

Müller, Christoph Michael; Begert, Thomas; Hofmann, Verena; Studer, Felix
**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 59 (2013) 5, S. 722-742



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Müller, Christoph Michael; Begert, Thomas; Hofmann, Verena; Studer, Felix: Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der "Coolen", der "Extremen" und der persönlichen Freunde? - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 722-742 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119890

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt
das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“
und der persönlichen Freunde? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten?
Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung 762

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.):
Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion 783

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.):
Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik.
Historische und aktuelle Perspektiven 784

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 788

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: *Ethnography of Difference*

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnography of Difference. An introduction	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study in institutions of early childhood education	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference – Methodological problems of ethnographic research on the socially selective production of academic success in the classroom	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Cultural Difference and Translation into Organization – An ethnographic study in institutions of cross-border youth work and further education	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference”	706

Contributions

<i>Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer</i> Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior at School – What is the role of the behavior of the entire class, the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends?	722
<i>Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson</i> May I observe you? On the ‘pedagogical status’ of observation in early education	743
<i>Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel</i> The Myth of Previous Pedagogical Experience	762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten

Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde?

Zusammenfassung: Schulisches Problemverhalten von Jugendlichen kann Mitschüler(innen) und Lehrpersonen vor erhebliche Herausforderungen stellen und ein Entwicklungsrisiko für die betreffenden Jugendlichen bedeuten. Hinsichtlich der Ursachen für solches Verhalten zeigt die Peereinflussforschung, dass die Gleichaltrigen einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung von Verhaltensproblemen haben können. Der Schulklassenzusammensetzung bezüglich des Niveaus an Problemverhalten unter den Mitschüler(inne)n könnte damit eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Jugendlichen zukommen. Es wurde deshalb untersucht, inwiefern sich individuelles schulisches Problemverhalten durch die Ausprägung solchen Verhaltens unter den Klassenkamerad(inn)en vorhersagen lässt. Dabei wurden die Effekte unterschiedlicher sozialer Subgruppen in der Klasse fokussiert. Insgesamt gaben 623 Jugendliche aus 7.-9. Klassen anonym Auskunft zu ihrem schulischen Problemverhalten. Mehrebenenanalysen zeigten, dass sich individuelles Verhalten durch das mittlere Verhalten unter allen Klassenkamerad(inn)en, unter den populären Jugendlichen, den verhaltensauffälligsten Jugendlichen sowie unter den persönlichen Freunden in der Klasse statistisch vorhersagen ließ. Die Befunde werden vor dem Hintergrund von Peereinflussprozessen innerhalb von Schulklassen diskutiert.

Schlagnworte: Klassenzusammensetzung, schulisches Problemverhalten, dissoziales Verhalten, Popularität, Integration

1. Einleitung

Problematisches Schülerverhalten im Unterricht wird von Lehrkräften oft als sehr belastend wahrgenommen (Schaarschmidt, 2004). Darüber hinaus können schulische Verhaltensprobleme zu Unterbrechungen von Lernsituationen führen, die alle Schüler(innen) der Klasse betreffen. Schließlich ergeben sich für Kinder und Jugendliche mit verhaltensauffälligkeiten Entwicklungsrisiken. So können aus der Verhaltensproblematik Lernschwierigkeiten resultieren (Hinshaw, 1992) und es besteht die Gefahr, dass die im

Kontext der Schule auftretenden Probleme zu schwerer wiegenden dissozialen Auffälligkeiten führen (Loeber, White & Burke, 2012). Diese Problemkonstellationen lassen es notwendig erscheinen, die Bedingungsfaktoren für die Entwicklung schulischen Problemverhaltens genau zu untersuchen. Im Rahmen dieses Beitrags beziehen wir uns dabei auf Schüler(innen) der Sekundarstufe I.

Die hier verwendete Definition schulischen Problemverhaltens orientiert sich an der Charakterisierung dissozialen Verhaltens von Beelmann und Raabe (2007), die dazu aggressives, oppositionelles, delinquentes und kriminelles Verhalten zählen. In Anlehnung an diese Konzeption verstehen wir schulisches Problemverhalten als eine spezifische Ausprägung dissozialen Verhaltens, die konflikthafte Interaktionen zwischen Schüler(in) und Lehrperson im Unterricht umfasst (Müller, Begert, Gmünder & Huber, 2012). Orientiert man sich dabei an dem, was Lehrkräfte in empirischen Untersuchungen als Problemverhalten beschreiben, gehören dazu beispielsweise das „Schwatzen“, Geräuschemachen, Beleidigen, untätig, unordentlich und unpünktlich sein oder das Umhergehen im Klassenzimmer (Houghton, Wheldall & Merrett, 1988). In der Regel treten solche schulischen Verhaltensprobleme häufiger auf als schwer wiegende dissoziale Verhaltensweisen wie beispielsweise Erpressung, Vandalismus etc. (Beaman, Wheldall & Kemp, 2007).

Ein großer Teil der pädagogischen Forschung zu schulischem Problemverhalten bezieht sich auf die wichtige Frage, inwiefern dieses mit dem Verhalten der Lehrperson zusammenhängt (z. B. Evertson & Weinstein, 2006). Neben der Lehrkraft könnten allerdings auch die Mitschüler(innen) einen zentralen Einfluss auf individuelles schulisches Problemverhalten haben. So vollziehen sich zwischen Jugendlichen Anpassungsprozesse hinsichtlich ihres Verhaltens, welche zu ungünstigen individuellen Entwicklungen beitragen können (z. B. Dishion & Tipsord, 2011; Boxer, Guerra, Huesmann & Morales, 2005). Viel Zeit mit dissozial ausgerichteten Jugendlichen zu verbringen gilt daher als einer der wirksamsten Risikofaktoren für eine eigene dissoziale Entwicklung. Der Einfluss zwischen Jugendlichen vollzieht sich dabei durch Prozesse wie Imitation, gegenseitige soziale Verstärkung oder das Schaffen neuer Gelegenheiten für dissoziales Verhalten (Übersicht s. Müller, 2011).

Während sich Peerinteraktionen in der Freizeit in weitgehend selbst gewählten sozialen Netzwerken vollziehen, bewegen sich Jugendliche in der Schule zu einem großen Teil unter ihren Klassenkamerad(inn)en. Auf Grund der von außen bestimmten Zuordnung von Jugendlichen zu spezifischen Schulklassen handelt es sich hier um so genannte „involuntary peergroups“ (Juvonen & Galván, 2008). Durch die lange Zeit, die fast täglich unter den Peers der Schulklasse verbracht wird, kann davon ausgegangen werden, dass diese eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Jugendlichen haben (s. a. Kiesner, Poulin & Nicotra, 2003). Der Zusammensetzung von Schulklassen bezüglich der Ausprägung von schulischem Problemverhalten unter den Schüler(inne)n könnte damit eine entscheidende Bedeutung für die individuelle Verhaltensentwicklung zukommen.

Der Forschungsstand zu dieser Frage weist allerdings noch zahlreiche Lücken auf, denn die Bildungsforschung hat sich bisher zu einem Großteil den Effekten der Klassen-

zusammensetzung auf die individuelle Leistungsentwicklung gewidmet (z. B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Kronig, 2007; Nikolova, 2011). Die in anderen Fachdisziplinen durchgeführten Studien zu Kompositionseffekten auf Verhaltensprobleme haben meist aggressives Verhalten in Grundschulklassen fokussiert. Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen dabei die Annahme, dass die individuelle Entwicklung aggressiven Verhaltens durch das Niveau an aggressivem Verhalten unter den Mitschüler(inne)n der Primarschulklasse beeinflusst wird (z. B. Warren, Schoppelrey, Moberg & McDonald, 2005; Thomas, Bierman & CPPRG, 2006; Thomas, Bierman, Powers & CPPRG, 2011; Übersicht s. Müller, Hofmann & Studer, 2012).

Die Frage nach dem Einfluss der Klassenzusammensetzung entfaltet aber insbesondere in der frühen Jugend ihre Relevanz, da sich Heranwachsende in diesem Alter verstärkt den Gleichaltrigen zuwenden und diese eine zunehmend wichtigere Sozialisationsfunktion übernehmen. Zudem werden Jugendliche im Rahmen des Wechsels in die Sekundarstufe I zu diesem Zeitpunkt meist neuen Klassen in verschiedenen Bildungsgängen zugeordnet. Vor diesem Hintergrund liegen nach unseren Recherchen erstaunlich wenige Studien zu dieser Thematik im Jugendalter vor. In einigen Untersuchungen wurde zwar der Effekt von nicht direkt verhaltensbezogenen Merkmalen der Klassenzusammensetzung (z. B. Geschlechteranteil, vorherrschende Normen, sozioökonomische Maße, häusliche Gewalterfahrung) auf individuelles Problemverhalten untersucht (Neuhaus, 2010; Fuchs, 2006; Fuchs & Schmalz, 2010). Diese sprechen grundsätzlich für Kontexteffekte der Klasse. Um allerdings konkrete Peereinflussprozesse, wie beispielsweise das soziale Modellieren von Verhalten, zu erfassen, sollte hinsichtlich der Merkmale der Peers auch das gleiche Verhalten berücksichtigt werden, das auf Individualebene vorhergesagt wird (z. B. Effekt des mittleren Problemverhaltens unter den Klassenkamerad(inn)en auf das individuelle Problemverhalten).

Eine Annäherung an diese Methodik bietet eine Studie von LeBlanc, Swisher, Vitaro und Tremblay (2008) mit 15-jährigen Jugendlichen, bei der durch die Lehrereinschätzung des Problemverhaltens in der Klasse das individuell berichtete dissoziale Verhalten vorhergesagt werden konnte. Die Aussagekraft dieses Ergebnisses bleibt aber begrenzt, da im Lehrer- und Schülerfragebogen unterschiedliche Items verwendet wurden und globale Verhaltenseinschätzungen der Lehrkraft für die Gesamtklasse vermutlich weniger aussagekräftig sind als aggregierte Individualwerte der Jugendlichen in der Klasse. In einer Untersuchung der Autoren (Müller, Hofmann & Studer, 2012) zu selbst berichtetem aggressivem und delinquentem Verhalten wurden einige dieser Kritikpunkte aufgegriffen. Die Studie zeigte, dass die unter allen Klassenkamerad(inn)en gemittelte Ausprägung solchen Verhaltens einen signifikanten Beitrag zur Erklärung des Verhaltens auf Individualebene leistet. Da schulisches Problemverhalten mit aggressivem und delinquentem Verhalten konzeptuelle Überschneidungen besitzt, wäre zu erwarten, dass das mittlere schulische Problemverhalten unter den Klassenkamerad(inn)en auch ein signifikantes Erklärungspotenzial für individuelles schulisches Problemverhalten hat (Hypothese 1).

Neben dieser Frage sollen im vorliegenden Beitrag noch weitere Probleme bearbeitet werden. So erscheint es plausibel, dass sich Jugendliche nicht nur nach dem Verhalten

der Gesamtklasse richten, sondern auch bestimmte Gruppen in der Klasse eine besondere Orientierungsfunktion für andere übernehmen. Eine erste solche relevante Gruppe betrifft die populären Jugendlichen, die unter ihren Peers als „cool“ gelten (Rodkin, Farmer, Pearl & van Acker, 2006). Im Gegensatz zu beliebten Jugendlichen, die allgemein sozial akzeptiert sind, werden populäre Schüler(innen) zwar oft kontrovers wahrgenommen (LaFontana & Cillessen, 2002); auf Grund ihrer sozialen Dominanz kommt ihnen aber eine meinungsbildende Funktion innerhalb der Schulklasse zu (Juvonen & Galván, 2008). Soziale Dominanz scheint dabei sowohl durch prosoziale („prosocial control“) als auch durch sozial unterdrückende Strategien („coercive control“) und insbesondere durch die Kombination der beiden („bistrategic control“) etabliert zu werden (Hawley, 2003). Entsprechend zeigten Jonkmann, Trautwein und Lüdtke (2009), dass sich hohe Popularität sowohl durch deviantes als auch durch sozial erwünschtes Verhalten vorhersagen lässt. Vor diesem Hintergrund kann erwartet werden, dass das Niveau an schulischem Problemverhalten unter den populären Jugendlichen einer Klasse ein signifikantes Erklärungspotenzial für das individuelle Verhalten von Schüler(inne)n dieser Klasse besitzt (Hypothese 2).

Eine weitere Schülergruppe, deren Verhalten einen besonderen Einfluss auf die Peers ausüben könnte, sind Jugendliche, die im Vergleich zu ihren Peers in der Klasse auffällig viel Problemverhalten zeigen (hier als „Extremgruppe“ bezeichnet). Der Einfluss dieser Schülergruppe in der Klasse könnte durch die hohe Sichtbarkeit schulischen Problemverhaltens entstehen, welches die Aufmerksamkeit der Mitschüler(innen) auf sich zieht und damit Peereinflussprozesse begünstigt (Solomon & Wahler, 1973). Weiter führen Verhaltensprobleme während des Unterrichts zu Unruhe in der Klasse und können damit andere Jugendliche zu herausforderndem Verhalten motivieren (Felmlee & Eder, 1983). Aus den dargestellten Überlegungen ergibt sich daher als Hypothese 3 die Erwartung einer signifikanten Erklärungskraft des Verhaltens der Extremgruppe für das individuelle Problemverhalten der Mitschüler(innen).

Während sich die populären und die „extremen“ Jugendlichen durch ihre Position in der Klasse definieren, könnten auch die Freundschaftsnetzwerke in der Klasse einen Einfluss auf die Entwicklung ausüben. So ist bekannt, dass das Verhalten der persönlichen Freunde eng mit dem individuellen Verhalten zusammenhängt (Dishion & Tipsord, 2011), was vor allem in der hohen Interaktionshäufigkeit und sozialen Nähe zwischen diesen Jugendlichen begründet liegt (s. a. Morgan & Grube, 1991). Der Forschungsstand legt damit nahe, dass auch die Ausprägung schulischen Problemverhaltens im persönlichen Freundschaftsnetzwerk in der Klasse Prädiktorkraft für das Individualverhalten von Jugendlichen hat (Hypothese 4).

Zusammenfassend soll im vorliegenden Beitrag also das Erklärungspotenzial des schulischen Problemverhaltens innerhalb verschiedener Schülergruppen für die Ausprägung individuellen schulischen Problemverhaltens geklärt werden (Hypothesen 1-4). Hierbei werden Geschlecht, Bildungsgang und Klassenstufe statistisch kontrolliert, die häufig mit Verhaltensproblemen korreliert sind (Infantino & Little, 2005; Willi & Hornung, 2002; Holtappels, 1987). In einem zweiten Schritt soll dann die Erklärungskraft des Verhaltens der verschiedenen Gruppen statistisch miteinander verglichen wer-

den. Letztere Frage wird explorativ bearbeitet, da sich zu den potenziellen Unterschieden zwischen den Effekten der verschiedenen Subgruppen nach unserer Einschätzung noch keine fundierten Hypothesen ableiten lassen.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Die untersuchte Stichprobe umfasste 623 Jugendliche aus 35 Klassen der Sekundarstufe I (gesamtes Spektrum der Klassen 7-9) aus verschiedenen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Die vollständigen Klassen bestanden aus 659 Schüler(inne)n, von denen 32 nicht anwesend waren und weitere vier Jugendliche auf Grund unvollständigen Ausfüllens des Fragebogens zum schulischen Problemverhalten ausgeschlossen wurden. Die einbezogenen 623 Jugendlichen stammten aus sieben Oberstufenzentren der Kantone Wallis, Bern und Zürich, weshalb Bezeichnung und Struktur der Bildungsgänge teilweise differieren. Die Bildungsgänge wurden in die Anspruchsniveaus *hoch*, *mittel* und *niedrig qualifizierend* eingeteilt. Wie in Tabelle 1 ersichtlich ist, überwiegt das mittlere Bildungsniveau hier deutlich, da dieses das kantonal breite Spektrum an Real- und Sekundarklassen, Mischklassen sowie Übergangsklassen umfasst. Als niedriger Bildungsgang galten sonderpädagogische Werkklassen für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und das Gymnasium als hoher Bildungsgang. Die Schüler(innen) der verschiedenen Schultypen wurden in allen Oberstufenzentren jeweils in einem gemeinsamen Schulhaus unterrichtet. Im Datensatz waren die Geschlechter ausgewogen vertreten, aber die siebten Klassen waren überrepräsentiert. Jugendliche ohne Schweizer Staatsbürgerschaft waren mit 7.1% untervertreten (23.9% in der Gesamtbevölkerung, Bundesamt für Statistik, 2011). Die an dieser Studie Teilnehmenden stammten zum

		n	%
Bildungsgang	hoch	53	8.5
	mittel	556	89.2
	niedrig	14	2.2
Klassenstufe	7	339	54.4
	8	165	26.5
	9	119	19.1
Geschlecht	Jungen	324	52.0
	Mädchen	299	48.0

Tab. 1: Stichprobe ($n = 623$)

Grossteil (54.9%) aus ländlichen Schulgemeinden von unter 10 000 Einwohnern (in der Schweiz leben rund drei Viertel der Bevölkerung in städtischen Gebieten). Basierend auf anderen Schweizer Studien lassen die Charakteristika der Stichprobe damit eher von einer Unter- als von einer Überschätzung dissozialen Verhaltens im Vergleich zur Population ausgehen (Killias, Aebi, Sucia, Herrmann & Dilitz, 2007). Auf die Aussagekraft der Ergebnisse zu Effekten der Klassenzusammensetzung dürften diese Stichprobeneigenschaften aber keinen Einfluss haben.

2.2 Messinstrumente

Zur Erhebung von *schulischem Problemverhalten* kam die Skala „Selbstauskunft Verhalten“ der „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Schulisches Problemverhalten“ (FSP-S) zum Einsatz, welche anonymisiert in Klassen durchgeführt werden kann (Müller, Begert et al., 2012). Anonyme Selbstberichte gelten in der sozialwissenschaftlichen Forschung als etablierte Methode zur Erhebung von Verhaltensproblemen (Thornberry & Krohn, 2000) und bieten an dieser Stelle wichtige Informationen aus der Perspektive der Jugendlichen selbst. Die Skala der FSP-S besteht aus acht Items:

1. *Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte*
2. *Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gegessen werden sollte*
3. *Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z. B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen)*
4. *Der Lehrperson freche Antworten geben*
5. *Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte*
6. *Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z. B. spicken, abschreiben)*
7. *Die Hausaufgaben nicht gemacht haben*
8. *Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte*

Bei den einzelnen Items wird jeweils angegeben, an wie vielen der letzten 14 Wochentage (= 10 Schultage) dieses Verhalten gezeigt wurde. Damit berichten die Jugendlichen nicht die Häufigkeit des Verhaltens, sondern die Anzahl Tage während der letzten zwei Wochen, an denen dieses Verhalten mindestens einmal gezeigt wurde. Die Eingrenzung auf den Zeitraum der letzten zwei Wochen ermöglicht numerische Angaben mit einer relativ geringen Erinnerungsverzerrung. Eine Evaluation der Skala zeigte eine einfaktorielle Lösung mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .83$ und Itemtrennschärfen zwischen $r_{it} = .48$ und $.63$ (Müller, Begert et al., 2012). Die Klassenmittelwerte der Skala korrelierten hoch mit den Klassenmittelwerten der Skala „Klassenauskunft Verhalten“ aus den FSP-S ($r = .92$; $p < .001$), bei der die Jugendlichen einschätzen, wie viele der Klassenkamerad(inn)en in den letzten 14 Tagen schulisches Problemverhalten gezeigt haben.

Die *Popularität* der einzelnen Jugendlichen wurde durch Peernominationen bestimmt („Welche Personen aus deiner Klasse findest du am coolsten?“). Die Orientierung am Konzept der „Coolness“ basiert dabei auf Befunden, die zeigen, dass populäre Jugendliche unter ihren Peers als „cool“ gelten (Rodkin et al., 2006). Die *persönlichen Freundschaften* innerhalb der Klasse wurden ebenfalls anhand von Peernominationen ermittelt, indem gefragt wurde: „Mit wem aus deiner Klasse bist du während der Schulzeit am meisten zusammen?“ Diese an der Interaktionshäufigkeit orientierte Operationalisierung von Freundschaft begründet sich in Ergebnissen von Newcomb und Bagwell (1995), die zeigten, dass häufiger sozialer Kontakt u. a. mit Freundschaft, der Bereitschaft zu teilen und zu kooperieren einhergeht. Das relativ objektiv zu beurteilende Kriterium der Interaktionshäufigkeit scheint zudem vorteilhaft, da bei der vorliegenden Studie Peereinflussprozesse untersucht wurden, die sich zum Großteil während aktiver sozialer Interaktion vollziehen. Bei allen eingesetzten Peernominationen wurde keine Höchstzahl zu nominierender Personen vorgegeben.

Die Jugendlichen füllten die Fragebögen ohne die Angabe von Namen im Klassenverband aus. Ihnen wurde zugesichert, dass ihre individuellen Auskünfte an niemanden außerhalb des Forschungsteams gelangen werden. Der Fragebogen wurde zu Beginn ausführlich und standardisiert eingeführt und von angeleiteten Masterstudentinnen mit den Klassen durchgeführt. Die 14 Tage vor der Erhebung umfassten für alle Jugendlichen 10 Schultage. Dies ist wichtig anzumerken, da schulfreie Tage in einzelnen Klassen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse innerhalb der Stichprobe eingeschränkt hätten.

2.3 Operationalisierung der Variablen

Grundsätzlich wurde untersucht, inwiefern sich die abhängige Variable (AV) „Individualverhalten“ durch die unabhängigen Variablen (UV) „Verhalten Klassenumgebung“, „Verhalten Populäre“, „Verhalten Extremgruppe“ und „Verhalten Freunde“ vorhersagen ließ (Hypothesen 1-4).

Die AV „*Individualverhalten*“ ergab sich aus der Skalensumme (Summe der Anzahl Tage aller Items) der Skala „Selbstauskunft Verhalten“. Die UV „*Verhalten Klassenumgebung*“ gab für jede Person den Ausprägungsgrad an Verhaltensproblemen unter all ihren Klassenkamerad(inn)en an. Diese Vorgehensweise vermied eine statistische Konfundierung zwischen Individual- und Klassenmittelwert, welche durch eine Operationalisierung der Variable als aggregiertem Klassenmittelwert entstehen würde (da jeder Individualwert auch Teil des Mittelwerts wäre). Aus diesem Grund wird in Studien zu dieser Thematik üblicherweise mit einem persönlichen Klassenumgebungswert gerechnet (= Mittelwert der Klasse ohne eigenen Wert; Henry et al., 2000; Thomas et al., 2006; Müller, Hofmann & Studer, 2012).

Um die UV „*Verhalten Populäre*“ zu generieren, wurde als erstes bestimmt, wer in der Klasse populär war, d. h. wer einen Anteil an Popularitätsnominationen erhalten hatte, der innerhalb der Klasse über der ersten Standardabweichung lag. Für die Gruppe der populären Jugendlichen in der Klasse wurde anschließend ein Mittelwert ihres

schulischen Problemverhaltens gebildet. Als verhaltensauffälligste Jugendliche einer Klasse (UV „*Verhalten Extremgruppe*“) galten jene, welche in ihrem Verhalten innerhalb ihrer Klasse oberhalb der ersten Standardabweichung lagen. Für die Gruppe der auf diese Weise identifizierten Jugendlichen wurde ebenfalls der Mittelwert des schulischen Problemverhaltens berechnet. Wenn Individuen selbst zu den populärsten oder „extremsten“ Jugendlichen ihrer Klasse gehörten, wurde für sie der Umgebungswert der betreffenden Gruppen ohne den eigenen Wert gebildet. Die UV „*Verhalten Freunde*“ wurde für jeden Jugendlichen individuell als Mittelwert des Verhaltens unter den von ihm nominierten Personen bestimmt.

2.4 Statistische Analyse

Bei der statistischen Analyse war als Erstes die Verteilung der AV „Individualverhalten“ zu bestimmen. Hierbei galt es zu beachten, dass die AV in dieser Studie die Eigenschaft von Count-Data (sog. „Zählraten“) hatte, da es sich beim Antwortformat um diskrete Ereignisse handelte (Anzahl Tage in den letzten 14 Tagen). Bei einem Count-Data-Modell wird oft eine Poissonverteilung der Daten erwartet (Hilbe, 2008). Diese gilt, wenn die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Ereignisses relativ klein ist und die einzelnen Ereignisse unabhängig voneinander sind (Sachs, 2004). Dieses Muster trifft typischerweise auf Daten zur Auftretenshäufigkeit dissozialer Verhaltensweisen zu, die meist rechtsschief verteilt sind (z. B. Childs, Sullivan & Gullede, 2011). Häufig finden sich in Untersuchungen zu dieser Thematik zudem große Streuungen, so dass die Varianzen der Zählraten die Mittelwerte übersteigen (sog. „Overdispersion“). In diesem Fall handelt es sich um eine negativ binomiale Verteilung, welche eine erweiterte Form der Poissonverteilung ist (Hilbe, 2008a). Beim Modellieren einer negativ binomialen Verteilung ist es im Gegensatz zu einer Normalverteilung nicht möglich, den Anteil an aufgeklärter Varianz zu bestimmen. Wohl sind als Alternative verschiedene log-likelihood basierte Pseudo-Bestimmtheitsmaße vorgeschlagen worden (Pseudo-R²) (z. B. Aldrich & Nelson, 1984; McFadden, 1973). Da diese jedoch nicht als aufgeklärte Varianz interpretiert werden können und je nach Variante zu jeweils unterschiedlichen Ergebnissen führen, haben wir im Rahmen dieser Studie auf solche Berechnungen verzichtet.

Neben der spezifischen Verteilung der AV musste berücksichtigt werden, dass es sich bei dem Datensatz um geschachtelte Daten handelte (Individuen in Klassen in Schulen). Vor der Hypothesenprüfung wurde daher im Rahmen eines Nullmodells ohne den Einbezug von UV überprüft, ob sich die Ausprägung der AV zwischen den Klassen sowie zwischen den Schulhäusern unterschied. Im Fall signifikanter Unterschiede wurde die jeweilige Strukturebene mehrebenenanalytisch berücksichtigt (Raudenbush & Bryk, 2002).

Nach diesen Berechnungen wurde die Erklärungskraft der UV schrittweise in mehreren Modellen geprüft. Um häufig mit Verhaltensproblemen verknüpfte Variablen von Beginn an zu kontrollieren, wurde ein Grundmodell (Modell 1) gebildet, in welchem

der Bildungsgang, die Klassenstufe und das Geschlecht berücksichtigt wurden. In den für die Hypothesenprüfung verwendeten Modellen 2 bis 5 wurden unter Berücksichtigung der in Modell 1 signifikanten Kontrollvariablen anschließend nacheinander die Effekte der interessierenden UV berechnet. Neben der Variable „Geschlecht“ wurden auch die UV „Verhalten Klassenumgebung“, „Verhalten Populäre“, „Verhalten Extremgruppe“ und „Verhalten Freunde“ mehrbenenanalytisch der Individualebene (Level 1) zugeordnet, da es sich hier um individuelle Peerumgebungswerte ohne den Wert des Jugendlichen selbst handelte. „Klassenstufe“ und „Bildungsgang“ waren hingegen auf Klassenebene (Level 2) definiert (die verschiedenen Klassenstufen und Bildungsgänge befanden sich innerhalb gemeinsamer Schulhäuser, so dass es sich hier nicht um Variablen auf Schulebene handelte).

Um einen Vergleich der Erklärungskraft der verschiedenen UV anzustellen, wurde folgend überprüft, ob sich die Modelle in ihrer Anpassungsgüte an die Daten signifikant voneinander unterschieden. Da die UV hierbei jeweils ausgetauscht und nicht zusätzlich zu anderen UV eingefügt wurden, handelte es sich um so genannte „non-nested models“. Deren Anpassungsgüte kann mit Hilfe des Vuong-Tests (1989) inferenzstatistisch miteinander verglichen werden. Die Analysen erfolgten mit der Software „MLwiN 2.22“ und „R 2.15.1“, welche die Modellierung von Daten mit den genannten Eigenschaften ermöglicht.

3. Ergebnisse

3.1 Beschreibung der Subgruppen

Die beiden auf Klassenebene bestimmten Subgruppen der populären und „extremen“ Jugendlichen lassen sich vor der Hypothesenprüfung genauer beschreiben. Pro Klasse wurden basierend auf dem Abweichungsmaß von > 1 SD zwischen null und fünf Jugendliche als populär kategorisiert (insgesamt $n = 105$; 64% männlich). Der Fall, in dem keine populären Personen bestimmt werden konnten, betraf eine Klasse, die lediglich sieben Jugendliche umfasste. Die Gruppe der Populären berichtete signifikant mehr schulisches Problemverhalten als alle anderen Jugendlichen, was ein auf Grund der rechtsschiefen Verteilung verwendeter Mann-Whitney U-Test zeigte ($U = 19295$; $Z = 4.70$; $p < .001$; $ES r = .19$).

Pro Klasse wurden ein bis fünf Jugendliche zur Extremgruppe zugeordnet ($n = 99$; 63% männlich). Die Schüler(innen) der Extremgruppe im Datensatz wurden als signifikant populärer eingeschätzt als alle anderen Jugendlichen ($U = 20955$; $Z = 3.05$; $p < .01$; $ES r = .12$). Insgesamt gehörten 27 Personen der Extremgruppe auch zur oben dargestellten Gruppe der Populären. Im Gesamtdatensatz ($n = 623$) korrelierten Popularität und schulisches Problemverhalten nach Spearman mit $r = .12$ ($p < .01$).

3.2 Hypothesenprüfung

Die Werte der AV „Individualverhalten“ umfassten Count-Data und waren rechtsschief verteilt (Schiefe = 1.28). Weiter zeigten sie Overdispersion ($M = 18.22$; $SD = 14.71$). Um dies statistisch zu berücksichtigen, wurde im Folgenden eine negativ binomiale Modellierung gewählt. Die Berechnung des Nullmodells (s. Tabelle 2) zeigte, dass hinsichtlich der AV „Individualverhalten“ signifikante Unterschiede zwischen den Klassen bestanden (Level 2), nicht aber zwischen den Schulen (Level 3, s. a. LeBlanc et al., 2008). Für die nachfolgenden Analysen wurde deshalb eine Mehrebenenstruktur mit zwei Levels (Individual- und Klassenebene) berücksichtigt.

In Modell 1 war ersichtlich, dass von den Kontrollvariablen „Geschlecht“, „Klassenstufe“ und „Bildungsgang“ nur die beiden ersteren eine signifikante Erklärungskraft für schulisches Problemverhalten hatten. Dies bedeutet, dass Jungen mehr solche Verhaltensweisen berichteten als Mädchen und auf den Stufen 8 und 9 mehr schulisches Problemverhalten vorkam als auf der Stufe 7. Die Stufen 8 und 9 unterschieden sich nicht voneinander. Die in Tabelle 2 dargestellten logarithmierten Werte (Log-B-Koeffizienten), welche beim Modellieren der negativ-binomialen Verteilung notwendig waren, wurden zur besseren Interpretierbarkeit in so genannte „Incidence Rate Ratios“ (IRR) zurück transformiert (Hilbe, 2008b). Die IRR in Modell 1 sind so zu verstehen, dass eine Schülerin der 7. Stufe und des niedrigen Bildungsgangs (gemäß Referenzkategorien) einen Verhaltenswert von 9.58 aufweist. Handelt es sich um einen Jungen, steigt der Wert um 16% an (analog dazu können die anderen IRR interpretiert werden). Auf Grund der fehlenden Signifikanz wurden die Varianz auf Klassenebene und der Bildungsgang in den nachfolgenden Modellen von Tabelle 2 nicht mehr berücksichtigt. Eine zusätzliche Analyse zeigte, dass die Variable „Bildungsgang“ auch dann nicht signifikant wurde, wenn ihr Effekt in den Modellen 2-5 ohne Berücksichtigung der Varianz zwischen den Klassen geprüft wurde.

Der Klassenumgebungswert hinsichtlich schulischen Problemverhaltens (Modell 2) hatte eine signifikante Erklärungskraft für das Individualverhalten, d. h. je höher der Umgebungswert, desto höher war auch das individuelle schulische Problemverhalten. Damit konnte Hypothese 1 beibehalten werden. Von den Kontrollvariablen blieben hier nach wie vor Geschlecht und Klassenstufe signifikant.

In Modell 3 wurde überprüft, inwiefern das Verhaltensniveau unter den populären Jugendlichen Varianz individuellen schulischen Problemverhaltens erklären konnte. Modell 3 zeigte, dass je ausgeprägter die Verhaltensprobleme der populären Jugendlichen in der Klasse waren, desto höher war auch der individuelle Wert schulischen Problemverhaltens von Schüler(inne)n in der Klasse. Damit konnte Hypothese 2 beibehalten werden. Bezüglich der Kontrollvariablen bestanden wieder Geschlechts- und Klassenstufeneffekte. Der signifikante Effekt des Verhaltens der populären Jugendlichen blieb auch bestehen, wenn die 27 Jugendlichen, welche gleichzeitig zur Extremgruppe gehörten, aus der populären Gruppe ausgeschlossen wurden ($\text{Log-B} = 0.14$; $\text{SE} = .03$; $p < .01$).

Die Analysen von Modell 4 betrafen die Jugendlichen der Extremgruppe, deren Verhalten innerhalb ihrer Klasse am stärksten abwich. Modell 4 zeigte, dass das Verhalten

	Nullmodell ^a		Modell 1 ^b		Modell 2 ^c		Modell 3 ^d		Modell 4 ^e		Modell 5 ^f	
	Log-B (SE)	IRR	Log-B (SE)	IRR	Log-B (SE)	IRR	Log-B (SE)	IRR	Log-B (SE)	IRR	Log-B (SE)	IRR
Intercept	2.96** (0.09)	19.30**	2.26** (0.27)	9.58**	2.24** (0.12)	9.39**	2.40** (0.08)	11.02**	1.98** (0.13)	7.24**	2.45** (0.07)	11.59**
Varianz Level 2 (Klassen)	0.05** (0.015)	1.05**	0.02 (0.01)	1.02	-	-	-	-	-	-	-	-
Varianz Level 3 (Schulen)	0.05 (0.03)	1.05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geschlecht (Ref. Mädchen)	-	-	0.15* (0.06)	1.16*	0.15* (0.06)	1.16*	0.14* (0.06)	1.15*	0.14* (0.06)	1.15*	0.11 (0.07)	1.12
Stufe 8 (Ref. Stufe7)	-	-	0.30** (0.10)	1.35**	0.20* (0.09)	1.22*	0.23** (0.08)	1.26**	0.24** (0.08)	1.27**	0.27** (0.08)	1.31**
Stufe 9 (Ref. Stufe7)	-	-	0.41** (0.11)	1.51**	0.24* (0.10)	1.27*	0.35** (0.09)	1.42**	0.25** (0.09)	1.28**	0.350** (0.09)	1.42**
Bildg. mittel (Ref. niedrig)	-	-	0.38 (0.27)	1.46	-	-	-	-	-	-	-	-
Bildg. hoch (Ref. niedrig)	-	-	0.58 (0.30)	1.79	-	-	-	-	-	-	-	-
Verhalten Klassen- umgebung	-	-	-	-	0.20** (0.06)	1.22**	-	-	-	-	-	-
Verhalten Populäre	-	-	-	-	-	-	0.09** (0.02)	1.09**	-	-	-	-
Verhalten Extremgruppe	-	-	-	-	-	-	-	-	0.13** (0.02)	1.14**	-	-
Verhalten Freunde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.10** (0.02)	1.11**

* Signifikant auf dem Niveau $p < .05$. ** Signifikant auf dem Niveau $p < .01$. ^a Nullmodell. ^b Modell mit Kontrollvariablen. ^c Modell mit Kontrollvariablen und Verhalten Klassen-
umgebung. ^d Modell mit Kontrollvariablen und Verhalten Populäre. ^e Modell mit Kontrollvariablen und Verhalten Extremgruppe. ^f Modell mit Kontrollvariablen und Verhalten Freunde.

Tab. 2: Modelle zur Erklärung von schulischem Problemverhalten ($n = 623$)

der Extremgruppe eine signifikante Erklärungskraft für die Varianz des Individualverhaltens besaß. Je höher der Wert der Extremgruppe, desto ausgeprägter war auch das individuelle schulische Problemverhalten. Hypothese 3 wurde deshalb beibehalten. Die Effekte von Geschlecht und Klassenstufe blieben bei Modell 4 bestehen. Das Erklärungspotenzial des Verhaltens der Extremgruppe blieb signifikant, wenn die 27 Jugendlichen, welche gleichzeitig zur populären Gruppe gehörten, aus der Extremgruppe ausgeschlossen wurden (Log-B = 0.13; SE = 0.03; $p < .01$).

Auch das Verhalten der persönlichen Klassenfreunde hatte ein signifikantes Erklärungspotenzial für das Individualverhalten (Modell 5). Je höher das schulische Problemverhalten der Freunde war, desto mehr individuelle Verhaltensprobleme wurden auch berichtet (Hypothese 4 wurde aufrechterhalten). Wieder unterschieden sich hier die Stufen 8 und 9 von der Stufe 7, allerdings wurde der Geschlechtseffekt aufgehoben.

3.3 Vergleich der verschiedenen Modelle

Um zu berechnen, ob sich die Modelle 2-5 hinsichtlich ihrer Anpassungsgüte an die Daten signifikant voneinander unterschieden, wurden die AIC-Werte (Akaike Information Criterion) mit Hilfe des Vuong-Tests miteinander verglichen. Je kleiner der AIC-Wert eines Modells ist, desto besser ist die Passung zwischen Modell und empirischen Daten („model fit“). Tabelle 3 zeigt, dass nur der Vergleich zwischen dem Modell mit der UV „Verhalten Klassenumgebung“ und jenem mit der UV „Verhalten Extremgruppe“ signifikant ausfiel, wobei das Extremgruppenmodell eine größere Nähe zur wahren Verteilung aufwies. Eine statistische Tendenz ($p = .05$) ließ sich auch hinsichtlich der besseren Anpassungsgüte des Extremgruppenmodells im Vergleich zum Populärgruppenmodell beobachten.

Verglichene Modelle (Modellnummer)	AIC-Vergleiche	p
Modell Klassenumgebung (2) – Modell Populäre (3)	4503.0-4501.9	.43
Modell Klassenumgebung (2) – Modell Freunde (5)	4503.0-4494.4	.17
Modell Klassenumgebung (2) – Modell Extremgruppe (4)	4503.0-4488.2	.01*
Modell Populäre (3) – Modell Freunde (5)	4501.9-4494.4	.21
Modell Populäre (3) – Modell Extremgruppe (4)	4501.9-4488.2	.05
Modell Freunde (5) – Modell Extremgruppe (4)	4494.4-4488.2	.29

* Signifikant auf dem Niveau $p < .05$

Tab. 3: Modellvergleiche mit Hilfe des Vuong-Tests

4. Diskussion

Die vorliegende Studie trägt zur Beantwortung der Frage bei, inwiefern das Verhalten verschiedener Subgruppen in der Schulklasse einen Effekt auf individuelles schulisches Problemverhalten auf der Sekundarstufe I hat. Vorweg muss allerdings festgehalten werden, dass diese Ergebnisse auf Querschnittdaten basieren und damit noch keine Aussagen zu kausalen Zusammenhängen zwischen dem Peerverhalten und dem individuellen Entwicklungsverlauf möglich sind. Die hier vorgestellten Überlegungen zu möglichen Wirkmechanismen zwischen Peer- und Individualverhalten haben daher explorativen Charakter und bedürfen der Prüfung im Längsschnitt.

Die Hypothesenprüfungen in dieser Studie basierten auf einem mehrbenenanalytischen Grundmodell mit verschiedenen Kontrollvariablen (Modell 1). Wie zu erwarten war, zeigte sich hier, dass Jungen insgesamt signifikant mehr schulisches Problemverhalten berichteten als Mädchen (Aarbuckle & Little, 2004), wobei weitere Analysen klären müssen, ob sich diese Unterschiede über alle Items zu schulischem Problemverhalten zeigen (s. a. Holtappels, 1987). Der Befund fehlender Bildungsgangunterschiede ist mit Zurückhaltung zu interpretieren; so ist der Forschungsstand zu dieser Thematik noch relativ gering und die vorliegenden Studienergebnisse variieren oft je nach gewählter Operationalisierung schulischen Problemverhaltens (z. B. Holtappels, 1987; Fend, 1997; Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 1999; van Houtte & Stevens, 2008). Zudem waren die Jugendlichen dieser Stichprobe ungleichmäßig über die sehr global kategorisierten Bildungsgänge verteilt, was mögliche Unterschiede verdecken könnte. Ähnlich wie in anderen Studien zu leichteren Verhaltensproblemen auf der Sekundarstufe I, berichteten Acht- und Neuntklässler(innen) mehr schulisches Problemverhalten als Jugendliche der siebten Klassenstufe (z. B. Holtappels, 1987). Allerdings bestehen auch hier Hinweise, dass es bezüglich der verschiedenen Unter Aspekte schulischen Problemverhaltens über die Sekundarstufe I hinweg Häufigkeitsverschiebungen gibt (Ho & Leung, 2002), so dass diese Ergebnisse in Zukunft noch ausdifferenziert werden müssen.

Im Rahmen von Modell 2 wurde die erste Hypothese zum Erklärungspotenzial des Verhaltens in der Klassenumgebung für das Individualverhalten überprüft. Der beobachtete Effekt der Klassenumgebung stimmt grundsätzlich mit Befunden zum Einfluss der Schulklassenzusammensetzung auf individuelles aggressives Verhalten auf der Primarstufe überein (Warren et al., 2005; Thomas et al., 2006, 2011). Weiter korrespondiert das Ergebnis mit der Studie von Müller, Hofmann und Studer (2012), in welcher auf der Sekundarstufe I Effekte des Verhaltens der Mitschüler(innen) in den Bereichen aggressiver und delinquenter Verhaltensweisen berichtet wurden. Während sich diese Verhaltensprobleme häufig auf den Peerkontext beziehen (z. B. andere schlagen, gemeinsamer Drogenkonsum etc.), zeigen die vorliegenden Befunde, dass das Verhalten der Peers in der Klasse auch eine Relevanz für schulisches Problemverhalten in der Interaktion mit der Lehrkraft hat. Es gibt damit bisher keine Hinweise, dass das Erklärungspotenzial des Verhaltens in der Klassenumgebung innerhalb des breiten Spektrums an dissozialen Verhaltensweisen domänenspezifisch ist.

Ein Einfluss der Klassenumgebung lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass der Verhaltensmittelwert unter den Klassenkamerad(inn)en eine Art Konsens über das allgemein praktizierte und akzeptierte Maß an Problemverhalten in der Klasse repräsentiert. So verstehen beispielsweise Henry et al. (2000) den Klassenumgebungswert als „descriptive norm“ innerhalb der Klasse, welche zum Ausdruck bringt, wie sich die Schüler(innen) dieser Klasse typischerweise verhalten. Im Sinne eines Strebens nach einem Gruppenkonsens und einer Vermeidung sozialer Abweichung von diesem mittleren Maß bietet der Klassenumgebungswert deshalb vermutlich eine Orientierungsfunktion für viele Jugendliche (s. a. Warr, 2002).

Weiter wurde berechnet, ob das Verhalten der in der Klasse als am „coolsten“ geltenden Jugendlichen eine signifikante Erklärungskraft für individuelles Problemverhalten hat (Hypothese 2). Entsprechend Befunden, welche die soziale Dominanz populärer Schüler(innen) aufzeigen (Solomon & Wahler, 1973), hat sich auch diese Erwartung bestätigt. Ein möglicher Wirkmechanismus hinter einem solchen Zusammenhang könnte sein, dass populäre Jugendliche im besonderen Aufmerksamkeitsfokus ihrer Klassenkamerad(inn)en stehen, so dass ihr Verhalten stark wahrgenommen wird. Zudem könnte ihr Verhalten auch als anstrebenswert gelten, da sich die Peers dadurch ähnliche Popularität versprechen. Darüber hinaus kommt den populären Jugendlichen in ihrer Klasse vermutlich eine wichtige Belohnungs- bzw. Sanktionierungsfunktion zu, indem diese das Verhalten der Peers sozial bewerten (z. B. durch Lachen, Kommentare; s. a. Dishion, Spracklen, Andrews & Patterson, 1996).

Auch das Verhalten der Extremgruppe hatte Effekte auf individuelles Problemverhalten (Hypothese 4). Wie in der Einleitung dargestellt ist dies möglicherweise durch die besondere Sichtbarkeit ihres abweichenden Verhaltens und die durch Verhaltensprobleme entstehende Unruhe in der Klasse erklärbar (Solomon & Wahler, 1973; Felmlee & Eder, 1983). Allerdings lässt sich auch die hier beobachtete hohe Popularität dieser am stärksten abweichenden Schüler(innen) in die Überlegungen zu möglichen Wirkmechanismen einbeziehen. So galt rund ein Drittel der Jugendlichen der Extremgruppe auch als besonders populär und schulisches Problemverhalten korrelierte positiv mit „Coolness“. Dies stimmt mit Studien überein, die zeigen, dass Problemverhalten zwischen der fünften und zehnten Klasse zu mehr Popularität und einem höheren Selbstkonzept sozialer Anerkennung beiträgt (Cillessen & Mayeux, 2004; Trautwein, Köller & Baumert, 2004). Eine Erklärung hierfür ist möglicherweise, dass Jugendliche mit solchem Verhalten die in der frühen Jugend zentralen Ziele der Autonomie und Rebellion aus der Perspektive der Peers am konsequentesten umzusetzen scheinen. Damit können Jugendliche mit auffälligem Verhalten bei der Übernahme von Erwachsenenprivilegien eine Vorbildfunktion übernehmen (s. a. Fend, 1998). Vor diesem Hintergrund wäre denkbar, dass die Wirkung der Extremgruppe nicht primär durch ihr Problemverhalten, sondern durch ihre daraus resultierende Popularität begründet ist. Diese Frage kann an dieser Stelle nicht ganz geklärt werden. Die Sekundäranalysen zeigen jedoch, dass sowohl das Verhalten der populären Jugendlichen als auch jenes der Extremgruppe seine signifikante Erklärungskraft behält, wenn die zu beiden Gruppen zugehörigen Jugendlichen aus der Datenanalyse ausgeschlossen werden. Dies deutet auf für sich

wirksame Prozesse von Popularität und abweichendem Verhalten hin. Die statistische Tendenz ($p = .05$) in Richtung eines stärkeren Effekts des Extremgruppenmodells gegenüber dem Populärgruppenmodell könnte weiter als Hinweis gelesen werden, dass beim Zusammenspiel von Verhaltensproblemen und „Coolness“ ein hohes Niveau an schulischem Problemverhalten eine tendenziell stärkere Erklärungskraft für das Peerverhalten hat.

Das Erklärungspotenzial des Verhaltens der besonders auffälligen Jugendlichen für jenes ihrer Peers kann auch vor dem Hintergrund der zunehmenden schulischen Integration sonderpädagogisch geförderter Jugendlicher mit Verhaltensproblemen diskutiert werden (s. a. Müller, 2010). Bei Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der „Emotionalen und Sozialen Entwicklung“ handelt es sich in der Regel um Jugendliche, die verglichen mit der Population der Gleichaltrigen erhebliche Verhaltensprobleme zeigen (mehrheitlich mit dissozialer Verhaltenscharakteristik; z. B. Cassidy, James & Wiggs, 2001). An dieser Stelle muss daher betont werden, dass sich „Auffälligkeit“ in der vorliegenden Studie durch die Abweichung eines Individuums von dem Verhaltensmittelwert der *Klasse* (und nicht der Gesamtstichprobe) definiert. Auf Grund der signifikanten Niveauunterschiede an Verhaltensproblemen zwischen den Klassen (Level-2-Varianz) gehören in manchen Klassen damit Jugendliche zur Extremgruppe, die in anderen noch im Durchschnitt liegen würden. Die hier gefundenen Ergebnisse dürfen also nicht direkt auf mögliche Effekte der Integration stark auffälliger, sonderpädagogisch geförderter Jugendlicher auf ihre Klassenkamerad(inn)en bezogen werden.

Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang zu erwarten, dass auffälliges Verhalten Einzelner von den Mitschüler(inne)n ab einem bestimmten Schweregrad nicht mehr als anstrebenswert gilt. Dafür sprechen beispielsweise Ergebnisse zur sozialen Integration von sonderpädagogisch geförderten Schüler(inne)n mit Verhaltensauffälligkeiten, die eher auf Probleme einer aktiven Ablehnung dieses Personenkreises als auf eine Modellfunktion innerhalb der Klasse hindeuten (z. B. Sabornie & Kauffman, 1985). Möglicherweise ist das hier gefundene Ergebnis zur Rolle der Extremgruppe deshalb auch spezifisch für den Bereich schulischen Problemverhaltens. Dieses gilt bei vielen Jugendlichen vermutlich als „Kavaliersdelikt“, das nicht per se als unmoralisch wahrgenommen wird. Es könnte hingegen sein, dass Jugendliche, die nicht mehr „nur“ die Lehrperson ärgern, sondern schwer wiegende gesetzeswidrige Verhaltensweisen zeigen (z. B. andere körperlich verletzen), nicht mehr die gleiche Orientierungsfunktion in ihrer Klasse einnehmen (s. a. Allen & Antonishak, 2008). In Zukunft sollte der Effekt der Extremgruppe auf das Verhalten der Peers daher auch für die Bereiche aggressiven und delinquenten Verhaltens untersucht werden.

Während die Klärung dieser Fragen noch erheblicher Forschungsbemühungen bedarf, schließen die Ergebnisse zu Hypothese 5 direkt an die zahlreichen Studien zum Peereinfluss innerhalb von Freundschaften an. Ergänzend zu Befunden, die auf die generelle Bedeutung der Freunde bei der Entwicklung dissozialen Verhaltens hinweisen (z. B. Morgan & Grube, 1991), zeigen sie die spezifische Relevanz des Verhaltens der befreundeten Klassenkamerad(inn)en auf (s. a. Kiesner et al., 2003). Der Zusammenhang

zwischen dem Verhalten von Jugendlichen und ihren Freunden wird in Querschnittstudien allerdings oft nicht als Ergebnis einer Beeinflussung, sondern als Folge des selektiven Zusammenfindens gleich gesinnter Jugendlicher verstanden (s. a. Dishion & Tipsord, 2011). So ist auch der hier gefundene Effekt vermutlich zu einem erheblichen Teil durch die Tendenz zur Homophilie („gleich und gleich gesellt sich gern“) zu erklären. Inwiefern sich auch Sozialisationsprozesse innerhalb von Freundschaftsnetzwerken in der Klasse zeigen, muss weiterführend im Längsschnitt geklärt werden.

Der einzige signifikante Unterschied zwischen den verschiedenen statistischen Modellen zeigte sich in der höheren Anpassungsgüte des Extremgruppenmodells gegenüber dem Klassenumgebungsmodell. Dies kann ein Hinweis sein, dass im Vergleich zum Klassenmittelwert stark abweichendes schulisches Problemverhalten zu mehr Einfluss unter den Peers verhilft als eine Orientierung an der Klassennorm. Die Befunde von Hawley (2003) zu den differenzierten Strategien sozialer Dominanz sowie Ergebnisse zur Bedeutung von Sportlichkeit, Aussehen etc. für die Popularität von Jugendlichen (Rose, Glick & Smith, 2011) legen allerdings nahe, dass abweichendes Verhalten allein kein Garant für sozialen Einfluss ist. Vielmehr scheint die Wirksamkeit von Peereinfluss von verschiedenen Faktoren wie beispielsweise dem Alter, der sozialen Kompetenz und der Beziehung zu den Eltern moderiert zu werden (Übersicht s. Müller & Minger, im Druck).

Neben der im Rahmen dieser Studie nicht möglichen Berücksichtigung solcher Moderatoreffekte bleiben noch andere Grenzen der vorliegenden Untersuchung zu beachten. So sollten auf die hier erfolgten Analysen von Querschnittsdaten in Zukunft Längsschnittstudien zur Wirkung des Peerverhaltens auf individuelle Entwicklungsverläufe folgen (aktuell s. Müller & Bless, 2011). Auch konnte nicht untersucht werden, inwiefern die Effekte tatsächlich direkt durch das Peerverhalten zu erklären sind oder durch damit verbundene sekundäre Reaktionen der Lehrkraft auf dieses Verhalten. Beispielsweise könnte eine hohe Ausprägung an schulischem Problemverhalten in der Klasse zu geringeren Disziplinerwartungen der Lehrkraft führen. Um direkten Peereinfluss und indirekte Folgen des Peerverhaltens genauer unterscheiden zu können, sollten zukünftig weitere Kontrollvariablen einbezogen werden (z. B. Lehrerverhalten, Schüler-Lehrerbeziehung).

Zusammenfassend zeigte sich in dieser Studie, dass sich durch das Verhalten unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen in der Klasse die Ausprägung individuellen schulischen Problemverhaltens signifikant vorhersagen lässt. Da sich all diese Schülergruppen aus der von außen bestimmten Klassenzusammensetzung ergeben (z. B. strukturiert durch die Zuordnung zu bestimmten Bildungsgängen, den Wohnort oder andere Zuteilungsprozesse innerhalb des Schulhauses), weisen diese Befunde grundsätzlich auf die Bedeutsamkeit des individuellen Klassenzuweisungsentscheidungs hin. Während die Relevanz der Entscheidung, welche Klasse besucht wird, für die Schulleistungsentwicklung bereits empirisch geprüft und diskutiert wurde (z. B. Hallinan, 1994; Kronig, 2007), steht dieser Prozess für den Bereich schulischen Problemverhaltens noch am Anfang.

Die hier gefundenen Ergebnisse können an dieser Stelle verschiedene Impulse geben. Auf einer grundsätzlichen Ebene erscheint es erstens sinnvoll, dass sich die Diskus-

sion um Verhaltensprobleme von Jugendlichen nicht, wie im Schulkontext häufig anzutreffen, auf die Erziehungskompetenz von Lehrkräften und Eltern beschränkt, sondern auch die sozialisierende Rolle der Klassenkamerad(inn)en einbezieht. Damit kommt der Frage nach den Determinanten spezifischer Klassenzusammensetzungen im Bildungssystem und ihren Folgen für die Verhaltensentwicklung eine wesentliche Bedeutung zu (s. a. van Houtte & Stevens, 2008). Zweitens lassen sich aus den Ergebnissen Hinweise darüber ableiten, an welcher Stelle Maßnahmen gegen schulisches Problemverhalten in der Klasse erfolgsversprechend erscheinen. So zeigt der hier gefundene Extremgruppeneffekt, dass einerseits Interventionen zugunsten einzelner Jugendlicher mit schulischem Problemverhalten notwendig sind (z. B. Verhaltensverträge, Verstärkerpläne); andererseits weisen die Effekte der anderen Subgruppen darauf hin, dass eine alleinige Fokussierung auf individuelle „Problemfälle“ zu kurz greift. Vielmehr scheinen bei schulischem Problemverhalten immer auch pädagogische Maßnahmen zur Stabilisierung der Gesamtklasse notwendig, um ungünstige Einflussprozesse zwischen den Jugendlichen vermeiden zu können (z. B. durch professionelles Classroom-Management, die Unterstützung durch spezialisierte Sonderpädagog(inn)en etc.). Drittens wird deutlich, dass sich durch Peereinflussprozesse in der Klasse nicht nur Risiken, sondern auch Chancen ergeben. Beispielsweise ist zu erwarten, dass sich ein geringes Niveau an schulischem Problemverhalten in der Schulklasse positiv auf einzelne auffällige Jugendliche auswirken kann. Neben dem Ziel, die Klasse gegenüber dem ungünstigen Einfluss Einzelner zu stabilisieren, erscheint deshalb auch die aktive Prävention von Problemverhalten und die Förderung prosozialen Verhaltens auf Gesamtklassenebene sinnvoll. Angesichts dieser Potenziale und Herausforderungen von Peereinfluss in Schulklassen erscheint es gewinnbringend, die hier bearbeitete Thematik in Zukunft vertiefend zu untersuchen.

Danksagung

Wir danken allen an dieser Studie beteiligten Schulen für die gute Zusammenarbeit sowie den studentischen Mitarbeiterinnen Nora Niklaus und Lisa Tavernini. Der vorliegende Beitrag umfasst Ergebnisse einer Vorstudie des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Projekts „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ (SNF-100013_132210/1), in dessen Rahmen Verena Hofmann beschäftigt ist.

Literatur

- Aarbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Aldrich, J. H., & Nelson, F. D. (1984). *Linear probability, logit, and probit models*. Beverly Hills: Sage University Press.
- Allen, J. P., & Antonishak, J. (2008). Adolescent peer influences. Beyond the dark side. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence* (S. 141-160). New York: Guilford.

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31, 45-60.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Boxer, P., Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Morales, J. (2005). Proximal peer-level effects of a small-group selected prevention on aggression in elementary school children: An investigation of the peer contagion hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 325-338.
- Bundesamt für Statistik (2011). *Bildungsstatistik 2010*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Cassidy, E., James, A., & Wiggs, L. (2001). The prevalence of psychiatric disorder in children attending a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 28, 167-173.
- Childs, K. K., Sullivan, C. J., & Gullede, L. M. (2011). Delinquent behavior across adolescence: Investigating the shift in salience of key criminological predictors. *Deviant Behavior*, 32, 64-100.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27, 373-390.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion child and adolescent social emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Hrsg.) (2006). *Handbook of classroom management*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Felmler, D., & Eder, D. (1983). Contextual effects in the classroom: The impact of ability grouping on student attention. *Sociology of Education*, 56, 77-87.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fuchs, M. (2006). Schulklasse und Schulumwelt als Determinanten der Gewalt an Schulen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 4545-4559). Frankfurt a. M.: Campus.
- Fuchs, M., & Schmalz, S. (2010). Gewalt an Schulen – Eine Mehrebenen-Analyse zum Einfluss von Sozialisationsbedingungen und Klassenkomposition. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 30, 134-148.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67, 79-84.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 49, 279-309.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., van Acker, R., & Eron, L. (2000). Normative influence on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Hilbe, J. M. (2008a). *Negative binomial regression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilbe, J. M. (2008b). *Brief overview on interpreting count model risk ratios. An addendum to Negative binomial regression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 125-155.
- Ho, C., & Leung, J. (2002). Disruptive classroom behaviors of secondary and primary school students. *Educational Research Journal*, 17, 219-233.

- Holtappels, H. G. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationswirkungen im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule*. Bochum: Ulrich Schallwig.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25, 491-508.
- Jonkmann, K., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development*, 80, 338-355.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups. Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 225-244). New York: Guilford.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: Individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74, 1328-1343.
- Killias, M., Aebi, M., Suciá, S., Herrmann, L., & Dilitz, C. (2007). *Self-reported juvenile delinquency in Switzerland in 2006: Overview and explanations. Second international self-reported delinquency survey: Swiss national survey* (Report to the SNF).
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). High school social climate and antisocial behavior: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 395-419.
- Loeber, R., White, H. R., & Burke, J. D. (2012). Developmental sequences and pathways toward serious delinquency and substance use. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Hrsg.), *Antisocial behavior and crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (S. 39-52). Cambridge: Hogrefe.
- McFadden, D. (1973). Conditional logit analysis of qualitative choice behavior. In P. Zarembka (Hrsg.), *Frontiers in Economics* (S. 105-142). New York: Academic Press.
- Morgan, M., & Grube, J. W. (1991). Closeness and peer group influence. *British Journal of Social Psychology*, 20, 159-169.
- Müller, C. (2010). Negative peer influence in special needs classes – A risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education*, 25, 431-444.
- Müller, C. (2011). Mechanismen negativer Beeinflussung zwischen Jugendlichen mit dissozialem Verhalten und ihre Bedeutung für schulische Präventionsansätze. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 297-309.
- Müller, C., Begert, T., Gmünder, L., & Huber, C. (2012). Die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Schulisches Problemverhalten“ – Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenem Problemverhalten. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 3-21.
- Müller, C., & Bless, G. (2011). Zur Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Die Studie FRI-PEERS. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80, 160-162.
- Müller, C., Hofmann, V., & Studer, F. (2012). Lässt sich individuelles Problemverhalten durch das Niveau an Verhaltensschwierigkeiten unter den Mitschülern vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 111-128.

- 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* [im Druck].
- Neuhaus, J. (2010). *Der Einfluss von gewaltlegitimierenden Gendernormen und Merkmalen der Gruppenkonstellation auf aggressives Verhalten bei Jugendlichen* (unveröffentlichte Dissertation an der Freien Universität Berlin).
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *117*, 306-347.
- Nikolova, R. (2011). *Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus*. Münster: Waxmann.
- Raudenbush, S., & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, *15*, 175-204.
- Rose, A. J., Glick, G. C., & Smith, R. L. (2011). Popularity and gender. The two cultures of boys and girls. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (Hrsg.), *Popularity in the peer system* (S. 103-122). New York: Guilford.
- Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, *5*, 191-197.
- Sachs, L. (2004). *Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden* (11., überarb. u. aktual. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Solomon, R. W., & Wahler, R. G. (1973). Peer reinforcement control of classroom problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *6*, 49-56.
- 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. *Development and Psychopathology*, *18*, 471-487.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J., & Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, *82*, 751-757.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2000). The self-report method for measuring delinquency and crime. *Criminal Justice*, *4*, 33-83.
- Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U., & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.
- Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2004). Des einen Freud' der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *18*, 15-29.
- van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility. The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, *40*, 245-264.
- Vuong, Q. H. (1989). Likelihood ratio tests for model selection and non-nested hypotheses. *Econometrica*, *57*, 307-333.
- Warr, M. (2002). *Companions in crime. The social aspects of criminal conduct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, K., Schoppelrey, S., Moberg, D. P., & McDonald, M. (2005). A model of contagion through competition in the aggressive behaviors of elementary school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 283-292.
- Willi, M., & Hornung, R. (2002). *Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zug*. Bern: Peter Lang.

Abstract: Problem behavior of adolescents in school can pose considerable challenges to co-students and teachers and may constitute a developmental risk for the respective adolescent. With regard to the causes for such behavior, research on the influence of peer groups shows that members of the same age group have a considerable impact on the individual development of behavioral problems. Accordingly, the composition of school classes with regard to the level of problem behavior among co-students could be of crucial importance to the development of adolescents. Therefore, it was examined in how far individual school-related problem behavior may be predicted on the basis of the manifestation of such behavior among classmates. The focus was on the effects of different social sub-groups within the class. All in all, 623 adolescents from grades 7 to 9 anonymously answered questions on their school-related problem behavior. Multi-level analyses revealed that individual behavior may be predicted statistically through the average behavior among all classmates, among the popular adolescents, among those displaying the most behavioral problems, and among the personal friends in the class. The findings are discussed against the background of processes of peer influence within school classes.

Keywords: Class Composition, Disruptive Behaviour, Antisocial Behaviour, Popularity, Inclusion

Anschrift der Autoren/der Autorin

Dr. Christoph Michael Müller, Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Schweiz

E-Mail: christoph.mueller2@unifr.ch

Thomas Begert, Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Schweiz

E-Mail: thomas.begert@unifr.ch

Verena Hofmann, Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Schweiz

E-Mail: verena.hofmann@unifr.ch

Dr. Felix Studer, Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Schweiz

E-Mail: felix.studer@unifr.ch