

<http://hdl.handle.net/20.500.11780/3761>

Erstveröffentlichung bei Vandenhoeck & Ruprecht (<http://www.v-r.de/de/>)

Autor(en): Schäfer, Mechthild; von Salisch, Maria

Titel: Das Individuum und die Peers - eine strukturelle Perspektive

Erscheinungsjahr: 2013

In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2013, 62
(3), 171-178

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen 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 dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt

Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)
Universitätsring 15
54296 Trier
Telefon: +49 (0)651 201-2877
Fax: +49 (0)651 201-2071
info@zpid.de

ÜBERSICHTSARBEITEN

Das Individuum und die Peers – eine strukturelle Perspektive

Mechthild Schäfer und Maria von Salisch

Summary

Individuals and Their Peers: A Structural Perspective

Peer relationships are diverse in the sense that their degree of obligation, their intensity, their stability and even their number of participants vary. At the same time they have effects on the intraindividual and interindividual development of children and adolescents who tend to value them highly. Sociometric peer nominations provide one way of describing the complexity of peer relationships and of analyzing their various determinants. Peers are sources of information in the context of a defined system like a classroom in school. The consistency of this information (how many children like A and how many children like B), its reciprocity, and its stability are structural parameters that – in concert with other psychological constructs – may provide valuable cues and predictions about the optimal conditions for a positive peer socialization. The present article attempts to use these structural elements as the point of departure by navigating through the complexity, in order to delineate existing knowledge before the background of open questions and important question marks.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 62/2012, 171-178

Keywords

peer relationships – sociometric nominations – friendship

Zusammenfassung

Peer-Beziehungen sind vielfältig insofern, dass ihre Verbindlichkeit, ihre Intensität, ihre Stabilität sowie die Anzahl der Beteiligten variieren. Zugleich haben sie intraindividuell und interindividuell Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die ihnen große Bedeutung zumessen. Eine Möglichkeit, die Komplexität von Peer-Beziehungen abzubilden und in der unterschiedlichen Determiniertheit analysierbar zu machen, ist die soziometrische Erfassung. Die Gleichaltrigen sind – im Rahmen eines definierten Systems wie zum Beispiel einer Schulklasse – Informationsquellen. Die Konsistenz ihrer Informationen (wieviele Kinder mögen A und wieviele Kinder mögen B nicht so sehr), deren Reziprozität aber auch deren Stabilität sind strukturelle Basisparameter, die in Relation zu anderen

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 62: 171 – 178 (2013), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2013

psychologischen Konstrukten zu wertvollen Hinweisen und Vorhersagen über die optimalen Bedingungen einer gelungenen Peer-Sozialisation beitragen. Der vorliegende Beitrag versucht, die strukturellen Elemente als Ausgangspunkt zur Navigation durch die Komplexität zu nutzen, um vorhandenes Wissen vor dem Hintergrund offener Fragen und bedenkenwerter Fragezeichen zu skizzieren.

Schlagwörter

Peer-Beziehungen – Soziometrie – Freundschaft

Im Hinblick auf Peerbeziehungen sind zwei Erkenntnisse besonders bedeutsam: Peers sind zum einen substanziell, das heißt, in ihrem Einfluss einzigartig und unersetzbar für die kognitive, moralische, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zum anderen sind ihre Interaktionen entweder freundlich zugewandt, also prosozial, aversiv zugewandt, also aggressiv, oder abgewandt und ausweichend (Krappmann, 1999). Das vorliegende Themenheft thematisiert diese Aspekte auf den verschiedenen Strukturebenen, auf denen Peerbeziehungen zum Tragen kommen.

Die wohl am weitesten verbreitete Methode zur Erfassung von Peerbeziehungen sind soziometrische Nominierungen im Gruppenkontext, bei denen für jedes Mitglied die erhaltenen positiven und negativen Stimmen gezählt werden. Während die soziometrische Like-Most Nominierung Sympathie für die/den Nominierte(n) bekundet, drückt die Like-Least Nominierung eher Antipathie aus. Keine Nominierung steht dagegen eher für den neutralen, abgewandten oder ausweichenden Bereich der Peerbeziehungen (vgl. Coie, Dodge, Copotelli, 1982). Soziometrische Wahlen bilden insofern kumulierte Peerreaktionen innerhalb einer Gruppe (wie etwa einer Schulklasse) ab. Aus entwicklungspsychologischer Sicht legt die Konsistenz der Sympathie- oder Antipathie-Einschätzungen (also der Peer-Akzeptanz oder Peer-Ablehnung) die Basis für eine positive oder problematische soziale Anpassung an die Peergroup. Damit wurde die Peer-Reaktion zum Kennwert für die gelungene oder risikobehaftete Sozialisation eines Kindes in der jeweils relevanten Gruppe, der – innerhalb der möglichen qualitativen Differenzierungen – zugleich valide Vorhersagen über individuelle Entwicklungschancen ermöglichte. Chronische Peer-Ablehnung wurde in dieser Forschung beispielsweise als Risikofaktor für eine Steigerung aggressiven, aber auch internalisierenden Verhaltens identifiziert (von Salisch, 2000).

Wie kommen diese Wahlen zustande? Zunächst sind die individuellen Einschätzungen leitend für das Verhalten der einzelnen Peers gegenüber der eingeschätzten Person, deren Verhalten wiederum durch die wahrgenommene Einschätzung gelenkt wird. Turners Entwurf zur Entwicklung des Selbstwerts basiert auf dieser Wechselwirkung, die aber letztlich als transaktionaler Prozess verstanden werden muss (Turner,

1986). Sowohl A wie B werden durch die Interaktion beeinflusst und diese Veränderung beeinflusst schritt- oder stufenweise zukünftige Interaktionen sowie die Wahrnehmung ebendieser. Allerdings dürfen die individuellen Peereinschätzungen resp. die Einschätzungen mehrerer Peers gegenüber einem Individuum nicht monolithisch verstanden werden, weil sie nicht unabhängig von den sozialen Normen in der Gruppe entstehen. Das heißt, individuelle Einschätzungen entwickeln sich vor dem Hintergrund einer umfassenderen Einschätzung des sozialen Kontextes (eben der „Gruppenmeinung“ der Peergroup). Zugleich sind auf der Ebene der Individualbeziehungen, aber auch in Wechselwirkung mit der „Gruppenmeinung“, vielfache Interaktionen denkbar. Wer sich zum Beispiel im Schulumfeld mit der Sicherung des Kindeswohls befasst und mit der individuellen Situation eines Schülers oder einer Schülerin in der Klasse konfrontiert ist, wäre oft gut beraten, die Verwobenheit dieses Heranwachsenden als ein komplexes Problem und damit systemisch zu betrachten, statt sich von vermeintlich klaren Individualaktionen (z. B. Aggression, Rückzug, Isolation), die das Muster unzureichender Anpassungsleistungen erfüllen oder Individualreaktionen (z. B. Depressivität, psychosomatische Störungen, Angststörungen), die nicht immer als psychosoziale Konsequenz sichtbar werden, irreführen zu lassen.

Viele Nominierungen auf einem Merkmal, das aggressives Verhalten anzeigt, identifizieren ein relativ konsistentes Urteil der Mitschüler darüber, dass ein Heranwachsender häufiger als Andere bei aggressivem Verhalten beobachtet wird. Es braucht ein relativ scharfes Auge und den Blick in die richtige Richtung, um abzuschätzen, ob dieses Verhalten stärker durch Individualmerkmale oder durch Kontextmerkmale hervorgerufen wird. Denkbar wäre – neben den „klassischen“ Erklärungsmustern – auch, dass hier jemand so in die „Ecke“ der Klassengemeinschaft gedrängt wird, dass ihr/ihm schlechterdings kaum eine andere Handlungsoption als „wildes um-sich-Schlagen“ zur Verfügung steht: „Ist ja sowieso egal, was ich mache, zum Schluss bin ja eh immer ich schuld!“ Zumindest dominiert diese Perspektive oft das Erleben des betroffenen Heranwachsenden. Umsichtige Beratende können nur mit weitem Blickwinkel und genauem Prüfen der Art der Aggression, aber auch der Regelhaftigkeit und der Konsistenz über verschiedenartige Situationen hinweg, die entscheidende Frage beantworten, nämlich ob das aggressive Verhalten Ursache oder Wirkung ist, und sich so einer das Kindeswohl schützenden Diagnose annähern. Fehlen dem Kind resp. Jugendlichen oder der umgebenden Gruppe die Kompetenzen, die einen respektvollen Umgang miteinander steuern sollten, auch wenn Sympathie nicht in besonderer Weise ausgeprägt ist?

Auch wenn seit Jahrzehnten der Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und sozialer Ablehnung als Peerreaktion bekannt und empirisch untermauert ist (z. B. Coie, Lenox, Terry, Lochman, 1995; zusammenfassend v. Salisch, 2000) sollten Beratende und Lehrer gerade bei Schulkindern für beide Richtungen des Zusammenhangs offen sein. Denn es ist möglich und im Falle von Mobbing oft auch nachweisbar (Alsaker, 2012; Schäfer, 2012), dass die umfassende Ablehnung, die ein Kind in der Klasse erlebt, andernorts – also nicht im eigenen Ver-

halten – eine Quelle hat und Aggression oder auch Rückzug erst Konsequenzen einer für die/den Betroffene/n nicht wirklich zu begreifenden Peer-Reaktion sind. Gleichwohl kann hier ein Teufelskreis entstehen, der letztlich einem aggressiv-abgelehnten Verhaltensmuster Vorschub leistet, aus dem externalisierende, aber später bei Jugendlichen auch internalisierende Verhaltensstörungen folgen können (Coie et al., 1995).

Sind Freundschaftsnominierungen reziprok, gilt das als valide Information über eine Freundschaft, weil zwei Kinder sich wechselseitig und priorisiert als „Den oder die mag ich“ benannt haben. Solche reziproken Freundschaften sind im Peerkontext ein wertvoller Schutzfaktor (z. B. Boulton et al., 1999), während ihr Fehlen als Risikofaktor bewertet werden kann (Palmen, Vermande, Dekovic, van Aken, 2011). Darüber hinaus sind sie – ohne Frage – ein Wert an sich, tragen zu Lebensfreude und Wohlbefinden bei und können bei den jeweils relevanten Entwicklungsaufgaben unterstützend wirken (Hartup u. Stevens, 1997). Entwicklungspsychologisch aufgerollt und differenziert wird dieses im Beitrag von von Salisch, Lüpschen und Kanevski (2013), der auf die Rolle von Freundschaften in der Phase nach einem Schulübertritt im frühen Jugendalter eingeht. Erwartungsgetreu zeigen sich entwicklungsfördernde Faktoren für die Jugendlichen, die in Freundschaften über ein Jahr heranreifen, während die Jugendlichen, deren Freundschaften nicht bis zum Ende des Schuljahres Bestand hatten, mit mehr Aggression beispielsweise ihre Ärgerregulation betrieben. Zusammenfassend könnte man also schlussfolgern, dass Freundschaften unter anderem eine Sozialisierungseinheit im Kleinen darstellen, wo das, was auf der Ebene von Peerbeziehungen in der Klasse als Einhaltung sozialer Normen gefordert wird, unter positiv verstärkenden Bedingungen (die Freundschaft bleibt bestehen, sozio-emotionale Sicherheit wird geboten ...) geübt werden kann. Diese „Lern“möglichkeit entfällt, wenn die Freundschaften aufgekündigt werden. In diesem Fall scheint der Wegfall der Entwicklungsressource Freundschaft nicht nur positive sozial-emotionale Entwicklungen (wie etwa Vertrauen) nicht zu bieten, sondern durch ihr Fehlen scheinen zusätzlich negative Effekte (wie eine erhöhte Aggressivität) nicht gehemmt zu werden – im Sinne einer Sozialisierungssensenz also ein doppelt negativer Effekt, weil potenziell positive Effekte unterbleiben und negative Effekte verstärkt auftreten.

Like-Most Nominierungen sind darüber hinaus die Basis für Netzwerke, also für Abbildungen aller sympathiegetragenen Beziehungen in einer Schulklasse. Während Freundschaften (Dyaden), Triaden oder größere reziprok nominierte Gebilde (z. B. Cliques) sich dabei als Inseln besonderer sozialer Dichte präsentieren, kommen die meisten Klassennetzwerke ohne gänzlich isolierte Individuen aus. Das heißt, auch Schulklassen werden durch ein Netz von Sympathiebeziehungen getragen. Allerdings fallen auch nur wenige Jugendliche aus dem Netzwerk, wenn es um die Antipathien geht. Indessen ist hier häufig eine klare Polarisierung zu erkennen, d. h. das, was auf Basis positiver Nominierungen ansatzweise gleichverteilt erscheint, stellt sich auf Basis der negativen Nominierungen als gerichtete Struktur dar.

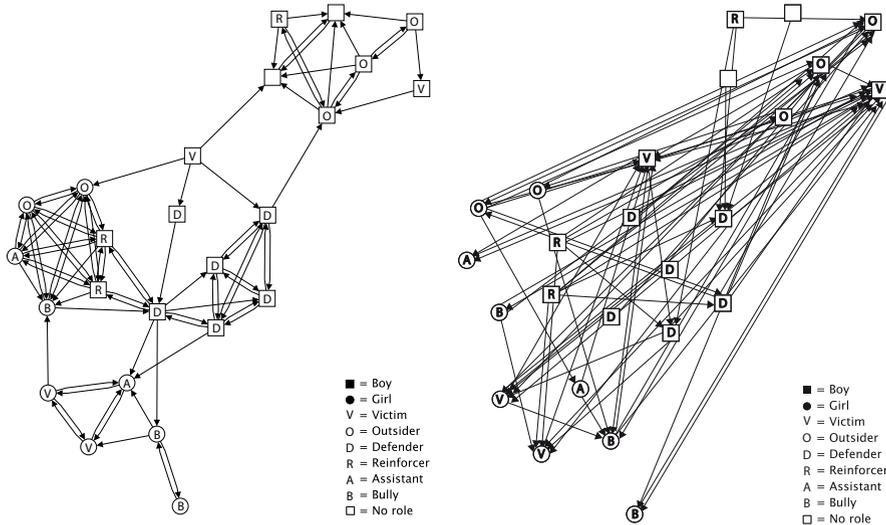


Abbildung 1: Eine Schulklasse als Netzwerk – auf Basis der Sympathienominierungen (linkes Bild) und der Antipathienominierungen (rechtes Bild)

Beide Strukturen wirken im Klassengefüge auf das Wohlbefinden. Sie determinieren die Rolle wie auch die soziale Position einzelner Schülerinnen und Schüler und erklären leicht, warum der Qualität von Peerbeziehungen solch eine immense Bedeutung zugeschrieben wird – im Zweifelsfall erlaubt die richtige Konstellation, die Balance zwischen Sympathien und Antipathien so auszutarieren, dass alle Kinder und Jugendlichen sich ihren Möglichkeiten gemäß entwickeln können.

Was generalisiert als „Klassenklima“ beschrieben wird, ist eine noch längst nicht gänzlich durchschaute Funktion vieler Einzelbeziehungen. So lässt sich zum Beispiel nachweisen, dass der Grad der Einbettung in ein Netzwerk über individuelles aggressives Verhalten und aggressives Verhalten der reziproken Freunde hinaus eine Vorhersage auf die Stabilität aggressiven Verhaltens über zwei Jahre erlaubt (Schäfer, Hörmann, Bonhagen, Krumsiek, 2009; Hörmann u. Schäfer, 2009). Das heißt, je besser Kinder in das soziale Netzwerk der Klasse integriert sind, umso stabiler ist ihre Aggression. Eine vergleichbare Vorhersage ist weder für die Stabilität von prosozialem Verhalten noch für die Stabilität von Viktimisierung möglich. Das bedeutet, nicht jedes Verhalten wird auf Netzwerkebene verstärkt und die Entwicklung qualitativ verschiedenartiger Verhaltenstendenzen ist unterschiedlich stark von sozialen Verbindungen resp. Beziehungen in der Peergroup abhängig.

Die Beiträge von Stoiber und Schäfer (2013) sowie Schwanke und Schäfer (2013) demonstrieren diese Abhängigkeiten von Gruppeneffekten aus zwei Perspektiven: Stoiber und Schäfer analysieren, welches die optimale Strategie für den Erwerb von Dominanz und Status ist, um mit diesem Wissen Prävention und Intervention so ge-

stalten zu können, dass soziale Strukturen, die die Instrumentalisierung eines Individuums als Opfer verlangen, frühzeitig erkannt und ihnen vorgebeugt werden kann. Der Beitrag von Schwanke und Schäfer geht der Frage der wechselseitigen Beeinflussung zwischen einer Gruppe und einem dominanten Individuum innerhalb dieser Gruppe nach. Zwar müssen die Wege der Beeinflussung offen bleiben, aber die Vorhersage von Gruppenverhalten bzw. die Erklärung von Gruppenunterschieden durch das dominanteste und anerkannteste Individuum der Klasse ist möglich und prädiktiv. Sehr einflussreiche Heranwachsende können, je nachdem, ob bei ihnen selbst eine positive oder negative Lerneinstellung überwiegt, ihre ganze Klasse in der entsprechenden Richtung beeinflussen. In der 7.-9. Jahrgangsstufe, deren Leistungsmotivation und Lerneinstellung notorisch niedrig ausfallen (Flammer u. Alsaker, 2000) ist dies ein nicht zu unterschätzender Faktor.

Dieser Befund sollte Erziehende aus zwei Gründen beunruhigen: Zum einen, weil es dominante Jugendliche in nahezu jeder Klassen gibt, deren soziale Position sie in das Zentrum der Aufmerksamkeit ihrer Peers rückt. Darüber hinaus darf es als realistische Gefahr betrachtet werden, dass diese Jugendlichen mit den Lehrpersonen um Einflussmöglichkeiten in der Klasse konkurrieren. Wer in der Phase der Pubertät diesbezüglich die besseren Chancen hat, scheint absehbar. Damit riskiert dieses System – möglicherweise aus Fahrlässigkeit, also aus mangelnder Sorge um die soziale Qualität der Beziehungen in der Klasse – seine originären Einflussmöglichkeiten, also die konzeptionell angelegte Modellfunktion (der Lehrkräfte) für die akademische und soziale Erziehung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Quintessenz: Peerbeziehungen haben essenzielle und positive Effekte in Hinblick auf Unterstützung bei den anstehenden Entwicklungsaufgaben. Im Fall von Freundschaften wird das besonders deutlich, weil ohne Freundschaften nicht nur der positive Effekt z. B. der Vertrauensbildung ausbleibt, sondern ein negativer Effekt z. B. der Ärgerregulierung durch aggressives Verhalten hinzukommt. Allerdings wäre auch denkbar, dass hier lediglich ein genereller Sozialisierungseffekt von Peerbeziehungen wirkt, der in Freundschaften eine besondere Ausprägung findet. Dieser Perspektive kann man aber berechtigt entgegenhalten, dass der Einfluss, den Kinder und Jugendliche innerhalb einer Freundschaft haben können, gravierender auf die Individualentwicklung wirkt, als der regulierende Sozialisierungseffekt, den Peers haben, wenn es um das Aushandeln und Einhalten von Normen oder gar den wechselseitigen Einfluss auf Einstellungen geht. Ob aber die Abwägung „mehr oder weniger“ einer kritischen, möglicherweise empirischen entwicklungspsychologischen Prüfung standhält, darf bezweifelt werden.

Welche Aufgaben kommen Praktikern zu, wo die vielfache Wirkung von Peerbeziehungen festgestellt ist? Fest im Blick muss sicher gehalten werden, dass Kinder und Jugendliche immer Teil einer Schulklassen (oder anderer Systeme) sind, von der ausgehend Beziehungen in den Freizeitbereich hineingetragen werden. Das heißt zugleich, dass Erfahrungen von außerhalb der Schule in den Erfahrungsraum Schulklassen getragen werden resp. von dort in den Erfahrungsraum außerhalb der Schule. Jede Intervention

wird ihre Wirkung beim betroffenen Individuum konsistent über Kontexte hinweg oder konträr zwischen den Kontexten entfalten. Im positiven Fall ist das erhofft, aber auch der andere Fall muss angesichts seiner unerwünschten Nebenwirkungen antizipiert werden. Ein Beispiel: Ist eine Selbstwertstärkung oder Kompetenzförderung bei einem jungen Schüler intendiert, der das Opfer von Mobbing ist, kann das in der Konfrontation mit der Klasse zu verheerenden Effekten bei demjenigen führen, wenn nicht zugleich auf Klassenebene interveniert wird, um Mobbing zu unterbinden. Das heißt, was auf Individualebene gut und richtig gedacht ist, kann – singular angegangen – das Gegenteil beim Betroffenen bewirken, weil Veränderungen beim Einzelnen auch Veränderungen im System bewirken oder evozieren können. Und sollte man als Therapeut überhaupt an „auffälligem“ Verhalten bei „Opfern“ arbeiten? Oder wäre es hilfreich sich als Therapeut bewusst zu verordnen, die Kategorisierung „Opfer“ oder „Nicht-Opfer“ ganz gezielt auszublenden? Wie hilfreich kann es sein, die diagnostizierte Angststörung als Effekt von schwierigen Peerbeziehungen oder Mobbing zu identifizieren, wenn jeder Lehrer oder Schulleiter dieses Gutachten schon deshalb kritisch beäugt und als Ganzes anzweifelt, weil die Kompetenz, die Schulsituation „objektiv“ zu beurteilen, einem Psychiater oder Psychologen abgesprochen wird? Muss die Förderung sozialer Kompetenzen innerhalb einer Schulklasse tatsächlich immer eine gute Intervention sein, die alles verbessert? Oder kann das in einer Klasse, in der die Beziehungen durch ein starkes Machtgefälle geprägt sind, nicht auch dazu führen, dass die, die in der Lage und gewillt sind, ihre Macht zu nutzen, einfach noch besser werden, ihre herausragende Position auszunutzen? Das sind nur einige Beispiele dafür, wie schwierig Intervention sein kann, wenn die Komplexität des umgebenden Systems vielfältig und deshalb in der Effektrichtung nahezu unkontrollierbar ist. Ein Plädoyer dafür, Pädagoginnen und Pädagogen so gut auszubilden, dass sie in der Lage sind, präventiv und mit wachem Auge unterstützende Peerbeziehungen zu fördern und mit allen zur Verfügung stehenden pädagogischen, aber auch didaktischen Mitteln, die Basis für ein respektvolles Miteinander zu legen und zu stützen, reicht an dieser Stelle nicht aus. Die Einsicht darin, dass nur ein besonnenes, kooperatives und auf Konsistenz angelegtes Miteinander aller, innerhalb und außerhalb der Schule, für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Zuständigen, auch erfolgreiches Handeln möglich macht, sollte nicht nur Hoffnung, sondern auch Forderung sein.

Literatur

- Alsaker, F. (2012). *Mutig gegen Mobbing*. Bern: Huber.
- Boulton, M. J., Keele, E., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.
- Coie, J. D., Dodge, K., Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

- Coie, J. D., Lenox, K., Terry, R. A., Lochman, J. (1995). Childhood peer rejection as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Flammer, A., Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Hartup, W. W., Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370. Doi: 10.1037/0033-2909.121.3.355
- Hörmann, C., Schäfer, M. (2009). Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 110-124.
- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen* (S. 228-239). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Palmen, H., Vermande, M. M., Dekovic, M., van Aken, M. A. G. (2011). Competence, problem behavior, and the effects of having no friends, aggressive friends, or nonaggressive friends: A four-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 186-213.
- Salisch, M. v. (2000). Peer-Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Differenzen*, Bd. 4 der Reihe *Differentielle Psychologie in der Enzyklopädie der Psychologie* (S. 345-405), Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M. v., Lüpschen, N., Kanevski, R. (2013). Wer hat Freundschaften und wer verliert sie? Notwendige sozial-emotionale Kompetenzen im frühen Jugendalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 179-196.
- Schäfer, M. (2012). Mobbing. In W. Schneider, U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage, S. 691-704). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, M., Hörmann, C., Bonhagen, A.-K., Krumsiek, J. (2009). Classroom networks and the stability of bullying roles. Paper presented at the Biennial Meeting European Congress of Developmental Psychology (ECDP) in Vilnius, Litauen, August 2009.
- Schwanke, S., Schäfer, M. (2013). „Wer ist der Boss?“ – Zum Zusammenhang zwischen der sozialen Dynamik im Klassenzimmer und Einstellungen zum Lernen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 214-232.
- Stoiber, M., Schäfer, M. (2013). „Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ – Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 197-213.
- Turner, R. H. (1986). The role and the person. *American Journal of Sociology*, 84, 1-23.

Korrespondenzanschrift: PD Dr. Mechthild Schäfer, Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstr. 13, 80802 München;
E-Mail: mechthild.schaefer@psy.lmu.de

Mechthild Schäfer, Departement Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München; *Maria von Salisch*, Institut für Psychologie, Leuphana Universität Lüneburg