

Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun?



Christoph Michael Müller

Zusammenfassung

Obwohl zahlreiche Studien die Bedeutung von negativem Peereinfluss auf individuelle Verhaltensprobleme belegen, wurden im deutschsprachigen Raum bisher noch kaum Konzepte entwickelt, wie diesem Phänomen in der Schule systematisch begegnet werden kann. Basierend auf dem aktuellen Forschungsstand zu Peereinfluss auf dissoziales Verhalten werden im vorliegenden Beitrag deshalb Praxisstrategien für den Schulalltag hergeleitet. Dies resultiert in sieben Maßnahmen zur Verringerung negativer Einflussprozesse zwischen Kindern und Jugendlichen in der Schule. Die Entwicklung dieser Strategien verdeutlicht gleichzeitig, dass im Bereich der Evaluation von Praxiskonzepten zu dieser Thematik noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Problemstellung

Lehrkräfte kennen dieses Phänomen: Eine Schülerin zeigt in der Klassensituation Verhaltensprobleme, kann diese in der Einzelsituation mit der Lehrkraft aber gut reflektieren und nimmt sich ernsthaft „Besserung“ vor. Sobald das Mädchen aber erneut unter ihren Klassenkameraden ist, tritt die gleiche Verhaltensproblematik wieder auf. Solche Situationen machen deutlich, dass die Peers in der Klasse manchmal eine regelrechte Sogwirkung auf Kinder und Jugendliche auszuüben scheinen und oft einen mächtigen Gegenpol zum Einfluss der Lehrkraft darstellen. Die ständige Präsenz solcher Prozesse im Schulalltag kontrastiert dabei mit der noch geringen Zahl an Vorschlägen zur Verringerung von negativem Peereinfluss in der Schule. Dies gilt insbesondere für den deutschsprachigen Schulkontext – im US-amerikanischen Raum wurden bereits einige (allerdings sehr allgemein gehaltene) Empfehlungen zur Vermeidung von deviantem Peereinfluss herausgegeben (Reinke & Walker, 2006; Dishion, Dodge & Lansford, 2006). Während manche dieser Vorschläge auf den deutschsprachigen Bereich übertragbar sind, orientieren sich andere stark an US-amerikanischen Schulprogrammen und bedürfen der Erweiterung und Differenzierung.

Aus diesem Grund sollen im vorliegenden Beitrag systematisch Möglichkeiten der Verringerung negativer Peereinflussprozesse auf Verhaltensprobleme entwickelt werden (erste Überlegungen in diese Richtung erfolgten bereits bei Müller, 2013). Dabei wird auf dissoziales Verhalten fokussiert, welches aggressive, oppositionelle, delinquente und kriminelle Verhaltensweisen umfasst (Beelmann & Raabe, 2007, S. 17).

Forschungsstand zum Einfluss der Peers

Peereinfluss im Entwicklungsverlauf

Die Peers als ungefähr Gleichaltrige gehören neben Familie und Lehrkräften zu den wirksamsten Sozialisationsagenten für Heranwachsende. Bereits in der Kindheit übernehmen sie eine wichtige Rolle beim Ausbilden sozialer Kompetenz. In der frühen Jugend nimmt der Einfluss der Peers dann noch einmal stark zu, denn es erfolgt eine schrittweise Distanzierung vom Elternhaus und das Annehmen einer neuen Rolle als Jugendliche. In diesem Prozess der Identitätsfindung stellen die Gleichaltrigen eine wichtige Ressource dar, denn sie erlauben das Experimentieren mit verschiedenen Rollen und das Teilen von Problemen und Erfolgen. Freundschaften mit prosozialen Peers sind daher ein wichtiger Protektivfaktor (z. B. gegenüber widrigen Bedingungen zu Hause) und tragen zu einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bei (Übersicht s. Prinstein & Dodge, 2008). Neben den Chancen kann Peereinfluss aber auch mit Risiken einhergehen.

Evidenz für negativen Peereinfluss auf dissoziales Verhalten

In der Forschungsliteratur herrscht Konsens, dass negativer Peereinfluss einer der zentralen Risikofaktoren für eine dissoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist (Warr, 2002). So liegen zahlreiche Belege vor, dass Heranwachsende durch das Zusammensein mit deviant ausgerichteten Peers oft selbst mehr Verhaltensprobleme entwickeln (Dishion & Tipsord, 2011). Dabei kommt es oft zu Anpassungen in beide Richtungen: Während ein Interaktionspartner von den Verhaltensproblemen eines Peers „angesteckt“ wird, führt dessen niedrigeres Niveau dissozialen Verhaltens beim anderen zu einer Reduktion dieser Problematik. Als besonders nachteilig gilt aber das Zusammenfinden mehrerer dissozialer Akteure, welches zu eskalierenden Interaktionsprozessen zwischen den Peers und einer Zunahme individueller Verhaltensprobleme führen kann. Solche Prozesse scheinen auch die Wirksamkeit von Interventionen zu beeinflussen: Eine Zusammenführung dissozialer Jugendlicher in Sozialtrainings kann deren Effektivität beeinträchtigen, weil sich die Teilnehmenden in ihren Verhaltensproblemen verstärken und längerfristige Netzwerke untereinander bilden (Dishion et al., 2006).

Vor diesem Hintergrund könnte auch der Schule als zentralem Ort der Interaktion zwischen Peers eine wichtige Rolle

zukommen. So wäre zu erwarten, dass sich der Besuch einer Klasse mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit dissozialem Verhalten eher ungünstig auf die Verhaltensentwicklung der individuellen Schüler auswirkt. Mehrere Studien aus den USA, in denen Grundschulklassen untersucht wurden, deuten tatsächlich in diese Richtung (z. B. Thomas, Bierman & CPRG, 2006). Im deutschsprachigen Raum und bezogen auf die Sekundarstufe I wird diese Thematik aktuell in der „Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen“ (FRI-PEERS) bearbeitet (Müller, Fleischli & Hofmann, 2013). Untersuchungen mit Querschnittsdaten zeigten hier, dass sich individuelle Verhaltensprobleme durch das Niveau dieses Verhaltens unter den Klassenkameraden, aber auch innerhalb der Klassensubgruppen der „coolsten“, der verhaltensauffälligsten sowie der befreundeten Jugendlichen vorhersagen ließen (Müller, Hofmann & Studer, 2012; Müller, Begert, Hofmann & Studer, im Druck). Die aktuell noch nicht publizierten Längsschnittergebnisse der Studie deuten in eine ähnliche Richtung (z. B. Müller, Fleischli, Hofmann & Studer, eingereicht).

Während die genannten Befunde zeigen, dass alle Kinder und Jugendlichen bis zu einem bestimmten Grad von ihren Peers beeinflusst werden, stellt sich auch die Frage, ob es Schülergruppen gibt, welche besonders für negativen Peereinfluss empfänglich sind. In einer systematischen Übersicht über alle Längsschnittstudien zu der Thematik ließen sich dabei folgende moderierende Faktoren als Peereinfluss verstärkend identifizieren: Die Phase der frühen Jugend (ca. elf bis 15 Jahre), eine starke Orientierung an den Peers, bereits bestehende dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen, eine geringe Impulshemmung und soziale Kompetenz, eine hohe Risikobereitschaft, eine schlechte Beziehung zu den Eltern sowie eine geringe elterliche Erziehungs- und Aufsichtskompetenz (Müller & Minger, im Druck). Zudem scheinen sich Schüler stärker zu beeinflussen, die sich in ihrem Verhalten bereits ähnlich sind, wohingegen sich beispielsweise stabil prosozial ausgerichtete Kinder weniger von stark dissozialen Gleichaltrigen beeinflussen lassen (Vitaro, Brendgen, Pagan, Tremblay & McDuff, 1999). Auf diese Erkenntnisse wird bei der Entwicklung von Präventionsmöglichkeiten zurückgekommen; zuvor gilt es aber die Mechanismen von Peereinfluss auf dissoziales Verhalten zu betrachten.

Forschungsstand zu den Mechanismen von Peereinfluss

Zusammenfinden mit den Peers

Bevor es zu einer Peerbeeinflussung kommen kann, müssen Kinder und Jugendliche zusammenfinden, d. h. Zeit miteinander verbringen (einmal abgesehen von der medialen Beeinflussung durch die „MTV-Peers“ oder der virtuellen Präsenz der Peers in sozialen Netzwerken der neuen Medien). Dieses Zusammenfinden wird zumindest teilweise durch das Schulsystem vorstrukturiert, indem Kinder und Jugendliche bestimmten Schulklassen zugeordnet werden. Die jeweilige Klassenzuweisung kann dabei eine erhebliche Bedeutung haben, da die Klassenkameraden oft die wichtigste Quelle für den Aufbau schulischer und außerschulischer Peernetzwerke sind (Kiesner, Poulin & Nicotra, 2003).

Vor dem Hintergrund von Peereinfluss kann sich hier als problematisch erweisen, dass die Klassenzuteilung in der Praxis oft mit einem Zusammenführen von Schülern mit Verhaltensproblemen einhergeht. In sehr expliziter Form gilt dies für sonderpädagogische Spezialklassen oder Förderschulen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche (Reinke & Walker, 2006; Müller, 2010). Aber auch innerhalb des allgemeinen Schulsystems vollziehen sich auf der Sekundarstufe I solche Prozesse: So führt die Zuweisung Jugendlicher in die verschiedenen leistungsgegliederten Bildungsgänge oft auch zu einem Zusammenführen von Schülerinnen und Schülern mit erhöhten Raten an Verhaltensproblemen in Klassen niedrig qualifizierender Schultypen (z. B. Baier & Pfeiffer, 2007).

Neben dieser Vorstrukturierung sozialer Netzwerke durch das Schulsystem suchen sich Kinder und Jugendliche mit dissozialem Verhalten allerdings auch aktiv als Interaktionspartner aus, da sie sich dadurch äußere Bestätigung für das eigene Handeln versprechen. Dieses Zusammenfinden wird beschleunigt, wenn, wie es häufig der Fall ist, Schüler mit dissozialem Verhalten in der Klasse sozial ausgegrenzt werden. Den betreffenden Kindern und Jugendlichen bleibt dann oft wenig andere Wahl, als sich mit anderen abgelehnten Schülerinnen und Schülern zusammenzutun, was oft wiederum zu einer Vertiefung der individuellen dissozialen Problematik führt (Rudolph et al., 2013).

Interagieren mit den Peers

Das beschriebene Zusammenfinden von Kindern und Jugendlichen ist die Grundlage für soziale Interaktionen, bei denen sich die Peers gegenseitig beeinflussen. In Tabelle 1 findet sich hierzu eine Übersicht der zentralen Beeinflussungsmechanismen (Müller, 2011a).

Die Darstellung macht deutlich, dass sich soziale Beeinflussung durch verschiedene Mechanismen vollzieht. Einer der bekanntesten ist dabei das Erlernen von dissozialem Verhalten am PeermodeLL, bei dem Schüler beispielsweise beobach-

Kategorie	Beeinflussungsprozess
1. Peerbedingte Lern- und Anpassungsprozesse hinsichtlich Verhalten und Einstellungen	Erlernen von dissozialem Verhalten am PeermodeLL
	Erleben von Peerverstärkung für dissoziales Verhalten
	Übernahme dissozialer Einstellungen der Peers
2. Peergruppenbezogene Motive für dissoziales Verhalten	Dissoziales Verhalten aus Angst vor Peerablehnung
	Dissoziales Verhalten als Mittel zum Staturerhalt
	Dissoziales Verhalten aus Loyalität gegenüber den Peers
3. Gruppenspezifische Bedingungen für dissoziales Verhalten	Neue Gelegenheiten für dissoziales Verhalten
	Deindividuationsprozesse in der Gruppe

Tab. 1: Übersicht über verschiedene Beeinflussungsprozesse zwischen Peers

ten, dass andere mit ihrem Problemverhalten Erfolg haben (z. B. Vermeidung einer schulischen Anforderung, Anerkennung durch die Peers) und dieses Verhalten dann übernehmen oder beibehalten. Ein anderer wichtiger Mechanismus ist das eigene Erleben von sozialer Verstärkung für dissoziales Verhalten, wie es beim so genannten „Devianztraining“ stattfindet (Dishion & Tipsord, 2011). Hierbei verstärkt man sich beispielsweise durch Lachen und zustimmende Gesten gegenseitig für unangemessene Äußerungen, was zu einer Aufrechterhaltung bzw. Vertiefung der individuellen dissozialen Problematik führen kann.

Dissoziales Verhalten wird aber auch gezeigt, um dazu zu gehören, seinen Status unter den Peers abzusichern und um loyal gegenüber seinen Freunden zu sein (z. B. gemeinsam andere verprügeln, weil sie die Freundin beleidigt haben). Das Zusammensein mit dissozialen Gleichaltrigen führt des Weiteren zu neuen Gelegenheiten für solches Verhalten, indem beispielsweise gemeinsam risikoreiche Aktivitäten unternommen werden. Manchmal entstehen in Klassen auch soziale Dynamiken, denen sich Schüler auf Grund von Gruppendruck und des Auflörens von Verantwortung in der Masse kaum entziehen können. Lehrpersonen kennen solche Situationen, wenn sich beispielsweise niemand in der Klasse traut, gegen einen dominanten Bully das Wort zu ergreifen. In Schulklassen, in denen dissoziales Verhalten als normativ gilt (weil es z. B. von der Mehrheit der Klasse gut geheißen wird), ist es dann auch besonders unpopulär, sich nicht an solchem Verhalten zu beteiligen.

Neben direktem Peereinfluss bestehen aber auch indirekte Formen, an denen im Schulkontext Lehrkräfte manchmal ungewollt beteiligt sind. So scheinen Lehrpersonen gegenüber Klassen mit einem hohen Niveau an Verhaltensproblemen zu mehr aversiven Rückmeldungen, geringeren Ansprüchen und manchmal auch negativen Erwartungen an die Schüler zu neigen. Dies kann die positiven und akademisch interessanten Aspekte von Unterricht in den Hintergrund drängen und im ungünstigsten Fall Verhaltensproblemen weiter Vorschub leisten (Sutherland & Oswald, 2005). Teil einer dissozial ausgerichteten Gruppe zu sein bedeutet deshalb oft auch, Reaktionen der Umwelt zu provozieren, die weitere ungünstige Effekte auf die eigene Entwicklung haben.

Auf der Basis dieses knapp dargestellten theoretischen Hintergrunds (ausführlich erläutert bei Müller, 2011a; 2011b) sollen im Folgenden Möglichkeiten zur Verringerung von negativem Peereinfluss auf dissoziales Verhalten im Schulkontext entwickelt werden. Dieses Bestreben begründet sich darin, dass dissoziales Verhalten einerseits zu Leid anderer Personen führen kann (z. B. Opfer von aggressivem Verhalten); andererseits ist auch bekannt, dass dissoziales Verhalten mit ungünstigen individuellen Entwicklungsperspektiven einhergeht. Maßnahmen, welche potenziell zu einer Verringerung negativer Peereinflussprozesse führen, können deshalb einen Beitrag zur Prävention von Verhaltensproblemen leisten.

Strategien zur Verringerung von negativem Peereinfluss in der Schule

Vorüberlegungen

Vor der Herleitung konkreter Präventionsstrategien ist eine Einordnung solcher Bemühungen notwendig. So muss betont werden, dass negativer Peereinfluss unter Kindern und Jugendlichen, als einer der grundlegenden Begleiterscheinungen menschlicher Interaktion, niemals ganz verhindert werden kann. Vielmehr sollte das Ziel im Schulkontext darin bestehen, negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme so gering wie möglich zu halten und positive Einflüsse zwischen Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Weiter treffen Überlegungen zu dieser Frage auf die grundsätzliche Problematik, dass Kinder und Jugendliche u. U. sehr ablehnend auf Einmischungen in „ihre“ Welt der Peers reagieren. Diese zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass Erwachsene im Allgemeinen (und oft Lehrkräfte im Speziellen) explizit ausgeschlossen sind. Versuche, zu direktiv oder anbietend in diese Sphäre einzudringen, werden daher oft zum Scheitern verurteilt sein. Die hier vorgestellten Überlegungen basieren deshalb einerseits auf einem bewussten Einsatz der „invisible hand“ (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011). Dieser Begriff der „unsichtbaren Hand“ kann hier so verstanden werden, dass im System Schule ständig (und häufig unbewusst) Peerinteraktionen vorstrukturiert werden, indem beispielsweise Schulleiter bestimmte Klassenzusammensetzungen bestimmen oder indem Lehrkräfte Sitzordnungen vorgeben und Gruppenarbeiten in spezifischer Weise organisieren. Hier ergeben sich Chancen, das Risiko von negativem Peereinfluss durch eine vorüberlegte, bewusste Gestaltung der sozialen Rahmenbedingungen zu reduzieren. Auf der anderen Seite werden Strategien vorgeschlagen, die einen Bezug zu bereits bestehenden Interventionsmaßnahmen gegen dissoziales Verhalten haben, aber hier in den Kontext der Verringerung von negativem Peereinfluss gestellt werden (Übersicht s. Tabelle 2).

- | | |
|----------|---|
| A | Aktives Zusammenführen von Schülerinnen und Schülern mit dissozialem Verhalten vermeiden. Wenn unvermeidbar, bedarf es einer hochstrukturierten, professionellen Begleitung |
| B | Die Bildung devianter Netzwerke vermeiden und positive Beziehungen fördern |
| C | Wenig Gelegenheit zum Beobachten dissozialen Peer-Verhaltens |
| D | Dissoziales Peerverhalten sollte unattraktiv, prosoziales Peerverhalten attraktiv wirken |
| E | Puffernde Faktoren gegenüber negativem Peereinfluss fördern |
| F | Für negativen Peereinfluss gefährdete Schülerinnen und Schüler bedürfen besonderer Aufmerksamkeit |
| G | Schülerinnen und Schüler für die Peereinflussproblematik sensibilisieren |

Tab. 2: Strategien zur Verringerung von negativem Peereinfluss in der Schule

A: Aktives Zusammenführen von Schülerinnen und Schülern mit dissozialem Verhalten vermeiden. Wenn unvermeidbar, bedarf es einer hochstrukturierten, professionellen Begleitung.

Oben wurde aufgezeigt, dass im Schulsystem eine Tendenz besteht, Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen in bestimmten Schultypen zusammenzuführen. Dies erscheint aus vielerlei Gründen als nachvollziehbar (z. B. Anstreben möglichst homogener Lerngruppen, emotionaler Schonraum). Ein solches Vorgehen kann aber auch das Risiko einer Verfestigung der Verhaltensproblematik durch negativen Peereinfluss bergen.

Aus der Perspektive der Peereinflussforschung sollte auf Ebene der Schulstruktur daher eine Integration von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in Settings mit prosozial ausgerichteten Schülergruppen angestrebt werden (Reinke & Walker, 2006; Dishion et al., 2006; Müller, 2010). Die Integration dieses Personenkreises in Regelklassen bedeutet dabei aber erhebliche Herausforderungen (Übersicht z. B. Cartledge & Johnson, 1996), die zusätzliche Unterstützung auf verschiedenen Ebenen unabdinglich machen.

Um den durch eine integrative Beschulung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten zusätzlich entstehenden Anforderungen gerecht zu werden, sollte als erstes eine geeignete Grundausrüstung von Klassen, die u. a. eine ausreichende Personaldotierung, reduzierte Klassengröße und angemessene Räumlichkeiten mit verschiedenen Arbeits- und Rückzugsbereichen umfasst, gewährleistet sein (Verband Sonderpädagogik, 2010). Im Unterricht bedarf es dann einerseits der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten durch sonderpädagogische Lehrkräfte, welche auf die individuelle Reduktion von Verhaltensproblemen zielt (z. B. durch Verhaltensverträge, Verstärkersysteme, Sozialtrainings). Andererseits beeinflusst diese Schülergruppe durch ihr stark sichtbares und oft auch den Unterricht störendes Verhalten die soziale Dynamik von Schulklassen erheblich (Müller et al., im Druck). Um negativen Peereinfluss zu vermeiden, stellen sich für sonderpädagogische Lehrpersonen damit auch Aufgaben der Beratung und praktischen Unterstützung von Regelschullehrkräften hinsichtlich der Stabilisierung und positiven Gestaltung der sozialen Gesamtsituation von Schulklassen (Farmer et al., 2011, S. 254). Dieses Tätigkeitsfeld betrifft beispielsweise diagnostische Prozesse wie die systematische Beobachtung problematischer Klassendynamiken, sozialer Rollen sowie des sozialen Status einzelner Schüler und ihrer möglichen Bedingungen in der Klasse. Basierend auf solchen Erkenntnissen können dann gemeinsam mit der Regelschullehrkraft Strategien zu einer Verbesserung der Situation bestimmt werden (Beispiele hierzu s. u.).

Trotz dieser Bevorzugung einer integrativen Beschulung aus Perspektive der Peereinflussforschung muss berücksichtigt werden, dass immer auch Situationen entstehen werden, in denen stark auffällige Kinder und Jugendliche in regulären Klassen trotz sonderpädagogischer Unterstützung nicht

verbleiben können (z. B. auf Grund von Fremd- und Selbstschutz, akuten Krisen). Um in solchen Situationen weiterhin dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, erscheint es notwendig, dass weiter auf diesen Personenkreis spezialisierte schulische Angebote zur Verfügung stehen (Ellinger & Stein, 2012). Um das in solchen separativen Settings steigende Risiko negativer Peereinflussprozesse so gering wie möglich zu halten, muss dabei sicher gestellt sein, dass Kinder und Jugendliche dort in hochstrukturierter Form von auf den Umgang mit Verhaltensproblemen spezialisierten Fachkräften begleitet werden (Dishion et al., 2006). Dies erhöht die Chance, ein gegenseitiges Aufschaukeln dissozialen Verhaltens unter den Peers durch geeignetes Verhaltensmanagement zu verringern (z. B. Marzano, 2003; s. a. Strategien C und D).

Grundsätzlich scheint es vor diesem Hintergrund sinnvoll, Kinder und Jugendliche möglichst nur temporär in separativen Schulformen zu unterrichten und auf eine baldige Re-Integration in prosoziale Schülergruppen hinzuarbeiten (im Gegensatz zur langjährigen Praxis der relativen Endgültigkeit eines Förderschulbesuchs; z. B. Re-Integrationsquote bei Voigt von < 25 %, 1998, S. 116). Während des Besuchs von Spezialeinrichtungen erscheint es weiter erstrebenswert, Gelegenheiten zum Austausch mit Kindern und Jugendlichen von außerhalb der Einrichtung zu nutzen. Das Risiko negativer Einflüsse auf andere ist dabei jeweils geringer, wenn Kinder und Jugendliche mit prosozialem Verhalten die Mehrheit in Gruppen bilden, klare Regeln bestehen und Peerinteraktionen durch Erwachsene strukturiert und beaufsichtigt werden. Dies spricht dafür, solche Integrationsbemühungen nicht nur auf Gruppenebene (z. B. gemeinsame Vorbereitung von Schulfesten durch Förder- und Regelklassen) sondern vor allem auch auf individueller Basis anzubahnen (z. B. zeitweise Beschulung eines Mädchens aus einer Förderschule in einer Regelklasse, individuell vorbereiteter Besuch eines Sportvereins).

B: Die Bildung devianter Netzwerke vermeiden und positive Beziehungen fördern

Selbst wenn ein schulstrukturelles Zusammenführen von Schülern mit dissozialem Verhalten umgangen werden kann, besteht die Problematik, dass sich diese in Klassen und Schulhäusern selbstständig finden und ungünstig beeinflussen. Wie dargestellt, wird dieser Prozess durch den sozialen Ausschluss dieser Schüler durch die Klassenkameraden begünstigt; den betreffenden Kindern und Jugendlichen bleiben dann vor allem andere deviante Peers zum Aufbau sozialer Netzwerke. Ein zentrales Ziel von Lehrpersonen sollte es daher sein, sich aktiv um die Einbindung dieses Personenkreises in stabilisierende prosoziale Schülernetzwerke sowie um insgesamt positive Beziehungen in der Klasse zu bemühen.

Soziale Beziehungen entstehen dabei vor allem durch sozialen Austausch. Deshalb kann in der Schule bei der Gestaltung von Räumen und Plätzen bewusst auf interaktionsfördernde Elemente geachtet werden (z. B. Sitzecken für mehrere Kinder im Klassenzimmer mit Spielen zum gemeinsamen

Gebrauch). Damit Interaktionsgelegenheiten mit allen Mitschülerinnen und Mitschülern bestehen, können im Rahmen kooperativer Lernsituationen gezielt wechselnde Partner- und Gruppenkombinationen zusammengestellt werden oder regelmäßige Umstrukturierungen der Sitzordnung erfolgen (Übersicht s. Farmer et al., 2011). Während solche Entscheidungen im pädagogischen Alltag oft eher ad hoc getroffen werden oder erst reagiert wird, wenn es bereits zu sehr problematischen Peerinteraktionen gekommen ist, erscheint es lohnenswert, diese Themen explizit bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und die Folgen verschiedener Entscheidungen frühzeitig zu antizipieren.

Kommt es dennoch zu Gruppierungen von sich stark negativ beeinflussenden Kindern und Jugendlichen, können als letztes Mittel auch Klassenwechsel einzelner Schüler zu einer Veränderung problematischer Peerdynamiken beitragen. Solche Veränderungen lassen sich innerhalb flexibler Klassensysteme (z. B. jahrgangsübergreifender Unterricht, Kooperationsklassen), in denen ohnehin häufig die Lerngruppe gewechselt wird, leichter, temporärer und ohne die manchmal als stigmatisierend empfundenen Nebeneffekte solcher Entscheidungen umsetzen. Bei allen genannten Interventionen ist jedoch zu beachten, dass Lehrkräfte immer nur begrenzten Einblick in die Peerbeziehungen von Klassen haben und in ihrer Einschätzung auch falsch liegen können (z. B. Gest, 2006). Pädagogische Maßnahmen auf Ebene der sozialen Netzwerke sollten daher immer so wenig direktiv wie möglich sein.

Neben der Strukturierung von Interaktionsgelegenheiten kann auch versucht werden, die positive Qualität der Beziehungen innerhalb der Klasse zu fördern. Hier bieten sich Programme und Materialien zur Arbeit am Klassenklima an, die diagnostische Hilfen für Lehrpersonen beim Erfassen der sozialen Klassensituation bieten und ausgehend von der Eigenmotivation der Kinder und Jugendlichen Möglichkeiten zur Verbesserung des Klassenklimas aufzeigen (z. B. Wirth, 2012; Bundeszentrale für politische Bildung, 2013).

Lehrkräfte beeinflussen die soziale Klassensituation aber auch durch ihr eigenes Verhalten gegenüber den Schülern. So scheinen sich Kinder bei der Beurteilung ihrer Peers auch daran zu orientieren, welche Rückmeldungen diese von der Lehrkraft erhalten (Huber, 2013). Lehrpersonen tendieren bei Schülern mit Problemverhalten dabei oft zu negativen Feedbacks. Die soziale Integration dieser Schülergruppe kann deshalb potenziell gestärkt werden, indem bewusst sachorientierte und auch auf positives Verhalten fokussierte Rückmeldungen gegeben werden (White & Jones, 2000; Huber, 2013). Basierend auf mehreren Studienergebnissen kommen Farmer et al. (2011, S. 248) zudem zu folgendem Schluss: „(...) the interactions that teachers establish with students, both collectively and individually, set the context of the classroom social environment and may communicate critical information about the types of relationships that students are expected to establish with each other.“

Viele der hier genannten Ansatzpunkte basieren auf dem Konzept der „invisible hand“ (Farmer et al., 2011). Dabei wird ersichtlich, dass es bei diesem weniger um ein direktes Einmischen in soziale Schülernetzwerke geht (z. B. im Sinne eines Verbietens bestimmter Kontakte); vielmehr steht die bewusste Förderung des positiven sozialen Austauschs in der Klasse im Vordergrund. Dies nimmt Lehrpersonen als aufmerksame Diagnostiker und strukturgebende Akteure aber auch bezüglich ihres eigenen wertschätzenden Verhaltens gegenüber allen Schülerinnen und Schülern in der Klasse in die Verantwortung.

C: Wenige Gelegenheiten zum Beobachten dissozialen Peerverhaltens

Da viele Beeinflussungsmechanismen auf dem Beobachten und anschließender Übernahme dissozialen Verhaltens der Peers beruhen, kann als Ziel gelten, dissoziales Verhalten in der Schule gar nicht erst entstehen zu lassen. Dies mag trivial erscheinen; ein solches präventives Vorgehen reduziert aber neben dem Vermeiden dissozialer Akte auch die Gelegenheiten für Kinder und Jugendliche, dissoziale Verhaltensmuster von ihren Peers zu erlernen oder sie als normativ wahrzunehmen. An dieser Stelle kann das gesamte Spektrum von Maßnahmen zur Vermeidung von Problemverhalten zum Einsatz kommen, welches an anderer Stelle ausführlich dargestellt wurde (z. B. Hillenbrand, 2006; Fingerle & Grumm, 2012).

Hervorzuheben ist im Kontext des Verringerens von negativem Peereinfluss die hohe Bedeutung des Strukturierens offener und wenig beaufsichtigter Übergangsphasen, wie sie beispielsweise beim Wechsel von Unterrichtssequenzen, Klassenräumen oder auf dem Weg in die Schulpause bestehen. Während solcher Phasen herrscht oft Unübersichtlichkeit, in der dissoziales Verhalten besonders häufig auftritt und sich negativer Peereinfluss relativ frei entfalten kann (Dishion et al., 2006). Als hilfreich erweisen sich hier deshalb klar strukturierte Abläufe (z. B. visualisierte Tagespläne, Checklisten), eindeutige Regeln (z. B. zum geordneten Verlassen der Klassenzimmer) und eine möglichst gut gesicherte Aufsicht durch Lehrpersonen (z. B. an kritischen Stellen auf dem Weg in die Pause, pünktliche Anwesenheit der Lehrkraft im Schulzimmer; Doyle, 2006).

Allerdings entstehen problematische Peerdynamiken nicht nur in sehr lebendigen Situationen sondern auch wenn sich Schülerinnen und Schüler beim gemeinsamen „Abhängen“ langweilen (Warr, 2002, S. 82), wie es beispielsweise während Schulpausen, Freistunden oder auch langwieriger Gruppenarbeiten vorkommen kann. Langeweile während Gruppenarbeiten lässt sich zu einem Teil durch gut vorbereiteten Unterricht reduzieren, indem beispielsweise interessante und dem Leistungsniveau angemessene Aufgabenstellungen gewählt werden, Gruppensequenzen kurz bleiben, Zusatzaufgaben für bereits fertige Lerngruppen zur Verfügung stehen sowie klare (und später evaluierte) Verhaltensregeln gelten. Solches selbstständiges Lernen mit den Peers ist insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen eine große Herausforderung und muss

für diesen Personenkreis daher individuell vorbereitet und begleitet werden (Hinweise zur schrittweisen Einführung von Gruppenarbeiten finden sich z. B. bei Klippert, 2012). Auf Schulebene können aus Langeweile entstehende ungünstige Peerinteraktionen beispielsweise durch die aktive Gestaltung von Pausen sowie Absprachen zu Aktivitäten während Freistunden verringert werden (Sportangebote, Spielmaterialverleih, Besuch der Schulbibliothek, Arbeitsaufträge etc.).

Viele der genannten Maßnahmen tragen auch zu einer geringeren Häufigkeit von verbalem Devianztraining bei, welches bei Anwesenheit der Lehrkraft und während strukturierter Interaktionen seltener auftritt (z. B. Wettstein & Schild, 2012). Diesbezüglich erscheint es auch sinnvoll, dass Lehrkräfte nicht nur bei dissozialem Verhalten (z. B. Schlagen) in Schülerinteraktionen eingreifen; vielmehr sollte basierend auf transparenten Regeln auch bei exzessivem „deviant talk“ interveniert werden (bei gemeinsamem verbalen Hineinsteigern in Gewaltphantasien etc.; Beispiele s. Wettstein & Schild, 2012).

D: Dissoziales Peerverhalten sollte unattraktiv, prosoziales Peerverhalten attraktiv wirken

Dissoziales Verhalten wird sich in der Schule nie ganz verhindern lassen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Beobachtung solchen Verhaltens anderen Schülern nicht signalisiert, dass dieses positive Folgen für die betreffenden Kinder und Jugendlichen hat. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Schülerin sieht, dass Andere durch ihr Problemverhalten schulische Anforderungen vermeiden können (z. B. Stören im Mathematikunterricht führt zu Unterrichtsverweis und damit zum Erlassen der im Unterricht bearbeiteten Aufgaben). Dies kann durch konsequent eingehaltene negative Konsequenzen bei Regelverstößen und positive Verstärkung für angemessenes Verhalten erreicht werden. Gerade im Kontext von Strafen erscheint es hier sinnvoll, dass Kindern und Jugendlichen die individuelle Verantwortung für ihr Tun vermittelt wird und sie nicht die Möglichkeit haben, sich vor dieser durch den Verweis auf die Peergruppe zu entziehen. Bei Regelübertretungen, die in der Gruppe erfolgen (z. B. vier Schüler zerstören eine Bank auf dem Pausenplatz), sollte deshalb abgewogen werden, ob statt einer gemeinsamen Gruppenstrafe (welche die Verantwortung implizit der Gruppe zuschreibt) besser einzelne individuelle Wiedergutmachungen erfolgen.

Eine Schülerin könnte aber auch beobachten, dass die Klassenkameradinnen durch ihr dissoziales Verhalten einen höheren Status unter den Peers erlangen. Dieses Phänomen ist gerade in der Jugend bis zu einem bestimmten Grad entwicklungstypisch. Die Wahrscheinlichkeit, dass es zu solchen Prozessen kommt, steigt aber, wenn dissoziales Verhalten in der Klasse als „cool“ gilt (Dijkstra, Lindenberg & Veenstra, 2008). Dem kann als Lehrperson entgegengesteuert werden, indem versucht wird, in der Klasse prosoziale Normen zu etablieren (sich unterstützen, niemanden ausschließen etc.). Die regelmäßige Arbeit am Klassenklima, sozial verbindende, mit der gesamten Klasse bearbeitete Projekte (z. B. Teilnahme an Schulwettbewerben) sowie die

teilweise Übergabe von Verantwortung für das Klassenleben an die Schüler (Aufgaben verteilen, Probleme gemeinsam lösen etc.) kann an dieser Stelle unterstützend wirken (weitere Hinweise s. Standop, 2005). Damit kann potenziell ein positives Element von Peereinfluss genutzt werden: Vertritt die Klasse überwiegend prosoziale Normen (z. B. Mobben gilt in der Klasse als „uncool“), wird dieses Verhalten unter den Kindern und Jugendlichen als normativ wahrgenommen. Eine Abweichung von dieser Norm durch dissoziales Verhalten geht dann in geringerem Maße mit Popularität einher als in einer Klasse, in welcher dissoziale Normen die Referenz bilden (Dijkstra et al., 2008).

E: Puffernde Faktoren gegenüber negativem Peereinfluss fördern

Die oben beschriebenen Ansatzpunkte zur Verringerung von negativem Peereinfluss fokussieren vor allem die Gruppenebene. Schüler unterscheiden sich aber auch darin, wie empfänglich sie für negativen Peereinfluss sind. Als eine individuell ausgerichtete Möglichkeit der Prävention erscheint daher, mit Kindern und Jugendlichen an jenen Kompetenzen zu arbeiten, welche ihnen zu mehr Autonomie und Resistenz gegenüber ungünstigem Peereinfluss verhelfen. In der Reihe der oben beschriebenen Faktoren bietet sich zum Beispiel die Förderung der Impulshemmung an. Eine geringe Impulsivität kann in stark gruppendynamisch geprägten Situationen helfen, sich dissozialem Verhalten der Peers nicht direkt anzuschließen, sondern kurz innezuhalten und sich der Konsequenzen des eigenen Handelns bewusst zu werden. Förderhinweise zur Stärkung der Impulskontrolle finden sich in Programmen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen (z. B. Hillenbrand, Hennemann & Hens, 2010; Lauth & Schlottke, 2009).

Weiter wirkt sich eine hohe soziale Kompetenz protektiv aus, da sie Kinder und Jugendliche einerseits in die Lage versetzt, die Opferperspektive einzunehmen. Andererseits hilft diese auch dabei, sich geschickt negativen Peereinflusssituationen entziehen zu können (z. B. auf die Aufforderung der Peers zu einer dissozialen Handlung mit einem unverfänglichen Spruch zu reagieren). Anregungen zur Stärkung sozialer Kompetenz finden sich dabei in verschiedenen Sozialtrainings (Fingerle & Grumm, 2012). Unabhängig vom Durchführen bestimmter Programme erscheint es in diesem Kontext grundsätzlich als erstrebenswert, Kindern und Jugendlichen in der Schule das Erleben eigener Fähigkeiten und persönlicher Erfolge zu ermöglichen, um gegenüber den Peers ein stabiles Selbstbewusstsein aufbauen zu können.

Da sich Peereinfluss häufig auch im außerschulischen Kontext vollzieht, gilt es als Lehrkraft die Eltern zu ermutigen, in schwierigen Phasen an ihrem Kind „dran zu bleiben“. Als hilfreich erweisen sich hier weniger extrem rigide Verbote und Kontrollen der Freizeitaktivitäten und Kontakte von Heranwachsenden; Eltern sollten vor allem in die Richtung beraten werden, ihren Kindern zwar begründet klare Grenzen zu setzen aber vor allem auch eine positive Beziehung zu erhalten oder aufzubauen (z. B. durch das Zeigen von Interesse an Hobbys des Kindes, gemeinsame Aktivitäten). Diese

ist die Grundlage dafür, dass Kinder und Jugendliche auch in Phasen des drohenden Abrutschens in deviante Peergruppen eine gewisse Ehrlichkeit gegenüber den Eltern bewahren können und bis zu einem bestimmten Maß für elterliche Ratschläge zugänglich bleiben (Stattin & Kerr, 2000).

F: Für negativen Peereinfluss gefährdete Schülerinnen und Schüler bedürfen besonderer Aufmerksamkeit

Die oben (im Kapitel Forschungsstand) genannten moderierenden Faktoren deuten darauf hin, dass sich eine für Peereinfluss sehr empfängliche Person im Schulalter typischerweise in folgender Situation befindet: Sie ist gerade im frühen Jugendalter, achtet sehr darauf, was die Peers von ihr halten, zeigt bereits moderate Formen dissozialen Verhaltens, hat Schwierigkeiten, das eigene Verhalten zu steuern aber sucht gleichzeitig das Risiko, kennt wenige Strategien, wie sie sich negativem Peereinfluss entziehen kann und erlebt zu Hause wenig Unterstützung. Diese auf statistischen Wahrscheinlichkeiten basierende überzeichnete Charakterisierung darf natürlich nicht auf jeden Einzelfall angewendet werden und vernachlässigt die oft mitentscheidenden sozialen Kontextbedingungen von Peereinfluss. Dennoch kann sie Lehrkräfte sensibilisieren, Schüler in solchen oder ähnlichen Situationen wahrzunehmen und sie bewusst gegenüber den Peers zu stärken sowie ihre Einbindung in prosoziale Netzwerke zu unterstützen. Dies kann eher indirekt im Rahmen der sozialen Klasseninteraktionen geschehen, indem beispielsweise Unterstützungsbedarf einzelner Kinder in sozial schwierigen Situationen antizipiert und das Lehrerverhalten entsprechend angepasst wird. Wenn angemessen, können aber auch Gespräche in Einzelsituationen geführt werden, bei denen konkrete Ereignisse, die durch negativen Peereinfluss ausgelöst wurden, gemeinsam reflektiert werden und Lösungen für die Zukunft erarbeitet werden (z. B. individuelle Hilfen zur Verhaltensregulation, Strategien zum Vermeiden problematischer Peersituationen).

Möglicherweise kann das Wissen über die Faktoren, welche ein besonders hohes Risiko für negativen Peereinfluss darstellen, auch in diagnostische Prozesse vor Selektionsentscheidungen einfließen. Bei Schülerinnen und Schülern mit dissozialem Verhalten, die stark auf ihre Peers fixiert sind, wäre beispielsweise mit besonderer Dringlichkeit zu diskutieren, inwiefern einer Beschulung in einer Spezialklasse oder eher einer integrativen Unterrichtung der Vorzug zu geben wäre.

G: Schülerinnen und Schüler für die Peereinflussproblematik sensibilisieren

Eine weitere Variante der Prävention von negativem Peereinfluss könnte sein, diese Thematik mit Schülerinnen und Schülern gezielt inhaltlich aufzuarbeiten. Dies basiert auf der Überlegung, dass Schüler nicht nur über implizites sondern auch über explizites Wissen zu Peereinfluss verfügen sollten, um bewusst mit dieser Problematik umgehen zu können.

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe mit Jugendlichen zu Peereinfluss kann beispielweise als Ziel formuliert werden, dass die Schüler typische Peereinflusssituationen erkennen

und wissen, nach welchen Mustern diese meist ablaufen. Dabei geht es auch darum, sich der eigenen Peereinflussbarkeit bewusst zu werden (Bedürfnis nach Konformität, Anerkennung unter den Peers etc.). Diese Universalität von Peereinfluss kann beispielsweise anhand der Experimente von Asch (1956) aufgezeigt werden, bei denen sich Versuchspersonen bei einer visuellen Urteilsaufgabe trotz besseren Wissens jeweils einer offensichtlichen Fehleinschätzung der Peers anschlossen. Basierend auf solchen Erkenntnissen können wünschenswerte (z. B. von der guten Laune Anderer angesteckt werden) und nachteilige Folgen von Peereinfluss (z. B. Anstiften zu Dingen, die man eigentlich nicht tun will) diskutiert werden. Weiter lassen sich gemeinsam Strategien erarbeiten, wie angemessen mit Peerdruck umgegangen werden kann, wobei Rollenspiele hier ermöglichen, Strategien des Widersetzens gegenüber Peereinfluss kennenzulernen und auszuprobieren. Da Peereinfluss ein alltägliches Geschehen ist, bietet sich bei der Erarbeitung dieser Thematik das Einbeziehen der Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus konkret erlebten Situationen an.

Hinsichtlich der Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für Peereinfluss sind allerdings auch einige einschränkende Anmerkungen zu machen. So liegen nach Kenntnis des Autors noch keine empirischen Erkenntnisse zu der Effektivität einer solchen Präventionsstrategie vor. Ein kritischer Punkt könnte beispielsweise sein, dass das Explizieren der Abläufe von Peereinfluss sozial dominanten Schülern Anregungen zum bewussten Einsatz von negativen Peereinflussstrategien geben könnte. Derartige Interventionen sollten deshalb stets in Kombination mit Strategien zur Etablierung prosozialer Normen in der Klasse durchgeführt werden. Weiter unterliegen relativ unstrukturierte Schülerdiskussionen zu diesem Thema in Klassen mit einer hohen dissozialen Problematik der Gefahr von „deviant talk“ (z. B. Verherrlichen von Gruppendruck, sich lustig machen über Mobbingopfer). Solche Gespräche bedürfen daher klarer Diskussionsregeln und der aufmerksamen Moderation durch Lehrkräfte und erscheinen für manche Klassen auch als ungeeignet.

Ausblick

Aktuell herrscht eine Diskrepanz zwischen der eindeutigen Forschungslage zu den Risiken von negativem Peereinfluss und dem gleichzeitigen weitgehenden Fehlen systematischer Ansätze zum Umgang mit dieser Problematik in der pädagogischen Praxis. Mit den vorgestellten theoriebasierten Praxisableitungen sollte ein erster Beitrag zur Überwindung dieser Diskrepanz für den deutschsprachigen Schulkontext geleistet werden.

Dabei wurden weniger vollkommen neue Programme, Unterrichtsformen etc. als bestimmte Arbeitsschwerpunkte vorgeschlagen; einige Elemente des breiten Handlungsrepertoires von Schulverantwortlichen und Lehrkräften scheinen sich also spezifisch für die Vermeidung negativer Peereinflussprozesse zu eignen. Als absolut zentral ist dabei zu erachten, dass der simple Einsatz bestimmter Methoden (z. B. Gruppenarbeiten) nicht per se zu einer Reduktion von

negativem Peereinfluss führt – ganz im Gegenteil können beispielsweise ungeeignete Gruppenarbeiten diesen sogar verstärken. Entscheidend ist vielmehr die kritische Reflexion und planvolle Umsetzung pädagogischen Handelns in Bezug auf die dadurch initiierten Peerinteraktionen unter den Schülerinnen und Schülern. Konkret wäre beispielsweise denkbar, dass eine Lehrkraft die in Tabelle 2 dargestellten Strategien zur Verringerung von negativem Peereinfluss einmal auf ihre aktuelle Klassensituation bezieht. Dabei kann sie überlegen, inwieweit diese Maßnahmen in ihrem Unterricht bereits umgesetzt sind (vielleicht werden manche Methoden zwar eingesetzt, aber die Konsequenzen für Peereinflussprozesse noch nicht berücksichtigt) und an welchen Stellen möglicherweise Anpassungen und neue Elemente hinzukommen könnten.

Insgesamt betrachtet hat sich gezeigt, dass die Schule als Institution nicht die Wahl hat, ob sie einen Einfluss auf Schülerbeziehungen und damit auch auf Peereinflussprozesse ausüben will oder nicht – sie hat ihn sowieso. Als Herausforderung erscheint vielmehr, diesen Einfluss der Schule, der sich bisher weitgehend verdeckt und unbewusst vollzieht, an die Oberfläche zu befördern und damit der pädagogischen Reflexion zugänglich zu machen (Farmer et al., 2011, S. 247, sprechen an dieser Stelle von „revealing the invisible hand“). Die Befunde zu den Risiken von negativem Peereinfluss einerseits und zu den Möglichkeiten der Gestaltung günstiger Bedingungen für positive Peerinteraktionen andererseits, lassen es hier als lohnenswert erscheinen, sich in Zukunft mehr auf diese Auseinandersetzungen einzulassen.

Im Kontext der Prävention dissozialen Verhaltens bleibt dennoch zu beachten, dass Peereinfluss nur einer von vielen wirksamen Faktoren für die Verhaltensentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist. Aus diesem Grund können die hier hergeleiteten Maßnahmen immer nur einen von vielen Bausteinen in einem umfassenden Konzept zur Prävention dissozialen Verhaltens in der Schule ausmachen (Reinke & Walker, 2006; Dishion et al., 2006). Weiter gilt es zu betonen, dass im Rahmen dieses Beitrags mangels vorliegender Forschungsarbeiten an vielen Stellen Inferenzen von grundlagentheoretischen Erkenntnissen auf die Praxis erfolgen mussten. Dieser große Schritt bedarf in Zukunft dringend vermittelnder Interventionsstudien, in denen untersucht wird, inwieweit sich diese Maßnahmen tatsächlich als wirksam erweisen. Die hier vorgeschlagenen Strategien können an dieser Stelle Orientierungspunkte für die weitere Differenzierung und Evaluation spezifischer Konzepte zur Prävention von negativem Peereinfluss bieten.

Schlüsselwörter

Verhaltensprobleme, dissoziales Verhalten, Peereinfluss, Prävention

Abstract

Several studies indicate the crucial role of negative peer influence in the development of antisocial behaviour. However, up to now few proposals have been made in

German speaking countries on how to minimize negative peer influence systematically within the school context. Thus, this paper proposes seven of such strategies based on the current state of peer influence research. The development of these proposals showed that there still is a great need for scientific evaluation of school-based interventions against negative peer influence.

Keywords

problem behaviour, antisocial behaviour, peer influence, prevention

Literatur

- Asch, S. E. (1956). *Studies of independence and conformity. A minority of one against an unanimous majority*. Psychological Monographs, 70, S. 1-70.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). *Hauptschulen und Gewalt*. Aus Politik und Zeitgeschichte, 28, S. 17-25.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2013). *Projekt „KlassenCheckUp“*. Zugriff unter www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/46267/projekt-klassencheckup [8.7.2013]
- Cartledge, G. & Johnson, C. T. (1996). *Inclusive classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Critical variables*. Theory into Practice, 35, S. 51-57.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S. M. & Veenstra, R. (2008). *Beyond the classroom norm: The influence of bullying of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection*. Journal of Abnormal Child Psychology, 36, S. 1289-1299.
- Dishion, T. J., Dodge, K. A. & Lansford, J. E. (2006). *Findings and recommendations. A blueprint to minimize deviant peer influence in youth interventions and programs*. In K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant peer influences in programs for youth* (pp. 366-394). New York: Guilford.
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). *Peer contagion in child and adolescent social emotional development*. Annual Review of Psychology, 62, S. 189-214.
- Doyle, W. (2006). *Ecological approaches to classroom management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 97-125), London: Erlbaum.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). *Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Empirische Sonderpädagogik, 2, S. 85-109.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). *Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences*. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, S. 247-256.
- Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.) (2012). *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. München: Reinhardt.
- Gest, S. (2006). *Teacher reports of children's friendships and social groups: Agreement with peer reports and implications for studying peer similarity*. Social Development, 15, S. 248-259.

- Hillenbrand, C. (2006). *Erfolgreich präventiv handeln! Grundlagen schulischer Prävention von Verhaltensstörungen*. Zeitnah, 8, S. 1-10.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (2010). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Reinhardt.
- Huber, C. (2013). *Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern: eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen*. Heilpädagogische Forschung, 1, S. 16-23.
- Kiesner, J., Poulin, F. & Nicotra, E. (2003). *Peer relations across contexts: Individual-network homophily and network inclusion in and after school*. Child Development, 74, pp. 1328-1343.
- Klippert, H. (2012). *Teamentwicklung im Klassenraum*. Weinheim: Beltz.
- Lauth, G. & Schlottke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research based strategies for every teacher*. Upper Saddle River: Pearson.
- Müller, C. (2010). *Negative peer influence in special needs classes: A risk for students with problem behaviour?* European Journal of Special Needs Education, 25, pp. 431-444.
- Müller, C. (2011a). *Mechanismen negativer Beeinflussung zwischen Jugendlichen mit dissozialem Verhalten und ihre Bedeutung für schulische Präventionsansätze*. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 4, S. 297-309.
- Müller, C. (2011b). *Gleich und gleich gesellt sich gern? Warum sich Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule finden und beeinflussen*. Schulpädagogik Heute, 3, S. 1-15.
- Müller, C. (2013). „Alleine verhält er sich unauffällig, aber in der Gruppe ...“ – Verhaltensprobleme und ihre Beeinflussung durch die Peers. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 7-8, S. 36-41.
- Müller, C., Hofmann, V. & Studer, F. (2012). *Lässt sich individuelles Schülerverhalten durch das Verhalten der Klassenkameraden vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler*. Empirische Sonderpädagogik, 4, S. 11-128.
- Müller, C., Begert, T., Hofmann, V. & Studer, F. (im Druck). *Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten: Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde?* Zeitschrift für Pädagogik.
- Müller, C. & Minger, M. (im Druck). *Welche Kinder und Jugendlichen werden am stärksten durch die Peers beeinflusst? Eine systematische Übersicht für den Bereich dissozialen Verhaltens*. Empirische Sonderpädagogik.
- Müller, C., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). *Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse)*. Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS). Freiburg: Universität Freiburg.
- Müller, C., Fleischli, J., Hofmann, V. & Studer, F. (eingereicht). „Sag mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst?“ Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten.
- Prinstein, M. J. & Dodge, K. A. (Eds.) (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Reinke, W. M. & Walker, H. M. (2006). *Deviant peer effects in education*. In K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant peer influences in programs for youth* (pp. 122-140). New York: Guilford.
- Rudolph, K. D., Lansford, J. E., Agoston, A. M., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2013). *Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school*. Child Development, online early view.
- Standop, J. (2005). *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). *Parental monitoring: A reinterpretation*. Child Development, 71, pp. 1072-1085.
- Sutherland, K. S. & Oswald, D. P. (2005). *The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes*. Journal of Child and Family Studies, 14, S. 1-14.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L. & The Conduct Problems Prevention Research Group (2006). *The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children*. Development and Psychopathology, 18, S. 471-487.
- Verband Sonderpädagogik, vds (Hrsg.) (2010). *Standards in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten*. Zugriff unter www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Standards/Standards-ES-Bundneu.pdf [8.7.2013].
- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R. E. & McDuff, P. (1999). *Disruptive behavior, peer association, and conduct disorders: Testing the developmental links through early intervention*. Development and Psychopathology, 11, S. 287-304.
- Voigt, U. (1998). *Empirische Untersuchungen zum Rückholungserfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen*. Hamburg: Kovac.
- Warr, M. (2002). *Companions in crime. The social aspects of criminal conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wettstein, A. & Schild, N. (2012). *Deviantes Gespräche unter Jugendlichen im Erziehungsheim: Eine explorative Videostudie*. Empirische Sonderpädagogik, 4, S. 47-62.
- White, K. J. & Jones, K. (2000). *Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems*. Journal of Experimental Child Psychology, 76, S. 302-326.
- Wirth, A. (2012). *Klassenklima erfassen und verbessern. Eine Arbeitshilfe zur Förderung des Klassenklimas*. Luxemburg: MEN.

Dr. Christoph Michael Müller
 Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut
 Petrus-Kanisius-Gasse 21
 CH-1700 Freiburg – Schweiz
 Tel.: 0041 26 3007725
 E-Mail: christoph.mueller2@unifr.ch