

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 2

Um in unserer Klasse dazuzugehören, ...

Zur Bedeutung von Normen für die soziale Integration in der Klasse



*Anja Schaefer
Universität Potsdam*

Zusammenfassung:

Ein wichtiges Anliegen der Bemühungen um ein inklusives Schulsystem stellt die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder in der Klasse dar. Jedoch scheinen insbesondere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) dabei ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko zu haben (Huber, 2008). Eine wichtige Rolle spielen hierfür Klassennormen, die als Kriterien für Akzeptanz und Ablehnung relevant werden (Petillon, 1980). Welche Bedeutung Normen für die soziale Integration in der Klasse haben, welche Normen aus Sicht von Grundschulkindern integrationsrelevant sein können und inwiefern sich daraus Implikationen für die pädagogische Praxis ergeben, wird im Beitrag thematisiert.

Schlagworte: soziale Integration, Gruppennormen, Klasse, Grundschule

Abstract:

An important concern of an inclusive school system is the joint teaching of all children in the class. However, especially children with special needs seem to have an increased risk of being excluded in their class. Norms are not unimportant in this context as criteria for social acceptance and rejection. Why norms are important for social integration in the class, what norms are crucial from the perspective of primary school kids and to what extent this results ensue implications for pedagogical practice is to be discussed in the article.

Keywords: social integration, group norms, class, primary school

Einleitung

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 stellt die gemeinsame Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SFB), ein zentrales Anliegen auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem in Deutschland dar. Ein Blick in die Forschung zur sozialen Integration von Kindern mit SFB zeigt allerdings, dass diese ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko haben (Huber, 2006; 2008). Zudem lassen sich diese Ausgrenzungsprozesse bereits in der ersten Klasse nachweisen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014).

Die Schulklasse und damit die Gruppe der Gleichaltrigen spielt dabei eine wichtige Rolle. In gemeinsamen Interaktionen handeln die Kinder hier Normen als Orientierungspunkte für das Verhalten und Handeln aus (Breidenstein, 2008; Petillon, 1980). Inwiefern das einzelne Kind diesen entspricht, ist bedeutsam für seinen sozialen Status innerhalb der Klasse. Es stellt sich dabei jedoch die Frage, welche Normen für Kinder im Grundschulalter integrationsrelevant sind.

Im Beitrag wird daher zunächst die Bedeutung von Normen im Kontext von Akzeptanz und Ablehnung innerhalb der Klasse thematisiert. Zudem werden ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes vorgestellt, in dem Grund-

schulinder u.a. nach der Bedeutung von Normen für die soziale Integration in der Klasse befragt wurden. Implikationen für die pädagogische Praxis schließen den Beitrag ab.

Die Klasse - Kontext für soziale Beziehungen und normative Bezugsgruppe

Die Klasse ist bereits während der Grundschulzeit ein wichtiger sozialer Lern- und Erfahrungskontext für die Kinder (Ulich, 2001). Hier knüpfen die Schülerinnen und Schüler neue Sozialkontakte zu Gleichaltrigen und lernen dabei „auf sich aufmerksam zu machen, gehört zu werden, akzeptiert zu werden, sich durchzusetzen, Kompromisse zu schließen, die Bedeutung von Zuverlässigkeit und Aufrichtigkeit zu erfahren, usw.“ (Fend, 2006, S. 73). Bereits in den ersten Schuljahren entwickeln sich darüber hinaus verschiedene soziale Beziehungsstrukturen in einer Klasse, die sich bspw. in Form von engen Freundschaften, Gruppen oder von Außenseiterpositionen darstellen können (Ulich, 2001).

Die Klasse ist für die Kinder zudem eine normative Bezugsgruppe (Jerusalem, 1997). Die hier geltenden Normen bieten den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung für das eigene Verhalten und Handeln in der Klasse (Gudjons, 1997; Petillon, 1980), da sie sich auf gemeinsam geteilte Erwartungen zu erwünschtem Verhalten in der Gruppe beziehen (Nijstad & van

Knippenberg, 2014). Es lassen sich dabei zwei Arten von Normen unterscheiden. Deskriptive Normen beschreiben, welches Verhalten in einer Gruppe gewöhnlich gezeigt wird, während sich injunktive Normen darauf beziehen, welche Verhaltensweisen von den Mitgliedern einer Gruppe befürwortet (bzw. nicht befürwortet) werden (Cialdini, Kallgren & Reno, 1991).

Die „Funktionsweise“ von Normen besteht dabei u.a. in der Erleichterung von Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern, da das Verhalten in bestimmten Situationen für den Einzelnen vorhersagbarer wird (Nijstad & van Knippenberg, 2014). Darüber hinaus verleitet der Einfluss von Gruppennormen dazu, sich konform zu verhalten, besonders wenn die Integration in die Gruppe angestrebt wird. Die Annahme eines sogenannten Konformitätsdrucks in Gruppen wurde in die Theorie sozialer Vergleichsprozesse nach Festinger eingearbeitet (Frey, Dauenheimer, Pargé & Haisch, 1993). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse geht zunächst grundlegend davon aus, dass Menschen ein Bedürfnis danach haben, die eigene Meinung und die eigenen Fähigkeiten zu bewerten. Dazu wird der soziale Vergleich mit einer Bezugsperson gesucht, insofern keine objektiven Informationen verfügbar sind (Frey et al., 1993). Werden im Ergebnis Abweichungen von der geltenden Norm festgestellt, die nicht durch alternative Verhaltensstrategien reduziert werden können, wird dies zumeist mit Ablehnung durch die Gruppe beantwortet (Frey et al., 1993; Petillon, 1980). Huber (2006) hält diesbezüglich fest, dass

die Annahmen der Theorie sozialer Vergleichsprozesse durchaus auf den Kontext Schule übertragen werden können. In diesem Sinne vergleichen sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Klassenkameraden in bestimmten Merkmalsbereichen und stellen fest, inwiefern sie den in der Klasse geteilten Normen entsprechen (Huber, 2006).

Dabei können sich Klassennormen sowohl auf die Schulleistungen als auch auf das Verhalten gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Lehrkräften, die äußere Erscheinung oder die physische Leistungsfähigkeit usw. beziehen (Petillon, 1978). Damit wird deutlich, dass informelle Normen, die die Schülerinnen und Schüler aushandeln, nicht notwendigerweise mit den schulisch gesetzten formellen Normen übereinstimmen müssen, sondern mit zunehmendem Alter der Kinder immer mehr von diesen abweichen können (Breidenstein, 2008; Petillon, 1980).

Ein Blick in die Forschung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Theorie kann die soziale Ausgrenzung in der Klasse als Folge einer Nichtentsprechung der geltenden Klassennormen verstanden werden (Huber, 2006). Doch welche Normen können in einer Klasse von Bedeutung sein? Hinweise darauf liefern z.B. Gründe von Schülerinnen und Schülern für die Ablehnung bzw. Wahl eines Kindes als Interaktionspartner, die sich auf verschiedene Schülermerkmale beziehen (Petillon, 1980). Ein Blick in die

deutschsprachige Forschung hierzu zeigt allerdings, dass zum Zusammenhang zwischen Schülermerkmalen und dem sozialen Status in der Klasse bislang nur wenige empirische Befunde vorliegen (Huber, 2009).

Eine ältere Studie hierzu stammt von Hanns Petillon (1978). Petillon erfasste u.a. die Beurteilung von Lehrkräften zur Persönlichkeit von Grundschülerinnen und Grundschülern der vierten Jahrgangsstufe und kommt zu dem Schluss, dass sich der soziale Status des Einzelnen aus Sicht der Lehrkräfte an den Faktoren Konformität und Leistung bemisst. Demnach werden unbeliebte Kinder von den Lehrkräften „[...] als besonders unkameradschaftlich, unintelligent, unsympathisch, faul, unehrlich und unzuverlässig beschrieben.“ (Petillon, 1978, S. 133). Beliebte Kinder hingegen zeichnen sich nach Einschätzung der Lehrkräfte besonders durch konformes Verhalten und durch Leistungsstärke aus (Petillon, 1978). Irmtraud Beerlage (1993) merkt dazu jedoch kritisch an, inwiefern diese Befunde „Alltagstheorien von Lehrern über beliebte und unbeliebte Schüler“ (Beerlage, 1993, S. 30) widerspiegeln (Beerlage, 1993). In einer aktuelleren Untersuchung weist Christian Huber (2009) auf den Einfluss von schulleistungsbezogenen Variablen und hier besonders von Schulleistungen und Leistungsmotivation für die soziale Integration von Kindern mit SFB hin (Huber, 2009).

In der internationalen Forschung sind integrationsrelevante Schülermerkmale bereits umfassender untersucht worden (Huber, 2009). So konnten Newcomb, Bukowski und Pattee (1993) im Rahmen einer Meta-Analyse von 41 Untersuchungen, die Kinder im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren einschlossen, zeigen, dass zum Teil deutliche Statusgruppenunterschiede hinsichtlich der Schülermerkmale Aggressivität, soziales Rückzugsverhalten, Soziabilität und kognitive Fähigkeiten bestehen. Demzufolge zeigen beliebte Kinder seltener aggressives Verhalten oder soziales Rückzugsverhalten verglichen mit „durchschnittlich“ integrierten Kindern. Abgelehnte Kinder zeigen hingegen ein höheres Aggressionsniveau sowie höhere Werte hinsichtlich des sozialen Rückzugsverhaltens (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

Es bleibt jedoch unklar, ob die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen den Schülermerkmalen und dem sozialen Status in ihrer Bedeutung universell für jede Klasse angenommen werden können oder aber von Klasse zu Klasse variieren. Diesbezüglich verweisen z.B. Stormshak et al. (1999) darauf, dass die Bedeutung von aggressivem Verhalten und sozialem Rückzugsverhalten für den sozialen Status von der Normativität dieser Verhaltensweisen in der jeweiligen Klasse abhängt (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge & Coie, 1999).

Integrationsrelevante Schülermerkmale aus Sicht von Grundschulkindern

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Potsdam war es angesichts der bisherigen Forschungsbefunde das Ziel, Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung von normativen Erwartungen in ihrer Klasse und deren Bedeutung für den sozialen Status zu befragen. Die Kinder wurden dabei als Expertinnen und Experten für die in ihrer Klasse geltenden Normen angesehen, da sie unmittelbar an deren Definition und Aufrechterhaltung beteiligt sind (Breidenstein, 2008). Aus diesem Anlass wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der neben Aspekten der Sozialbeziehungen in der Klasse und der Wahrnehmung der eigenen Zugehörigkeit in der Klasse ebenso normative Erwartungen zu integrations- und ausgrenzungsrelevanten Schülermerkmalen thematisiert.

Im Sommer 2016 wurden dann insgesamt 38 Schülerinnen und Schüler der zweiten, dritten, fünften und sechsten Klassenstufe aus Grundschulen im Land Brandenburg im Rahmen von Einzelinterviews befragt. Unter den befragten Kindern befanden sich 22 Mädchen und 16 Jungen, von denen ein Teil im Gemeinsamen Unterricht unterrichtet wurde. Die Einzelinterviews wurden mit Hilfe eines Tonbandgeräts aufgezeichnet, transkribiert und im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet.

Um in unserer Klasse dazuzugehören, ...!

Auf die Fragen, *was man machen sollte* und *wie man sein sollte*, um in der Klasse dazuzugehören, benannten die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler vorrangig Aspekte des Sozialverhaltens und die schulischen Leistungen. Darüber hinaus waren die physische Leistungsfähigkeit, der Besitz von Statussymbolen, das äußere Erscheinungsbild, allgemeine kognitive Fähigkeiten und das Selbstbild aus Sicht der befragten Kinder von Bedeutung für die soziale Integration in der Klasse.

Sozialverhalten

Das Sozialverhalten umfasste dabei häufig Aspekte der allgemeinen sozialen Attraktivität, Kontaktfreude, konformes Verhalten in Bezug auf schulische Regeln sowie innerhalb der Peergroup und Hilfsbereitschaft. Soziale Attraktivität beschreibt dabei zumeist Verhaltensweisen wie „*nett sein*“ oder „*cool sein*“. Konformes Verhalten in Bezug auf Schule meint nach Einschätzung der befragten Kinder bspw. „*[...] dass der Platz ordentlich ist*“, „*auf die Klassenregeln [zu] hören*“ oder im Unterricht mitzumachen und diesen nicht durch hineinrufen oder „*quasseln*“ zu stören. Konformes Verhalten innerhalb der Peergroup adressiert aus Sicht der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler hauptsächlich Verhaltensweisen, durch die der Einzelne nicht von den anderen Peers in der Klasse abweicht oder als *anders* auffällt, d.h. er oder sie verhält sich konform zu den Verhaltenserwartungen der Peergroup. Ausdruck fand die Bedeutung konformen Verhaltens innerhalb der

Peergroup in den Aussagen der Kinder bspw. dadurch, dass man „*normal sein*“ sollte oder „[...] *das man so wie die anderen sich benimmt*“, um in der Klasse dazuzugehören.

Weiterhin assoziierten die Schülerinnen und Schüler mit der sozialen Integration in ihrer Klasse Verhaltensweisen, die unter dem Schlagwort „Kontaktfreude“ zusammengefasst werden können. Diese beziehen sich auf die grundlegende Kontaktbereitschaft bzw. auf die aktive Suche von Kontakten zu den Mitschülerinnen und Mitschülern. Hierzu zählt auch die Abwesenheit von sozialer Unsicherheit im Sinne von Zurückhaltung und Schüchternheit. Eine Schülerin der dritten Klasse beschreibt dies folgendermaßen: „*Sie müssen (...) also auch nicht nur schüchtern in der Ecke stehen sondern auch reden. Sich da vorwagen. Ja also man muss Mut haben vor allen Dingen und muss die anderen Kinder auch ansprechen, ja.*“

Außerdem war es für die befragten Kinder relevant, hilfsbereit zu sein, um in der Klasse dazuzugehören. Den *Verzicht auf dominantes Verhalten* brachten die Grundschülerinnen und Grundschülern ebenso mit der sozialen Integration in der Klasse in Verbindung. Diesbezüglich berichteten sie, dass man „[...] *nicht immer so angeben [sollte] in der Klasse.*“ Sich *nicht aggressiv* zu verhalten, d.h. andere Kinder nicht zu schlagen oder zu beleidigen, wurde von einigen Kindern ebenso im Rahmen

der Interviews als relevant beschrieben, um in der Klasse dazuzugehören.

Schulleistungen und allgemeine kognitive Fähigkeiten

Die befragten Kinder thematisieren ebenfalls die schulischen Leistungen in Bezug auf die eingangs formulierten Fragen. Um in der Klasse dazuzugehören, ist es demnach wichtig, gute und sehr gute Schulnoten zu haben bzw. mit den schulischen Anforderungen erfolgreich umgehen zu können. Eine Zweitklässlerin brachte dies folgendermaßen zum Ausdruck: „*[um dazuzugehören], da braucht man schon ein paar gute Noten.*“ Eine Schülerin der dritten Klasse sagte, dass es wichtig sei, „[...] *dass man ein bisschen lesen kann, dass man ein bisschen Mathe kann, [...]*“. Wenn auch weit weniger häufig griffen die Kinder zudem allgemeine kognitive Fähigkeiten, die sie nicht direkt mit einem Unterrichtsfach in Verbindung brachten, auf. Dabei erwähnten sie, dass es wichtig sei, etwas „gut zu können“. Dieses „etwas“ bezog sich dann z.B. darauf „*hübsch singen*“ oder „*toll malen*“ zu können. Interessanterweise benannten einige Kinder die schulischen Leistungen in ihrer Bedeutung für die soziale Integration in der Klasse erst auf Nachfragen, während Aspekte des Sozialverhaltens von der überwiegenden Mehrheit der befragten Kinder selbstständig aufgegriffen wurden.

Was außerdem noch integrationsrelevant war...

Weiterhin von Bedeutung für die soziale Integration in der Klasse war die Sportlichkeit bzw. die physische Leistungsfähigkeit. Insofern man in der Klasse dazugehören will, sollte man demnach aus Sicht der befragten Kinder sportlich sein und z.B. „schnell rennen“ können, „[...] auch schon Radschlag und Handstand so können, [...]“, oder „[...] bei den Jungs [muss man] sehr gut Fußball spielen können“. Von Bedeutung war zudem auch der Besitz von Statussymbolen. Hier benannten die Kinder bspw. den Besitz von „cooler Musik“, „guten Klamotten“, oder technischen Geräten aber auch von Geld, wie an der nachfolgenden Aussage einer Schülerin deutlich wird: „Also man muss jetzt nicht gerade der sein, der fast gar kein Geld hat [...]“.

Um in der Klasse dazuzugehören berichteten einige Kinder auch davon, dass es wichtig sei, „[...] immer natürlich [zu] sein“ und dass man „[...] einfach mal sein [sollte] wie man ist [...]“. Mit diesen Äußerungen beschrieben die Kinder die Wahrnehmung eines Selbstbildes, das sich durch persönliche Integrität auszeichnet. Ebenso wird von den Kindern, wenn auch eher nachgeordnet, die Bedeutung des äußeren Erscheinungsbildes angesprochen. So formulierte ein Schüler der sechsten Klasse „[...] manche Leute mögen andere zum Beispiel wegen dem Äußeren nicht [...]“.

Implikationen für die pädagogische Praxis

In jeder Klasse entwickeln sich Normen, die das Verhalten der Kinder beeinflussen und darüber die Interaktionen in der Klasse erleichtern (Gudjons, 1997). Diese Klassennormen können dabei jedoch von den formellen Normen der Schule abweichen. Den (informellen) Klassennormen zu entsprechen, ist zudem von Bedeutung für den sozialen Status in der Klasse. Gelingt das dem einzelnen Kind allerdings nicht, so wird dies häufig mit Ausgrenzung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler beantwortet. Dies ist umso problematischer, da den von Ausgrenzung betroffenen Kindern somit wichtige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nicht oder nur schwer zugänglich sind (Krappmann, 2010).

Für die pädagogische Praxis kann es daher gewinnbringend sein, Einblicke in die sozialen Beziehungsstrukturen in einer Klasse zu erhalten. Dies ist z.B. mit Hilfe soziometrischer Verfahren möglich (z.B. Kulawiak, 2015). Damit erhält man jedoch keine unmittelbaren Erkenntnisse darüber, *weshalb* die Beziehungsstrukturen sich in einer Klasse so und nicht anders darstellen und welche Klassennormen dafür relevant sind. Da sich informelle Normen oft als „ungeschriebene Gesetze“ (Petillon, 1980, S. 34) darstellen, sind sie besonders für die Lehrkräfte häufig nicht offensichtlich. Dennoch können Lehrkräfte die Wahrnehmung von Schülermerkmalen und damit

die Normvorstellungen in einer Klasse z.B. durch

- die unterschiedliche Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern,
- das Fördern und Verstärken von sozialen Verhaltensweisen mittels Lob, Tadel, Ermutigungen, usw.,
- das eigene Verhalten, welches von den Kindern beobachtet und übernommen werden kann oder durch
- implizite Äußerungen darüber, was die Schülerinnen und Schüler machen oder können sollten, beeinflussen (Petillon, 1987, S. 171).

Es erscheint daher sinnvoll, sich als Lehrkraft sowohl dem Vorhandensein und der Bedeutung (informeller) Klassennormen für das soziale Beziehungsgefüge in einer Klasse bewusst zu sein als auch das eigene Handeln dahingehend zu reflektieren. Da sich Normen auf Erwartungen zu erwünschten Verhaltensweisen beziehen, wird weiterhin die Förderung entsprechender (sozialer) Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die sich in einer eher ungünstigen sozialen Position in der Klasse befinden, thematisiert. Der Kontext der Klasse und die hier geltenden

Normen sollten dabei jedoch nicht außer Acht gelassen werden, wenn es um die Förderung des sozialen Miteinanders in der Klasse geht (Petillon, 1980). In diesem Sinne können Normen in der Klasse explizit zum Thema gemacht werden. Praktisch kann dies bspw. mit dem von Gudjons (1997) vorgeschlagenen „Verkehrszeichenspiel“ umgesetzt werden. Dabei haben die Kinder die Aufgabe, bekannte Verkehrszeichen im Klassenraum als Straßenverkehr zu verteilen und den Schildern zudem Kommentare zuzuordnen, die sich auf ihre Klasse beziehen, wie z.B.: „Vorfahrt beachten: Einige Teilnehmer setzen sich immer durch, während die anderen brav warten müssen.“ oder „Vorsicht Kinder: Bei uns wird auch auf die Schwächeren Rücksicht genommen“ (Gudjons, 1997, S. 184). In der Auswertung der Übung können die Kommentare und die daran deutlich werdenden Klassennormen von den Schülerinnen und Schülern diskutiert und auf ihre Berechtigung und Bedeutung hin hinterfragt werden. Nicht zuletzt kann diese Übung auch dazu anregen, über möglicherweise notwendige Veränderungen der geltenden Klassennormen nachzudenken (Gudjons, 1997).

Literaturverzeichnis

- Beerlage, I. (1993). Beliebtheit. Komponenten eines Alltagsbegriffes aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. München: Profil.
- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktionen und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung (S. 945-964). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cialdini, R.B.; Kallgren, C.A. & Reno, R.R. (1991). A focus theory of normative conduct: a theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, D.; Dauheimer, D.; Parge, O. & Haisch, J. (1993). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Bd. 1. Kognitive Theorien (S. 81-122). Bern: Huber.
- Gudjons, H. (1997). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Marburg: Tectum*.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 5-18.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23 (2), 170-190.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (2010). Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In M. Harring; O. Böhm-Kasper; C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 187-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krull, J.; Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59-75.
- Kulawiak, P. R. (2015). Soziometrie und Netzwerkanalyse – Eine Methode zur Erfassung der Gruppendynamik in inklusiven Schulklassen. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionspädagogik (ZEIF)*, 2015, Nr. 1., 1-9.
- Newcomb, A.F.; Bukowski, W.M. & 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.
- Nijstad, B.A. & van Knippenberg, D. (2014). Gruppendynamik. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.). *Sozialpsychologie* (S. 439-468). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (1987). *Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stormshak, E.A.; Bierman, K.L.; Bruschi, C.; Dodge, K.A.; Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70 (1), 169-182.
- Ulich, K. (2001). Soziale Beziehungen und Konflikte in der Schulklasse. In K. Ulich (Hrsg.). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule* (S. 49-75). Weinheim: Beltz.