist die detaillierte Analyse des Migrationshintergrundes, der im Hinblick auf drei Generationen (selbst zugewandert, selbst in Deutschland geboren, aber Eltern bzw. Großelterngeneration zugewandert) untersucht werden kann. Zudem wird auch die religiöse Selbstverortung genau untersucht, nicht nur bezogen auf die religiöse Denomination, sondern auch die subjektive Einschätzung der Stärke der Religiosität. Die einzelnen

Gruppen werden für genauere Aussagen kombiniert und weitere Untergruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts, des Herkunftslandes, der identitären Selbstverortung, der eigenen Bildung oder der Bildung der Eltern sowie vor allem interethnischer Kontakte und Freundschaften sowie der Peerkontakte mit Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft im Sozialraum Schule betrachtet. Dabei soll vor allem auf das schulische Wohlbefinden der Jugendlichen in der Schule eingegangen werden, das in Abhängigkeit der genannten Faktoren analysiert wird. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine freundschaftliche Beziehung zu Gleichaltrigen im Schulkontext sowie positive interethnische und interreligiöser Kontakte mit einem gesteigerten Wohlbefinden in Zusammenhang stehen.

5 Der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext und deren Förderung

5.1 Der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaftsbeziehungen zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund

In einem weiteren Themenblock wird in einer qualitativen Interviewstudie der Blick der Lehrkräfte auf (interethnische) Freundschaften und Peerbeziehungen im Schulkontext eingegangen, und es werden deren Ansätze, den sozialen Zusammenhalt in der Klasse zu fördern, beleuchtet.

Im Rahmen des Projekts „Interethnische Freundschaften aus der Sicht von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im schulischen Kontext“ wurden insgesamt über 100 Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund unter anderem zu ihren Erziehungs- und Bildungsmaximen in qualitativ vertiefenden Interviews befragt, die leitfadengestützt umgesetzt und qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet wurden. In dem vorliegenden Beitrag von *Margit Stein* und *Veronika Zimmer* (S. 152–169 in diesem Heft) wird der Fokus insbesondere auf die beiden Forschungsfragen gelegt, wie sich aus Sicht der Lehrkräfte interethnische Freundschaften und soziale Beziehungen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Hintergründe darstellen und wie und warum solche Freundschaften und positiven Kontakte im schulischen Kontext gefördert werden können und sollten. Das Ziel dieser Forschung ist es zu bestimmen, durch welche Maßnahmen und aus welchen Gründen der Ausbau interethnischer Freundschaften wichtig ist. Die Antworten zeigen, dass im schulischen Kontext unterschiedliche Maßnahmen wirksam werden können, um die Förderung zu begünstigen. Bei der Frage, warum interethnische Freundschaften ausgebaut werden sollten, zeigt sich, dass so aus Sicht sowohl der Lehrkräfte mit als auch ohne Migrationshintergrund ein positiver Effekt auf die gesamte Gesellschaft erwartet werden kann.

5.2 Der Blick der Lehrkräfte auf Freundschaftsbeziehungen zwischen Schüler*innen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) haben ein höheres Risiko, in Schulklassen eine Außenseiterposition einzunehmen (Grütter et al., 2015) und erleben häufiger sozialen Ausschluss als ihre Peers ohne SPF (Garrote, 2016). Dabei scheint der soziale Ausschluss aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Verhalten wahrscheinlicher als aufgrund von SPF mit Schwerpunkt Lernen, wenn die Schüler*innen auf eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe fokussieren (Gasser et al., 2017). Ob die Schüler*innen diesen Ausschluss als un-/gerechtfertigt einstufen, hängt unter anderem auch davon ab, wie sie den Referenzierungsprozessen entsprechend (vgl. Huber, 2011) ihre Lehrperson im Umgang mit den ausgeschlossenen Schüler*innen wahrnehmen (Farmer et al., 2019). Trotz der zentralen Rolle der Lehrpersonen für Peerprozesse in der Klasse ist bis anhin wenig über ihre Reaktion auf sozialen Ausschluss innerhalb ihrer Klassen bekannt.

Cécile Tschopp, Carmen Barth und Jeanine Grütter stellen im Rahmen ihres Beitrags (S. 170–188 in diesem Heft) eine Studie vor, in der die emotionale Reaktion von 63 Primarlehrpersonen sowie 72 Lehramtsstudierenden auf Ausschlusszenarien untersucht wurde, wobei die Teilnehmenden gezielt auch nach ihren Gründen für ihre Reaktion gefragt wurden.

5.3 Förderung sozialen Lernens und freundschaftlicher Peerkontakte durch Lehrkräfte während der pandemiebedingten Schulschließungen

Im Rahmen des Beitrags von *Lana Meyer* und *Margit Stein* (S. 189–206 in diesem Heft) wird zunächst eruiert, welche Rolle Lehrkräfte dem sozialen Lernen auch im Rahmen schulischer Peerkontakte einräumen und welche didaktisch-methodischen Ansätze sie anwenden, um beides zu fördern. Ein besonderes Augenmerk dieser qualitativen Interviewstudie mit Klassenlehrkräften richtet sich auf die Zeit der Corona-Pandemie und die Frage, wie soziales Lernen in seiner formellen und informellen Ausprägung gefördert wurde.

Als besonders bedeutsam erwies sich hierbei, einen sozialen Rahmen zu finden, um auch weiterhin die Klasse als sozialen Raum erfahrbar zu machen. Hierzu gehörte etwa, gemeinsam in den Schultag zu starten und diesen digital auch gemeinsam zu beenden. Die Rolle der strukturellen Möglichkeiten der Schule fließt hierbei ebenfalls ein. Für wie zentral bedeutsam die Schulleitung den sozialen Aspekt einschätzt, wirkt stark auf das Vorgehen der Einzellehrkraft zurück.

6 Förderung von Freundschaften und positiven Peerkontakten in der Schule allgemein

6.1 Förderung von interethnischen Freundschaften und Peerkontakten in der Schule allgemein

Ethnische oder kulturell-religiöse Heterogenität in einem Klassenzimmer führen nicht automatisch zu besseren und vorurteilsfreieren Beziehungen und hierarchiefreier Kooperation. Dies zeigte sich etwa in der Studie „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“ (Stein & Zimmer, 2019, 2020; Zimmer & Stein, 2020). Bereits Allport (1954) formulierte in seiner Kontakthypothese Vorbedingungen für die positiven Effekte von Kontakten mit Fremdgruppen, nämlich etwa einen gleicher Status und gemeinsame Ziele, die durch eine kooperative, von Autoritäten unterstützte Zusammenarbeit erreicht werden sollen.

Seit mehr als fünf Jahrzehnten befassen sich Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen mit der Frage, wie Kooperation unter Schüler*innen so gestaltet werden kann, dass eine anregende Lernatmosphäre entsteht, in der eine gleichberechtigte Teilhabe möglich ist, hilfreiche Kommunikation eingeübt und komplexe Denkprozesse gefördert werden. An der Stanford University wurde als Antwort auf diese Frage ein pädagogisch-didaktischer Ansatz entwickelt, der inzwischen als Complex Instruction (Komplexer Unterricht) bekannt ist. Komplexer Unterricht entstand auf der Grundlage von soziologischen Theorien, einem soziokulturellen Verständnis von Lernen und kognitiver Entwicklung und langjähriger Forschung (Cohen, 1994; Lotan & Holthuis, 2021).

Zu diesem ursprünglich von Elizabeth Cohen (†) ins Leben gerufenen Ansatz gehören verschiedene Aspekte: das explizite Thematisieren und Einüben kooperativer Fertigkeiten; die Entwicklung gruppenwürdiger Aufgaben, bei denen verschiedene Fähigkeiten zum Einsatz kommen müssen; das Thematisieren dieser Fähigkeiten und das Schaffen eines Bewusstseins dafür, dass jede*r Teilnehmende etwas beizutragen hat und gebraucht wird; das Verteilen von Rollen und das Sicherstellen, dass jede*r Schüler*in an der gemeinsamen Arbeit beteiligt ist; Verantwortungsübergabe an die Schüler*innen;

Kooperation und gegenseitige Unterstützung von Kolleg*innen in der Weiterentwicklung des Unterrichts (Cohen & Lotan, 2014; Lotan & Holthuis, 2021). Komplexer Unterricht wird inzwischen in verschiedenen Ländern und Kontexten eingesetzt, und seine Auswirkungen werden erforscht. So hat sich beispielsweise ein Zusammenhang zwischen der erhöhten Interaktion der Schüler*innen und besseren schulischen Lernergebnissen gezeigt. Besonders bemerkenswert sind die Ergebnisse in Klassenzimmern mit hoher sprachlicher Diversität (Cohen & Lotan, 2014; Lotan & Holthuis, 2021).

Der Artikel von *Christine Schmalenbach* und *Rachel Lotan* (S. 207–227 in diesem Heft) führt in die zentralen Aspekte des Komplexen Unterrichts ein, insbesondere mit Bezug auf die Gestaltung von prosozialen Kontakten und die Stärkung von möglichst hierarchiefreier Kooperation unter Schüler*innen mit ihren Auswirkungen auf Lernprozesse. Die Chancen und Herausforderungen der Umsetzung dieses Ansatzes an Schulen in Deutschland werden diskutiert und Implikationen für die Lehrkräfteaus- und Fortbildung und die Schulentwicklung angesprochen.

6.2 Förderung von interreligiösen Freundschaften und positiven Peerkontakten im Religionsunterricht

Eine große Rolle bei der Förderung von interreligiösen Freundschaften und positiven Peerkontakten wird dem Religionsunterricht eingeräumt, der in den letzten Jahren nicht nur für den Bereich der christlichen Religion, sondern auch zunehmend für den Bereich der islamischen Religion erteilt wird. Laut Art. 7,3 GG ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland „ordentliches Lehrfach“ und wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“. Als solcher ist er konfessionell gebunden und verpflichtend (bei gleichzeitigem Abmelderecht) für alle Schüler*innen, die der jeweiligen Religionsgemeinschaft angehören. Somit lernen in vielen Bundesländern in der Regelform des Religionsunterrichts überwiegend Schüler*innen miteinander, die nominell einem Bekenntnis angehören, während die „anderen“ Mitschüler*innen parallel einen Unterricht entsprechend ihres (formalen) Bekenntnisses besuchen oder ein sog. Ersatz- bzw. Alternativfach (Ethik/Philosophie).

Konzeptionell wird in der Religionspädagogik seit den 1980er-Jahren ein „interreligiöses Lernen“ fokussiert, bei dem – einem engen Verständnis zufolge – Schüler*innen verschiedener Religionszugehörigkeit mit- und voneinander lernen oder das in einem weiten Sinne auf Konvivenz zielt, ohne interreligiöse Begegnungen am Lernort selbst zur Bedingung zu machen. Didaktisch wird in Rekurs auf religionswissenschaftliche Kriterien bei Lehr-Lern-Prozessen, die curricular vorgegebene Religionen der Welt als Unterrichtsgegenstand inszenieren, gefordert, die jeweilige Religion nicht bloß als System von Lehrsätzen und Handlungsmaximen darzustellen, sondern die Innenperspektive der Gläubigen in unmittelbaren Begegnungen oder medial vermittelt zugänglich werden zu lassen sowie ihre vielfältige religiöse Praxis im Hier und Jetzt zu zeigen. Bildungstheoretisch steht dabei die Auseinandersetzung zwischen Subjekt und „Sache“ im Mittelpunkt, die es didaktisch verantwortet zu arrangieren gilt. Die (realen) Freundschaften zwischen Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Herkunft stehen religionsdidaktisch allerdings so gut wie kaum im Fokus des Interesses, selbst wenn das Motiv der freundschaftlichen Begegnung und des wertschätzenden Dialogs zwischen Heranwachsenden unterschiedlicher Religionen als Zielhorizont angesehen und für Unterrichtsmedien bzw. -materialien gefordert wird.

Der theoretische Beitrag von *Eva Stögbauer* (S. 228–243 in diesem Heft) bilanziert auf Basis religionsdidaktischer Sekundärliteratur (vor allem) zum interreligiösen Lernen den Stellenwert des Themas Freundschaft, um ausgehend von den Bedingungen eines konfessionellen Religionsunterrichts – der momentan in zwölf Bundesländern den Regelfall (inter)religiösen Lehrens und Lernens am Lernort Schule bildet – einerseits Potenzial und Fördermöglichkeiten für religiös heterogene Freundschaften im Unterricht

zu identifizieren (z.B. Prinzip der Personalisierung, interreligiöse Anforderungssituationen), andererseits aber auch Grenzen und Hemmnisse (z.B. Othering-Prozesse) zu markieren und zu bedenken.

Literatur und Internetquellen

- Abels, H. (1993). *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93645-5>
- Ackeren, I. van & Racherbäumer, K. (2016). Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung, Bd. 43). BMBF. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf
- Albrecht, M., Gross, T., Kersting, V., Knüttel, K., Popp, L. & Terpoorten, T. (2020). *Schulsegregation. Herausforderungen für die kommunale Schulentwicklung*. Dokumentation des Arbeitstreffens am 05. März 2020. Ruhr-Universität Bochum. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/schulsegregation_-_arbeitstreffen.pdf
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020a). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Bertelsmann Stiftung.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020b). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020c). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. & Toussaint, C. (2021). *Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu*. IAB-Forum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Baumert, B. (2022). „Man kann nicht leben, wenn man keine Freunde hat“. Wertezuschreibungen Jugendlicher mit und ohne Fluchterfahrung im Themenbereich Freundschaft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 36–50. <https://doi.org/10.11576/pflb-5878>
- Bertram, H. (2021). *Kinder – unsere Zukunft! Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2021*. Eine Analyse für das Deutsche Komitee für UNICEF e.V. Deutsches Komitee für UNICEF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2020). *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe. Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung im April und Mai 2020*. BMBF.
- Boos-Nünning, U. (2022). Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 51–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5882>
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2011). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund* (3. Aufl.). Waxmann.
- Brand, T., Follmer, R., Hölscher, J. & Unzicker, K. (2021). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten der Pandemie. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Deutschland 2020 mit drei Messzeitpunkten*. Bertelsmann.

- Bujard, M., Laß, I., Diabaté, S., Sulak, H. & Schneider, N.F. (2020). *Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen* (BiB.Bevölkerungs.Studien, 1). Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung BiB. <https://doi.org/10.12765/bro-2020-01>
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College.
- Collins, W.A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C. & Ferreira, M. (1997). Conflict Processes and Transitions in Parent and Peer Relationships: Implications for Autonomy and Regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178–198. <https://doi.org/10.1177/0743554897122003>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Diener, E. & Lucas, R. (2000). Subjective Emotional Well-Being. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 325–337). Guilford.
- Dubow, E., Boxer, P. & Huesmann, R. (2009). Long-Term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. StudienVerlag.
- Esser, H. (1990). Interethnische Freundschaften. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 185–206). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_8
- Farmer, T.W., Hamm, J.V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J. R. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54 (4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3., neu durchges. Aufl.). VS.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., neu durchges. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermiss ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–112). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.01>
- FORSA. (2020). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter vor und während der Corona-Krise. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen in BW*. FORSA.
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 67–80.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive Classroom Norms and Exclusion of Children with Academic and Behavior Difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.japdev.2016.12.002>

- Gralinski, H.H. & Kopp, C.B. (1993). Everyday Rules for Behavior: Mothers' Requests to Young Children. *Developmental Psychology*, 29, 573–584. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.573>
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65–82. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d>
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and Their Developmental Significance. In H. McGurk (Hrsg.), *Contemporary Issues in Childhood Social Development* (S. 175–205). Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9781315785042-8>
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and Their Friends. In B. Laursen (Hrsg.), *Close Friendships in Adolescence* (New Directions for Child Development, Bd. 60) (S. 3–22). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936003>
- Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67, 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Haug, S. & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2010). *Integrationsreport. Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland* (Working Paper 33 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 7). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp33-interethnische-kontakte.pdf?__blob=publicationFile
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 20–36.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.
- Jiang, H., Sun, P., Liu, Y. & Pan, M. (2016). Gratitude and Late Adolescents' School Well-Being: The Mediating Role of Materialism. *Social Indicators Research*, 127 (3), 1363–1376. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1007-5>
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. DJI – Deutsches Jugend-Institut.
- Lehnert, R. & Scanferla, J. (2007). *Zusammenleben in Wien: Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern*. LIT.
- Lotan, R.A. & Holthuis, N.I. (2021). *Complex Instruction for Diverse and Equitable Classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106760-4>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mertens, H. (2004). Jugendforschung. In *Das Online-Familienhandbuch*. Zugriff am 10.05.2021. <https://www.familienhandbuch.de/>

- Meyer, L. & Stein, M. (2022). Schulische Förderung von Peerkontakten und sozialem Lernen während und nach der Pandemie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 189–206. <https://doi.org/10.11576/pflb-5905>
- Noack, P. (2002). Familie und Peers. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 143-167). Hogrefe.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M. & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 33–50). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- Osterhaus, C. (2022). „Wenn er weiß, dass sie weiß, was er denkt“. Zusammenhänge zwischen der Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten und dem Schließen von Freundschaften im Grundschulalter. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 21–35. <https://doi.org/10.11576/pflb-5733>
- Parade, R. & Heinzl, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13 (2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. Harcourt Brace.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID19 Pandemic on Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Reinders, H. (2003). *Interethnische Freundschaften bei jungen Menschen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern*. Dr. Kováč.
- Reinders, H. (2004). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 7, 121–146. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0009-x>
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und monoethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7
- Reinders, H., Greb, D. & Grimm, C. (2006). Entstehung Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Eine Längsschnittuntersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 39–57.
- Rusert, K. & Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 72–88. <https://doi.org/10.11576/pflb-5875>
- Schmalenbach, C. & Lotan, R.A. (2022). Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 207–227. <https://doi.org/10.11576/pflb-5876>
- Schmid, M. & Antes, W. (2017). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2017. Die Ergebnisse von 2011 bis 2017 im Vergleich und die Stellungnahme des 12. Landesschülerbeirats*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Psychologie Verlags Union.
- Schubarth, W. (2020). Schule als sozialen Ort (wieder)entdecken. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70 (51), 28–33. <https://www.bpb.de/apuz/schule-2020/322688/schule-als-sozialen-ort-wiederentdecken>
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. Ernst Reinhardt.

- Stein, M. (2014). Förderung von Werten und Engagement durch soziales Lernen in Beziehungen als Aufgabe von Schule und Universität. *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 1–18.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2019). Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18 (1), 200–224. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2020). Freundschaftskonzepte junger Christ*innen und Muslim*innen – (religiöse) Werteorientierungen in Freundschaften. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (2), 239–273. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2020/018.pdf
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Interethnische Freundschaftsbeziehungen im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (5), 152–169. <https://doi.org/10.11576/pflb-5984>
- Stögbauer-Elsner, E. (2022). Interreligiöse Freundschaften und bekenntnisorientierter Religionsunterricht. Eine religionsdidaktische Perspektive. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 228–243. <https://doi.org/10.11576/pflb-5937>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Tschopp, C., Barth, C. & Grütter, J. (2022). Bewertung eines sozialen Ausschlusses aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Schwerpunkt Lernen oder Verhalten durch Lehrpersonen und Lehramtsstudierende. Befunde auf Lehrpersonenebene aus der Intervention „Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 170–188. <https://doi.org/10.11576/pflb-5735>
- Vittersø, J. & Nilsen, F. (2002). The Conceptual and Relational Structure of Subjective Well-Being, Neuroticism, and Extraversion. *Social Indicators Research*, 57 (1), 89–118. <https://doi.org/10.1023/A:1013831602280>
- Voigts, G. (2020). Vom „Jugend vergessen“ zum „Jugend ermöglichen“. Bewegungs-, Beteiligungs- und Freiräume für junge Menschen in Corona-Zeiten. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1 (2), 93–99. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00022-5>
- Wernke, S. & Meyer, M. (2022). Feedback unter Freund*innen. Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 119–134. <https://doi.org/10.11576/pflb-5734>
- Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 105–120). Beltz.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. University of Chicago Press.
- Zander, L., Niemann, T., Haase, J. & Höhne, E. (2022). Entwicklung fachlicher Hilfenetzwerke unter Peers. Eine soziometrische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 89–118. <https://doi.org/10.11576/pflb-5906>
- Zierer, K. (2020). *Herausforderung Homeschooling. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020). Heterogenität in Erziehung und Unterricht – Werteorientierungen und Freundschaften junger Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 223–242). Waxmann.

Zimmer, V. & Stein, M. (2022). Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften. Ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 135–151. <https://doi.org/10.11576/pflb-5983>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 1–20. <https://doi.org/10.11576/pflb-5981>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>