

Christoph Michael Müller

Gleich und gleich gesellt sich gern? Warum sich Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule finden und beeinflussen

Zusammenfassung: Jugendliche mit dissozialen Verhaltensproblemen sind in der Schule überdurchschnittlich häufig miteinander befreundet und beeinflussen sich oft negativ. Um in diesem Kontext präventive Maßnahmen zu entwickeln, ist es zentral, die Gründe des Zusammenfindens dieser Jugendlichen in der Schule zu berücksichtigen. Im vorliegenden Beitrag werden deshalb schulstrukturelle Merkmale und sozialpsychologische Prozesse als Bedingungen dieses Phänomens erörtert und Schlussfolgerungen zur Vermeidung dissozialer Entwicklungen von Jugendlichen diskutiert.

Birds of feather flock together? Why teenagers with behavioral problems find and influence each other in school

Abstract: Students with behavioural problems often affiliate with similar others in school which can promote negative peer influence. When developing prevention programs in this context, the processes underlying this affiliation have to be taken into account. Hence, in this paper the selective character of school systems as well as social psychological processes are discussed as underlying conditions for deviant peer affiliation. Implications for the prevention of problem behaviour in the school context are examined.

1. Problemstellung

Jugendliche mit dissozialem Verhalten zeigen Problemverhaltensweisen, die durch die Verletzung informeller sozialer Erwartungen und Normen sowie formeller Regeln und Gesetze gekennzeichnet sind. Zu diesem Spektrum zählen beispielsweise verbale und physische Aggressionen gegen andere, heftige Opposition gegen Erwachsene, die Zerstörung von Eigentum oder Betrug und Diebstahl. Das Verhalten dieser Jugendlichen kann für mögliche Opfer eine Bedrohung darstellen und bedeutet für Lehrkräfte und Bezugspersonen oft eine erhebliche Belastung. Für die Jugendlichen selbst geht ihr Verhalten häufig mit Ablehnungserfahrungen und einer ungünstigen Entwicklungsperspektive einher (Beelmann & Raabe 2007, 43ff.). Die Schule ist dabei einer der zentralen Orte des Auftretens solcher Verhaltensprobleme (Olweus, 2008).

Dissoziale Verhaltensweisen (im Folgenden auch unter dem Begriff „Devianz“ oder allgemein unter „Verhaltensauffälligkeiten“ subsummiert) von Jugendlichen sind multifaktoriell begründet und müssen im Kontext von biologischen, psychologischen und sozialen Einflussfaktoren gesehen werden (Beelmann & Raabe, 2007). Im Schulkontext kommt hier insbesondere den sozialen Faktoren und dabei im speziellen den Peers eine hervorgehobene Bedeutung zu (Reinke & Walker, 2006). Der Begriff der „Peers“ oder der „Peergruppe“ meint in diesem Zusammenhang jene ungefähr Gleichaltrigen, die ein Individuum regelmäßig umgeben (Begriffsdiskussion s.a. Prinstein & Dodge, 2008).

Informelle Berichte von Lehrkräften legen nahe, dass sich Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule manchmal „wie magisch“ anziehen und sich anschließend gegenseitig in ihrem Verhalten negativ beeinflussen. Solche Alltagsbeobachtungen werden durch zahlreiche empirische Studien bestätigt, die zeigen, dass Jugendliche mit dissozialem Ver-

halten sich mit signifikant höherer Wahrscheinlichkeit als unauffällige Jugendliche mit anderen dissozial ausgerichteten Peers zusammenfinden (Boivin & Vitaro, 1995; Cairns et al., 1988; Xie et al., 1999; Farmer et al., 2002; Brendgen et al. 2000; O'Donnell et al., 1995; Dishion et al., 1995a; Farmer et al. 2003). Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass dieses Phänomen sowohl auf Jungen als auch auf Mädchen zutrifft (z.B. Farmer et al. 2003; Cairns et al. 1988; Xie et al. 1999) und für die Jugendlichen mit Risiken einhergeht: Die gemeinsame Interaktion innerhalb dissozial ausgerichteter Gruppen scheint häufig ungünstige individuelle Entwicklungen wie Aggression, Delinquenz, Drogensucht und andere Probleme zu fördern (Vitaro et al., 1997; Paetsch & Bertrand, 1997; Andrews et al., 2002; Prinstein et al., 2001; Baron & Tindall, 1993; Dishion et al., 1995b; Dishion et al. 1997). Das Zusammensein mit dissozial ausgerichteten Peers gilt deshalb als einer der am besten abgesicherten Risikofaktoren für eine dissoziale Entwicklung.

Die Korrelation des dissozialen Verhaltens von Jugendlichen mit dem Verhalten ihrer befreundeten Peers beruht einerseits auf einem so genannten „Selektionseffekt“, bei dem sich bereits verhaltensauffällige Jugendliche anderen mit ähnlichen Verhaltensweisen anschließen. Andererseits besteht aber auch ein „Sozialisierungseffekt“, bei dem sich weniger auffällige Jugendliche durch die Interaktion mit dissozial ausgerichteten Peers in Richtung deren Verhaltens entwickeln (Arnold & Hughes, 1999). Galten diese beiden Prozesse lange als unversöhnlich gegensätzliche Erklärungen des gleichen Phänomens, wird heute meist eine integrative Sichtweise vertreten. So scheinen beide Prozesse miteinander zu interagieren, wie es beispielsweise der Fall sein kann, wenn sich verhaltensauffällige Jugendliche anderen devianten Peers anschließen und die gemeinsame Interaktion zu einer weiteren Stabilisierung oder Verstärkung der Verhaltensproblematik führt.

In der Theorie der differentiellen Assoziation (Sutherland, 1939) und ihren Weiterentwicklungen (z.B. Sutherland & Cressey, 1978; Akers, 2009) wird der ungünstige Einfluss dissozialer Peernetzwerke durch sich darin vollziehende Lernprozesse und Gelegenheitsstrukturen erklärt. So können Jugendliche von ihren Peers beispielsweise kriminalistisches Wissen (z.B. Technik zum Aufbrechen eines Schlosses) erlangen und die Anwendung von gemeinsam praktizierten Rationalisierungstechniken (z.B. „Mir blieb keine andere Wahl, als zuzuschlagen“) einüben. Gleichzeitig ergeben sich im Zusammensein mit devianten Peers neue Gelegenheiten für dissoziales Verhalten (z.B. gemeinsamer Alkoholkonsum oder Kontakt zu Drogendealern). Einer negativen Beeinflussung zwischen Jugendlichen scheinen weiter verschiedene psychologische Mechanismen zugrunde zu liegen. Beispielhaft können hier das soziale Modellieren von Devianz, Verstärkungsprozesse für dissoziales Verhalten sowie situationale Gruppendynamiken genannt werden (Übersicht Prinstein & Dodge 2008, 17ff.). Bevor diese Beeinflussungsprozesse jedoch aktiviert werden, müssen die jeweiligen Jugendlichen sich begegnen und in eine aktive Interaktion miteinander treten. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Analyse der Gründe für dieses Zusammenfinden von dissozial ausgerichteten Jugendlichen und bezieht sich dabei auf den schulischen Kontext.

Die Schule nimmt bei der Entwicklung von Peernetzwerken eine wichtige Rolle ein, weil sie ein regelmäßiger Treffpunkt und Ort der Interaktion von Jugendlichen ist, an dem ein großer Teil des Tages verbracht wird. So zeigen Studien, dass die Schul- und spezifisch auch die Klassenzugehörigkeit als einer der besten Prädiktoren des Freundschaftsnetzwerks von Jugendlichen gelten kann (Blyth et al. 1982; Xie et al. 1999; Haynie 2002; Dishion et al. 1995a). Die in der Schule entstehenden Peernetzwerke werden zudem oft auch außerhalb der Schulsituation (z.B. Treffen am Wochenende) und über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten (Berndt et al., 1986; Kiesner et al., 2003). Im Fall der Interaktion zwischen devianten Jugendlichen bietet die Schule somit zahlreiche Gelegenheiten zum Aufbau dissozial ausge-

richteter Peernetzwerke (Müller 2010). Es ist davon auszugehen, dass sich viele der dafür relevanten sozialen Interaktionen zwischen Jugendlichen nicht nur im Klassenunterricht vollziehen sondern auch in den unstrukturierten und wenig beaufsichtigten Situationen der Schulpause und des Schulwegs.

Wenn die Schule eine solch wichtige Funktion bei der Entstehung dissozial ausgerichteter Netzwerke einnehmen kann, ist es für die Entwicklung von präventiven Maßnahmen gegen Verhaltensprobleme unabdingbar, die Bedingungen für das Zusammenfinden von Jugendlichen in der Schule genauer zu betrachten. Im Folgenden werden deshalb mögliche Gründe für Zusammenschlüsse unter verhaltensauffälligen Jugendlichen in der Schule systematisch aufgearbeitet und geordnet. Auf dieser Basis werden anschließend Ansatzpunkte zur Prävention der Bildung dissozial ausgerichteter Peernetzwerke diskutiert.

2. Gründe für das Zusammenfinden verhaltensauffälliger Jugendlicher

Versucht man die möglichen Gründe für das Zusammenfinden von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten in der Schule in verschiedene Kategorien zu fassen, ergeben sich zwei grundsätzliche Erklärungsmuster (s. Tab. 1): Auf der einen Seite begünstigen schul- und sozialräumliche strukturelle Bedingungen die Zusammenführung dieser Jugendlichen in spezifischen Schulformen und Klassen, was die Wahrscheinlichkeit der Interaktion und Netzwerkbildung unter ihnen erhöht. Auf der anderen Seite suchen sich die Jugendlichen im Rahmen individueller Zuordnungsprozesse auch aktiv als Interaktionspartner aus. Beide Erklärungsmuster werden im Folgenden näher betrachtet.

Strukturell bedingte Zuordnungsprozesse	Aufgliederung der Schülerschaft in Verhaltensgruppen
	Aufgliederung der Schülerschaft in Leistungsgruppen
	Weitere Formen der Zusammenführung
Individuelle Zuordnungsprozesse	Gemeinsam erfahrene Ablehnung in der Klasse
	Ähnlichkeiten der Einstellungen und Interessen
	Ähnlichkeiten der Kommunikations- und Verhaltensmuster
	Widerstand gegen dominierende Wertesysteme
	Wunsch nach sozialer Teilhabe an einer dissozial ausgerichteten Gruppe
Anschluss aus Angst oder Druck	

Tabelle 1: Systematik struktureller und individueller Zuordnungsprozesse

2.1. Strukturell bedingte Zuordnungsprozesse

Nur wenn sich Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen in der Schule begegnen, können sie auch in Interaktion miteinander treten. Umso höher dabei der Anteil verhaltensauffälliger Jugendlicher in einer Schule oder Klasse ist, desto geringer ist ihre Auswahl an prosozialen Interaktionspartnern. In Settings mit einer hohen Zahl von Jugendlichen mit deviantem Verhalten steigt damit die Wahrscheinlichkeit, dass diese gemeinsame Zeit mit ähnlich ausgerichteten Peers verbringen und sich soziale Netzwerke zwischen ihnen bilden. Bestimmte strukturelle Merkmale von Schulsystemen fördern diese Prozesse, indem sie zu einer räumlichen Zusammenführung verhaltensauffälliger Jugendlicher in spezifischen Schulen und Klassen führen.

Aufgliederung der Schülerschaft in Verhaltensgruppen

Die eindeutigste Zusammenführung verhaltensauffälliger Jugendlicher erfolgt im sonderpädagogischen Schulsystem. Schülerinnen und Schülern, die dissoziales Verhalten zeigen, kann in Deutschland im Rahmen einer sonderpädagogischen Begutachtung der Förderschwerpunkt „Emotionale und Soziale Entwicklung“ zugeschrieben werden. Dies führt manchmal zu einer integrativen sonderpädagogischen Unterstützung in einer Regelklasse aber häufiger zu einer Überweisung der Jugendlichen an eine Förderschule oder Spezialklasse. Beispielsweise werden derzeit rund 68% aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an Förderschulen unterrichtet (KMK, 2008). In Nordrhein-Westfalen nahm die Zahl von Personen, welche diese Schulform besuchen, in den letzten Jahren um fast 70% zu (Landesregierung NRW, 2005). Obgleich an diesen Schulen auch Schülerinnen und Schüler mit internalisierenden Verhaltensweisen zugegen sind, sind Förderschulen in diesem Bereich zahlenmäßig von Jugendlichen mit externalisierenden, dissozial ausgerichteten Verhaltensweisen dominiert (Julius, 2001; Cassidy et al. 2001). Ähnliche Tendenzen sind auch in anderen Ländern zu beobachten (z.B. Stephens & Lakin, 1995; Cole et al., 2003). Der Besuch einer Förderschule oder einer Spezialklasse für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler erweist sich damit als eine schulstrukturelle Bedingung, die zu einem garantierten Zusammentreffen dieses Personenkreises führt.

Aufgliederung der Schülerschaft in Leistungsgruppen

Im Gegensatz zum sonderpädagogischen System wird im allgemeinen Schulsystem das Sozialverhalten in der Regel nicht als offizielles Kriterium zur Zusammenführung von Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Trotzdem ergibt sich diese Tendenz durch die alltäglich praktizierte Differenzierung in Schulleistungsgruppen („ability grouping“). Die hohe Korrelation zwischen niedriger Schulleistung und Problemverhalten (Übersicht Beelmann & Raabe, 2007, 64f.) führt auf indirektem Weg auch zu einem „behaviour grouping“ mit dem Ergebnis höherer Zahlen gewaltbereiter Jugendlicher in niedrigen Bildungsgängen (Baier & Pfeiffer, 2007; Rabold & Baier, 2008). Die Einteilung von Schülerinnen und Schülern in Leistungsgruppen setzt sich innerhalb von Klassen beispielsweise im Rahmen spezifischer leistungsorientierter Arbeitsgruppeneinteilungen oder spezieller Lernfördergruppen fort. Diese Strukturen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche mit Problemverhalten in der Schule in intensiveren Kontakt miteinander treten (s.a. Reinke & Walker 2006).

Weitere Formen der Zusammenführung

Vor allem im angloamerikanischen Raum begünstigt auch die Aufgliederung des Schulsystems in einen relativ teuren privaten Sektor auf der einen Seite und einen öffentlichen Schulsektor auf der anderen Seite die schulische Zusammenführung benachteiligter Kinder und Jugendlicher. In US-amerikanischen Statistiken zeigen sich in öffentlichen Schulen daher in der Regel deutlich höhere Raten dissozialen Verhaltens als in privaten Schulen (Dinkes et al. 2009). In Europa werden ähnliche Selektionsprozesse hinsichtlich sozioökonomischem Status und Ethnizität von Schülerinnen und Schülern im Kontext der Debatte über die freie Schulwahl für Eltern kontrovers diskutiert (z.B. Oelkers 2008; Giesinger 2009).

Ein weiterer Aspekt, der zu einer Zusammenführung verhaltensauffälliger Jugendlicher führen kann, ist der Wohnortbezug von Schulen. Bezieht sich das Einzugsgebiet von Schulen vor allem auf soziale Brennpunkte, in denen in der Regel eine höhere Rate von Verhaltensproblemen unter Jugendlichen besteht (Ingoldsby & Shaw, 2002; Chung & Steinberg, 2006), treffen damit auch in der Schule eher deviant ausgerichtete Jugendliche aufeinander als in Schulen in wohl situierten Gegenden.

Insgesamt scheinen also von außen gesetzte Schulstrukturen bereits in erheblichem Maße vorherzubestimmen, mit welchen Peers verhaltensauffällige Jugendliche in der Schule die meisten Interaktionsgelegenheiten haben. Neben diesen strukturellen Bedingungen suchen sich Jugendliche mit dissozialen Verhaltensweisen aber auch aktiv gegenseitig auf.

2.2. Individuelle Zuordnungsprozesse

Der Tatsache, dass Jugendliche mit Verhaltensproblemen oft gezielt Interaktionspartner mit ähnlichen Verhaltensweisen anstreben, liegen verschiedene Ursachen zugrunde. Prinzipiell haben die meisten Menschen Bedürfnisse nach sozialen Beziehungen zu mehr oder weniger Gleichgestellten, die Jugendliche vor allem unter ihren Peers finden. Grundsätzlich scheinen dabei Reziprozität, soziale Anerkennung, Sicherheit und sozialer Vergleich gesucht zu werden (Übersicht z.B. Sunwolf, 2008, 3ff.). Dieses Streben nach Beziehungen kann bei Schülerinnen und Schülern mit dissozialen Verhaltensweisen, meist beginnend in der frühen Adoleszenz (Dishion et al., 1997), zum Aufsuchen devianter Peergruppen führen. Dabei sind einige spezifische Bedingungen und Motive zu unterscheiden.

Gemeinsam erfahrene Ablehnung in der Klasse

Schülerinnen und Schüler mit dissozialen Verhaltensweisen werden von einem großen Teil ihrer Klassenkameraden aufgrund ihrer aggressiven Verhaltensweisen abgelehnt (Waas & Graczyk, 1999; Huber, 2006). Dieses Problem wird durch eine häufig zusätzlich diagnostizierte ADHS-Problematik sowie Lernstörungen weiter verstärkt (Landau et al., 1998; Hutchinson et al., 2008) und kann zu einer Situation führen, in der sich abgelehnte Jugendliche auf Grund fehlender prosozialer Interaktionspartner mit anderen dissozial ausgerichteten Partnern zusammenfinden (Dishion et al., 1991). Ein gemeinsam erlebtes Labeling durch Peers und Lehrkräfte als „Problemjugendliche“ kann dabei zu einer weiteren Aufrechterhaltung oder Verstärkung des dissozialen Verhaltens führen (Dishion & Dodge, 2006).

Ähnlichkeiten der Einstellungen und Interessen

Menschen sind von Ähnlichkeiten anderer angezogen und suchen ihre Interaktionspartner in der Regel nach Kriterien aus, die ihren eigenen Interessen und Überzeugungen entsprechen (sog. „Homophilie“; Lazarsfeld & Merton, 1954; Festinger, 1954; Prinstein & Dodge, 2008). Dies ist unter anderem vermutlich auf den Wunsch nach einer Bestätigung des Eigenen durch andere zurückzuführen. Im Fall von Jugendlichen mit einer dissozialen Verhaltensausrichtung bedeutet dies, dass sie sich anderen mit ähnlichen Einstellungen und Interessen anschließen, weil dies die Wahrscheinlichkeit positiven Feedbacks für sie erhöht (Granic & Patterson, 2006). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich auch das Zusammenfinden von Jugendlichen mit ähnlichen normativen Überzeugungen, Erfahrungen und Interessenslagen in der Schule erklären. Konkret würde ein schulschwacher Jugendlicher, der die Schule für eine abzulehnende Einrichtung hält und Schulleistungen als unwichtig erachtet, kaum eine Peergruppe aufsuchen, in der Schulleistung als wichtiges Beurteilungskriterium für soziales Prestige gilt. Eher würde er sich mit Jugendlichen zusammentun, für die schlechte Schulleistungen egal oder sogar erstrebenswert sind und die ihn in seiner ablehnenden Haltung gegenüber der Schule und ihren Normen weiter bestätigen (s.a. Dishion et al. 2005).

Ähnlichkeiten der Kommunikations- und Verhaltensmuster

Menschen praktizieren bestimmte Kommunikations- und Verhaltensformen, die zu einem erheblichen Teil im Rahmen der Sozialisation in unterschiedlichen Entwicklungsmilieus geprägt wurden. Diese Muster scheinen Menschen bei anderen (oft unbewusst) wahrzunehmen und zu interpretieren. So kann beispielsweise bereits an der Körpersprache einer Person mit ziemlicher Sicherheit ihr sozioökonomischer Status abgelesen werden (Kraus & Keltner, 2009). Solche Verhaltensmuster können je nach eigenem Verhaltensrepertoire verbindend oder trennend wirken. Beispielsweise kann ein körperliches Anrempeln von einem Jugendlichen mit dissozialen Verhaltensweisen als übliche Form der Kontaktaufnahme gemeint sein, von einer anderen Person jedoch als aggressiv empfunden werden und zu einer Ablehnung des Gegenübers führen. Andererseits beherrscht ein Jugendlicher mit Verhaltensproblemen möglicherweise nicht die eloquente Diskussionskultur anderer Jugendlicher und entzieht sich einer solchen Gruppe. Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen haben Kommunikationsbarrieren zwischen Personen zur Folge und führen zu einer Präferenz von Menschen mit einem ähnlichen Verhaltensrepertoire. Jugendlichen mit dissozialem Verhalten fällt es deshalb leichter, mit anderen in Kontakt zu kommen, die über ähnliche Kommunikations- und Verhaltensmuster verfügen. Diese Annahme wird durch empirische Beobachtungen unterstützt, die zeigen, dass delinquente Jugendliche schneller Freundschaften untereinander als mit nicht delinquenten Jugendlichen knüpfen (Snijders & Baerveldt, 2003).

Widerstand gegen dominierende Wertesysteme

Eine andere Erklärung für das Zusammenfinden von Jugendlichen zu dissozial ausgerichteten Gruppen bietet die soziologisch ausgerichtete Subkulturtheorie (z.B. Thrasher, 1936; Cohen, 1957). Darin wird das auffällige Verhalten von sozial benachteiligten Peergruppen als Ausdruck übergreifender gesellschaftlicher Probleme verstanden. Demnach erleben benachteiligte Jugendliche Anpassungsprobleme an die von der Mittelschicht geprägten Normen und Regeln und schließen sich deshalb mit anderen (mehr oder minder bewusst) gegen das dominierende System zusammen. Diese Vereinigung in subkulturellen Gruppen mit alternativen, abweichendes Verhalten rechtfertigenden Wertesystemen, wird dann als eine kollektive Lösung des gemeinsamen Anpassungsproblems erlebt.

Wunsch nach sozialer Teilhabe an einer dissozial ausgerichteten Gruppe

Der Wunsch nach sozialer Teilhabe an einer dissozial ausgerichteten Gruppe von Jugendlichen kann auf verschiedenen Motiven gründen. Eine deviante Peergruppe bietet oft ein Gefühl der Zugehörigkeit (im Sinne einer „Gang“) und vermittelt eine eigene soziale Identität. In diesem Kontext ist vor allem relevant, dass in solchen Gruppen oft Werte und Einstellungen gelten, mit denen sich gefährdete Jugendliche identifizieren können. So gelten beispielsweise normwidrige Handlungen gegen Außenstehende als erstrebenswert und werden innerhalb der Gruppe verstärkt. Spezifische Peergruppen zeichnen sich zudem oft durch eine einheitliche Kommunikation mit Hilfe bestimmter Symbole aus (z.B. gleicher Kleidungs- und Sprachstil, spezifische Rituale), welche eine „gemeinsame Realität“ ermöglicht (Frey, 2004). Short und Strodbeck (1965) sehen im Rahmen ihrer „Social disability“- These in der Eindeutigkeit der sozialen Regeln und Erwartungen in dissozialen Gruppen einen zentralen Anschlussgrund für Jugendliche. Nach diesem Konzept bieten dissozial ausgerichtete Gruppen durch ihre kleine Zahl an involvierten Personen und ihre relativ klare normative Ausrichtung Jugendlichen eine Möglichkeit, ihrer sozialen Unsicherheit angesichts der Vielzahl an gesellschaftlichen Rollenerwartungen und eigener sozialer Inkompetenzen zu entgehen.

Die Möglichkeit, sich durch eine Gruppenzugehörigkeit zu definieren und gegenüber anderen abzugrenzen wird auch beim Intergruppenvergleich deutlich. So sind Gruppen dissozial ausgerichteter Peers meist um Abgrenzung zu anderen gekennzeichnet, was dissoziale Verhaltensweisen der Gruppe weiter verstärken kann (Tajfel, 1982). Beteiligen sich prosozial ausgerichtete Peergruppen beispielsweise an einer „Pro-Nichtrauchen-Aktion“ der Schule, könnte deren Engagement dissozial ausgerichtete Schülergruppen gerade im Gegenteil zu einer Abgrenzung und einem Boykott der Aktion veranlassen. Lamnek (2007, 45) fasst dieses Phänomen mit der prägnanten Formulierung des „Nichts einigt so sehr wie ein gemeinsamer Feind“ zusammen.

Anschluss aus Angst oder Druck

Einige Jugendliche erleben die Schule als einen unsicheren Ort, an dem sie von Peers geärgert, bedroht oder anders drangsaliert werden (Übersicht Olweus, 2008). Ein Grund für den Anschluss an dissozial ausgerichtete Schülerinnen und Schüler kann daher auch der durch diese entstehende Schutz sein (Warr, 2002, 83f.). Daneben kann die Freundschaft mit dissozial ausgerichteten Peers aber auch vor dem aggressiven Verhalten ebenjener Jugendlichen schützen. In diesem Sinne stellt man sich mit den als bedrohlich wahrgenommenen Peers gut, um nicht selber ein Opfer zu werden. Dies kann durch aktives Ausüben von Druck seitens einzelner Jugendlicher oder der Gruppe unterstützt werden (z.B. Androhung von Gewalt, wenn an einer delinquenten Handlung nicht teilgenommen wird). In den beschriebenen Fällen muss also keine besondere Sympathie gegenüber dissozialen Zielen oder Personen bestehen, sondern der Anschluss erfolgt aus relativ pragmatischen Gründen.

Insgesamt betrachtet wird für den Bereich der individuellen Zuordnungsprozesse von dissozial ausgerichteten Jugendlichen deutlich, dass viele der genannten Prozesse nicht vollkommen trennscharf sind und im Alltag vermutlich eng miteinander interagieren. Die hier gewählte Aufgliederung leistet daher vor allem eine konzeptuelle Strukturierung der Thematik. Auffallend ist weiter, dass das Zusammenfinden mit Gleichgesinnten nicht immer auf spezifische Eigenschaften von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten zurückzuführen ist. Vielmehr sind Prozesse wie die Homophilie oder das Anstreben von sozialer Anerkennung durch die Peers grundsätzlich menschlicher Natur. Im Fall des Zusammenfindens von deviant ausgerichteten Jugendlichen können mit diesen Phänomenen aber ungünstige individuelle Entwicklungen einhergehen (Vitaro et al. 1997; Paetsch & Bertrand, 1997; Andrews et al., 2002; Prinstein et al., 2001; Baron & Tindall, 1993; Dishion et al., 1995b; 1997). Zur Prävention dissozialer Verhaltensweisen sollten auf der Grundlage der beschriebenen strukturellen und individuellen Zuordnungsprozesse daher Wege zur Vermeidung ungünstiger Peerkonstellationen in der Schule gesucht werden.

3. Implikationen für die Prävention dissozialen Verhaltens

Ein erstes zentrales Ergebnis der erfolgten Übersicht ist, dass das Zusammenfinden von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten in der Schule zu einem erheblichen Maß durch die Aufgliederung der Schülerschaft auf spezifische Schulformen und durch bestimmte gesellschaftliche Bedingungen vorstrukturiert ist. Während eine Diskussion über gesellschaftspolitische Veränderungen über den bildungswissenschaftlich ausgerichteten Rahmen dieses Beitrags hinausgehen, sollten an dieser Stelle Überlegungen zu schulstrukturellen Perspektiven der Prävention dissozialen Verhaltens angestellt werden.

Vor- und Nachteile differenzierter Schulsysteme werden aus unterschiedlichen Perspektiven kontrovers debattiert (z.B. GEW, 2009). Interessant ist dabei, dass sich insbesondere

die Diskussion um den Einfluss der Schul- und Klassenkomposition bisher schwerpunktmäßig auf den Bereich der Schulleistung bezieht (z.B. Hanushek et al., 2003; Hanushek & Wössmann 2006; Van Ewijk & Slegers 2010). Der Einfluss der Klassenkameraden auf dissoziale Entwicklungen von Jugendlichen in diesem System wird hingegen oft vernachlässigt. Erste empirische Untersuchungen, die spezifisch diese Frage untersuchen, weisen aber auf deutliche Effekte der Schul- und Klassenkomposition hin: Studien an Primarschulen zeigen, dass der Klassenanteil von Kindern mit aggressivem Verhalten ein wichtiger Prädiktor für die Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist (Kellam et al., 1998; Thomas et al., 2006; Warren et al., 2005; Werthamer-Larsson et al., 1991). Im Sekundarschulkontext beobachteten beispielsweise LeBlanc und Kollegen (2008), dass bei statistischer Kontrolle des Primarschulverhaltens Jugendliche in Sekundarschulen mit vielen Verhaltensproblemen in der Schülerschaft ungünstigere Entwicklungstendenzen als Peers in Schulen mit wenig Verhaltensproblemen zeigten (s.a. Cho et al., 2005).

Wenngleich sich die meisten bisher vorliegenden Studien zu der Thematik auf die Primarschule beziehen und eine weitere empirische Untermauerung der Befunde notwendig ist, werfen diese Ergebnisse Fragen zur Zusammenführung von Jugendlichen mit dissozialen Verhaltensweisen in gegliederten Schulsystemen auf (s.a. Reinke & Walker, 2006). Am problematischsten erscheint dies hinsichtlich der häufig praktizierten Aggregation verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in spezialisierten Förderschulen und Spezialklassen. Während für die Effektivität der getrennten sonderpädagogischen Unterrichtung beispielsweise die kleinen Klassengrößen, die spezialisierte Ausbildung des Personals oder der „emotionale Schutzraum“ solcher Klassen angeführt werden, sind durch den hohen Anteil von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten andererseits ungünstige Peereffekte zu erwarten (Müller, 2010). In etwas geringerem Ausmaß als im sonderpädagogischen System sind für niedrige Bildungsgänge des Regelschulsystems, in denen ebenfalls eine erhöhte Zahl von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten beschult wird, vergleichbare Prozesse zu erwarten.

Aus Sicht der Peereinflussforschung sprechen diese Überlegungen deutlich für eine Unterrichtung von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten in Klassen mit dominant prosozialer Ausrichtung der Schülerschaft. Diese Bedingung ist im Rahmen einer sonderpädagogischen Förderung vermutlich am ehesten in integrativen Regelklassen gewährleistet. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf würden entsprechend in gering gegliederten Schulsystemen mehr von ihren Peers profitieren als in stark differenzierenden Systemen. Unterstützend könnte eine bewusste Zusammenstellung von Klassen innerhalb von Schulen wirken, welche zum Ziel hat, ungünstige Konstellationen gefährdeter Schülerinnen und Schüler in bestimmten Klassen zu vermeiden. Dies setzt ein Bewusstsein für die Problematik und einen intensiven Austausch zwischen den jeweiligen Lehrkräften bei Klassenwechseln voraus.

Grundsätzlich bleibt bei schulstrukturellen Überlegungen in diesem Zusammenhang allerdings zu beachten, dass die empirische Datenlage zur globalen Effektivität verschiedener Beschulungsformen für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler bisher noch gering ist (Hartke, 1998; Reiser et al., 2008). Auch kann die Integration von Jugendlichen mit Verhaltensproblemen erhebliche Herausforderungen an die unterrichtenden Lehrkräfte und Klassenkameraden stellen (Cheney & Muscott 1996; Ruhl & Swanger, 1994; Goetze, 1991). Zu den Mindestbedingungen für das Gelingen integrativer Bemühungen gehört deshalb eine angemessene personelle Ausstattung mit flexibler sonderpädagogischer Unterstützung und der systematische Einsatz evidenzbasierter Methoden des Verhaltensmanagements durch die Lehrkräfte (Kauffman et al., 1995; Kerr & Nelson, 2006). Weiter bleibt zu berücksichtigen, dass trotz aller integrativen Bemühungen auch Grenzen erreicht werden können. So wird für

einzelne extrem auffällige und fremdgefährdende Jugendliche eine temporäre Beschulung innerhalb von Einrichtungen der Jugendhilfe oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie vermutlich immer eine Option bleiben müssen, obwohl dort oft ein für negativen Peereinfluss sehr empfänglicher Personenkreis versammelt ist. Die hier vorgestellten Befunde sprechen dafür, solche Interventionen auf wirkliche Krisensituationen zu beschränken und durch intensive, individuell ausgerichtete Hilfen eine schnelle Reintegration der Jugendlichen in ein prosoziales schulisches Umfeld zu erreichen (Dodge & Sherrill, 2006).

Selbst wenn man auf schulstruktureller Ebene eine ausgeglichene Zusammensetzung von Schulen und Klassen als gegeben annehmen würde, könnten die individuellen Zuordnungspräferenzen zwischen devianten Peers vermutlich nicht aufgehoben werden. Aus diesem Grund sollten unabhängig von der Gruppenzusammensetzung weitere präventive Maßnahmen angestrebt werden. Um zu verhindern, dass sich Jugendliche mit dissozialen Verhaltensweisen angesichts einer gemeinsam erlebten Ablehnung durch die Klassenkameraden zusammenfinden, erscheinen Maßnahmen zur Unterstützung der sozialen Integration dieser Schülerinnen und Schüler in die Klassengemeinschaft angezeigt. Eine gelingende Teilhabe an prosozial ausgerichteten Peergruppen würde möglicherweise auch einige der weiteren Gründe zum Zusammenschluss mit devianten Peers abschwächen, da auch prosoziale Peergruppen potenziell Identitätsstiftung, spannungsreiche Gruppenerlebnisse und einen gewissen Schutz vor Übergriffen durch andere ermöglichen. Die pädagogische Zielstellung sollte an dieser Stelle also nicht nur die Vermeidung des Anschlusses an dissoziale Peergruppen sein, sondern auch die aktive Unterstützung der Integration in prosozial ausgerichtete Gruppen.

Die Probleme der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen liegen häufig darin begründet, dass diese geringe soziale Kompetenzen zeigen und für viele prosozial ausgerichtete Peers daher unbeliebte Interaktionspartner sind (Newcomb et al., 1993). Individuelle Sozialtrainings, in denen beispielsweise erlernt wird, wie auf angemessene Weise zu anderen Kontakt aufgenommen werden kann (Frostad & Pijl, 2007), könnten hier deshalb Erfolg versprechend sein. Da auch dem Feedback der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen in der Klasse eine wichtige Rolle für deren Akzeptanz unter den Peers zukommt (Haeberlin et al., 2003, 135ff.), sollten von den Lehrkräften auch positive Merkmale der Jugendlichen im Unterricht hervorgehoben werden. Weiter kann eine gelingende soziale Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler angestoßen werden, indem Lehrkräfte aktiv ein positives Klassenklima im Sinne einer „Caring Community“ zu etablieren versuchen (Battistich & Hom, 1997). Grundlage hierfür ist die gezielte Förderung der Interaktion und Kooperation im Unterricht zwischen allen Schülerinnen und Schülern.

Beim bewussten Anstreben der Integration von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern in prosoziale Netzwerke stellt sich unweigerlich auch die Frage, inwieweit dies ungünstige Konsequenzen für die prosozial ausgerichteten Peers haben kann (Müller, 2008). Diese Thematik ist noch wenig untersucht und Gegenstand aktueller Forschungsbemühungen. Vitaro und Kollegen (1997; 2000) gehen auf Grund ihrer Befunde beispielsweise von einer eher geringen Beeinflussbarkeit stabil prosozialer Schülerinnen und Schüler durch dissozial ausgerichtete Peers aus. Dies ist insbesondere zu erwarten, wenn prosoziale Peers die Mehrheit einer Gruppe bilden und eine normative Verschiebung innerhalb der Gruppe damit unwahrscheinlich ist. Als eher gefährdet erweisen sich jedoch moderat aggressive Schülerinnen und Schüler, die sich sowohl in eine prosoziale als auch eine dissoziale Richtung leicht beeinflussen zu lassen scheinen (Vitaro et al., 1997). Negative Peerbeeinflussungs-

prozesse werden in der Interaktion zwischen Jugendlichen daher ein nie ganz zu vermeidendes Risiko bleiben.

Zusammenfassend bestätigt sich die Volkweisheit des „Gleich und gleich gesellt sich gern“ für Jugendliche mit Verhaltensproblemen in der Schule nur teilweise. Während der Prozess des Zusammenfindens dieses Personenkreises tatsächlich häufig ist, muss auch festgehalten werden, dass die in dem Sprichwort angesprochene Tendenz zur „gern“ gewählten Homophilie nur einen Teil dieses Phänomens erklärt. Die äußere Vorstrukturierung der Interaktionsgelegenheiten im Schulsystem sowie die häufige Angewiesenheit auf zweckmäßig angelegte Bündnisse mit deviant ausgerichteten Peers weisen auf die manchmal eng begrenzten Alternativen für diesen Personenkreis hin.

Das Wissen zu diesen Zuordnungsprozessen kann eine Basis für den Einsatz präventiver Maßnahmen bilden. Dies erweist sich allerdings als relativ komplex: Während die Ergebnisse aus Sicht der Peereinflussforschung beispielsweise deutlich für eine Beschulung von Jugendlichen mit Verhaltensproblemen unter prosozial ausgerichteten Klassenkameraden sprechen, bringt sowohl die Vielzahl der Einflussfaktoren auf die individuelle Entwicklung als auch die praktische Umsetzung dieser Überlegungen noch Herausforderungen mit sich. Hinsichtlich der Implikationen im Bereich der individuellen Zuordnungsprozesse ist zudem problematisch, dass bisher noch kaum empirische Evidenz zu der relativen Stärke der verschiedenen Prozesse im Verhältnis zueinander vorliegt. Dies erschwert eine Empfehlung hinsichtlich der Gewichtung bestimmter Präventionsansätze. Auf der einen Seite sind also genauere Kenntnisse zur Effektivität verschiedener Schulungsformen für deviant ausgerichtete Jugendliche wünschenswert. Andererseits ist weitere Grundlagenforschung zum Ablauf individueller Zuordnungsprozesse zwischen devianten Peers und deren Bedingungsfaktoren notwendig. Parallel dazu empfiehlt es sich, basierend auf dem bisherigen Forschungsstand, pädagogische Konzepte zur Vermeidung der Bildung dissozialer Peernetzwerke in Schulen zu entwickeln und zu evaluieren. Als einer der zentralen Ansatzpunkte zeichnen sich in diesem Kontext Strategien zu einer Verbesserung der sozialen Integration verhaltensauffälliger Jugendlicher in prosoziale Peergruppen ab.

Literatur

- Akers, R. L. (2009). *Social learning and social structure. A general theory of crime and deviance*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Andrews, J. A., Tildesley, E., Hops, H. & Li, F. (2002). The influence of peers on young adult substance use. *Health psychology*, 21(4), 349-357.
- Arnold, M. E. & Hughes, J. N. (1999). First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. *Journal of School Psychology*, 97(1), 99-115.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). Hauptschulen und Gewalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 17-25.
- Baron, S. W. & Tindall, D. B. (1993). Network structure and delinquent attitudes within a juvenile gang. *Social Networks*, 15(3), 255-273.
- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between student's sense of their school as a community and their involvement in problem behaviours. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001.
- Beelmann, A. & Raabe, R. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe

- Berndt, T. J., Hawkins, J. A. & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57(5), 1284-1297.
- Blyth, D. A., Hill, J. P. & Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(6), 425-450.
- Boivin, M. & Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In J. McCord (Hrsg.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (S. 183-197). New York: Cambridge University Press.
- Brendgen, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (2000). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioural adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10(2), 173-189.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. & Gariép, J. (1988). Social networks and aggressive behaviour: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Cassidy, E., James, A. & Wiggs, L. (2001). The prevalence of psychiatric disorders in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28(4), 167-173.
- Cheney, D. & Muscott, H. S. (1996). Preventing school failure for students with emotional and behavioral disabilities through responsible inclusion. *Preventing School Failure*, 40(3), 109-116.
- Cho, H., Halfors, D. D. & Sánchez, V. (2005). Evaluation of a high school peer group intervention for at-risk youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 33(3), 363-374.
- Chung, H. L. & Steinberg, L. (2006). Relations between neighbourhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, 42(2), 319-331.
- Cohen, A. K. (1957). Kriminelle Subkulturen. In P. Heintz & R. König (Hrsg.), *Soziologie der Jugendkriminalität* (S. 103-117). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Cole, T., Daniels, H. & Visser, J. (2003). Patterns of provision for pupils with behavioural difficulties in England: A study of government statistics and behaviour support plan data. *Oxford Review of Education*, 29, 187-205.
- Dinkes, R., Kemp, J. & Baum, K. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2009*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. & Crosby, L. (1995a). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dishion, T. J., Capaldi, D. M., Spracklen, K. M. & Li, F. (1995b). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology*, 7, 803-824.
- Dishion, T. J., Eddy, J. M., Haas, E., Li, F. & Spracklen, K. M. (1997). Friendships and violent behavior during adolescence. *Social Development*, 6(2), 207-223.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E. & Yasui, M. (2005). Predicting early adolescent gang involvement from middle school adaptation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 62-73.
- Dishion, T. J. & Dodge, K. A. (2006). Deviant peer contagion in interventions and programs. An ecological framework for understanding influence mechanisms. In K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Hrsg.), *Deviant peer influences in programs for youth* (S. 14-43). New York: Guilford Press.

- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., Skinner, K. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180.
- Dodge, K. A. & Sherrill, M. R. (2006). Deviant group effects in youth mental health interventions. In K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Hrsg.), *Deviant peer influences in programs for youth* (S. 97-121). New York: Guilford Press.
- Farmer, T. W., Leung, M., Pearl, R., Rodkin, P. C., Cadwallader, T. W. & van Acker, R. (2002). Deviant or diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 611-620.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school drop-out: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology* 41(3), 217-232.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2) 117-140.
- Frey, L. R. (2004). A symbolic-interpretive perspective on group dynamics. *Small Group Research*, 35(3), 277-306.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009). *Die Deutsche Schule. Themenheft Schulstrukturdebatte*. Waxmann: Münster.
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 170-187.
- Goetze, H. (1991). Konzepte zur integrierten Unterrichtung von Schülern mit Verhaltensstörungen – dargestellt an Ergebnissen der amerikanischen Mainstreamforschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften*, 60, 6-17.
- Granic, I. & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113(1), 101-133.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544.
- Hanushek, E. A. & Wössmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116, C63-C76.
- Hartke, B. (1998). Integrative schulische Erziehungshilfe – Bilanz und Perspektiven einer Entwicklung. *Sonderpädagogik*, 28, 146-156.
- Haynie, D. L. (2002). Friendship networks and delinquency: The relative nature of peer delinquency. *Journal of Quantitative Criminology*, 18(2), 99-134.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G. & Berg, D. H. (2008). Soziale Kompetenz von Jugendlichen mit Lernstörungen: Themen und Interventionen. In B. Y. L. Wong (Hrsg.), *Lernstörungen verstehen* (S. 405-438). Berlin: Springer.
- Ingoldsby, E. M. & Shaw, D. S. (2002). Neighbourhood contextual factors and early-starting antisocial pathways. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(1), 21-55.

- Julius, H. (2001). Die Prävalenz von Gewalt-, Verlust-, und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 88-97.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Hallahan, D. P. & Astuto, T. A. (Hrsg.) (1995). *Issues in educational placement: Students with emotional and behavioural disorders*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kellam, S. G., Linge, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behaviour into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165-185.
- Kerr, M. M. & Nelson, C. M. (2006). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Kiesner, J., Poulin, F. & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: Individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74(5), 1328-1343.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2008). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997-2006*.
- Kraus, M. W. & Keltner, D. (2009). Signs of socioeconomic status. A thin-slicing approach. *Psychological Science*, 20(1), 99-106.
- Lamnek, S. (2007). *Theorien abweichenden Verhaltens I*. Paderborn: Fink Verlag.
- Landau, S., Milich, R. & Diener, M. B. (1998). Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Reading & Writing Quarterly*, 14(1), 83-105.
- Landesregierung NRW (2005). *Kinder- und Jugendbericht NRW*. Düsseldorf: Landesregierung.
- Lazarsfeld, P. & Merton, R. K. (1954). Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. In M. Berger, T. Abel & C. H. Page (Hrsg.). *Freedom and Control in Modern Society* (S. 18–66). New York: Van Nostrand.
- Leblanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2008). High school social climate and antisocial behaviour: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 395-419.
- Müller, C. (2010). Negative peer influence in special needs classes – a risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 429-442.
- Müller, C. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik Online*, 7, 66-83.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. N. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- O'Donnel, J., Hawkins, J. D. & Abbott, R. D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 529-537.
- Oelkers, J. (2008). Innovation durch freie Schulwahl und Privatschulen? Ein Blick über die Grenzen. Vortrag auf dem Symposium 2008 der Konferenz der kantonalen Kader für die Volksschulen (KKV) am 11. Juli 2008 in Weggis.
- Olweus, D. (2008). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber.
- Paetsch, J. J. & Betrand, L. D. (1997). The relationship between peer, social and school factors, and delinquency among youth. *Journal of School Health*, 67(1), 27-32.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Spirito, A. (2001). Adolescent's and their friend's health risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(5), 287-298.

- Prinstein, M. & Dodge, K. A. (2008). Current issues in peer influence research. In M. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 3-13). New York: Guilford.
- Prinstein, M. & Dodge, K. A. (Hrsg.) (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Rabold, S. & Baier, D. (2008). Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 118-141.
- Reinke, W. M. & Walker, H. M. (2006). Deviant peer effects in education. In K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Hrsg.), *Deviant peer influences in programs for youth* (S. 122-140). New York: Guilford.
- Reiser, H.; Willmann, M. & Urban, M. (2008). Integrierte schulische Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 651-668). Göttingen: Hogrefe.
- Ruhl, K. L., & Swanger, W. H. (1994). Struggling to serve: A professional's reflections on the pragmatics of successful inclusion of students with emotional/behavioral disorders. In L. M. Bullock & R. A. Gable (Hrsg.), *Monograph on inclusion: Ensuring appropriate services to children and youth with emotional/behavioral disorders* (S. 37-41). Hartford: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Short, J. R. & Strodbeck, F. L. (1965). *Group process and gang delinquency*. Chicago: University Press.
- Snijders, T. A. B. & Baerveldt, C. (2003). A multilevel network study of the effects of delinquent behaviour on friendship evolution. *Journal of Mathematical Sociology*, 27(2), 123-151.
- Stephens, S. A. & Lakin, K. C. (1995). Where students with emotional or behavioral disorders go to school. In J. M. Kauffman, J. W. Lloyd, D. P. Hallahan & T. A. Astuto (Hrsg.), *Issues in educational placement: Students with emotional and behavioral disorders* (S. 47-74). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sunwolf, D. (2008). *Peer groups. Expanding our study of small group communication*. Los Angeles: Sage.
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Sutherland, E. H. & Cressey, D. R. (1978). *Criminology*. Philadelphia: Lippincott.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: University Press.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Conduct Problems Prevention Research Group (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Developmental Psychopathology*, 18, 471-487.
- Thrasher F. M. (1936). *The gang*. Chicago: University of Chicago Press.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns B. D. (1999). Social networks and configurations in inner-city schools: Aggression, popularity and implications for students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 7(3), 147-155.
- Van Ewijk, R. & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Education Research Review*, 5(2), 134-150.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Kerr, M., Pagani, L. & Bukowski, L. M. (1997). Disruptiveness, friend's characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68(4), 676-689.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 313-325.

- Waas, G. A. & Graczyk, P. A. (1999). Child behaviors leading to peer rejection: A view from the peer group. *Child Study Journal*, 29(4), 291-306.
- Warr, M. 2002. *Companions in crime*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, K, Schoppelrey, S., Moberg, D. P. & McDonald, M. (2005). A model of contagion through competition in the aggressive behaviours of elementary school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 283-292.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behaviour, aggressive behaviour, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19, 585-602.



Dr. Christoph Michael Müller (Jahrgang 1977)

studierte an der Universität zu Köln Lehramt für Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Erziehungsschwierigen- und Geistigbehindertenpädagogik. Er promovierte im Fach Psychologie zur visuellen Informationsverarbeitung bei Kindern mit Autismus und absolvierte sein Referendariat an einer Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und Soziale Entwicklung in Düsseldorf. Seit 2008 leitet er als Lehr- und Forschungsrat die Abteilung Schulische Heilpädagogik an der Universität Freiburg/Schweiz und ein Forschungsprojekt zum Einfluss der Klassenkameraden auf die Entwicklung von dissozialem Verhalten bei Jugendlichen.