

pen ihren Mitgliedern ausgesprochen und unausgesprochen Normen kommunizieren (Masland & Lease 2013) und dass Verletzungen dieser Normen sozial sanktioniert werden (Abrams et al. 2014). Ein Beispiel hierfür ist, dass Lernende Opfer von Mobbing werden, wenn sie von Normen geschlechtstypisierten Verhaltens abweichen (Ewing Lee & Troop-Gordon 2011), also wenn beispielsweise ein Mädchen gern mit den Jungen Fußball spielt. Um soziale Exklusion zu vermeiden bzw. Zugang zu einer Clique zu erhalten, werden Kinder und Jugendliche sich entsprechend in normrelevanten Eigenschaften, z.B. ihren Interessen oder Aktivitätspräferenzen, an die Gruppennormen anpassen und damit einander angleichen. Ein Beleg hierfür stammt aus einer Studie von Hafen et al. (2011). Sie fanden, dass Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren, die über ein Jahr hinweg befreundet waren (reziproke Wahlen), sich ähnlicher in Leistungsmotivation, Selbstwert und normabweichendem Verhalten waren als vor Beginn der Freundschaft. Auch waren sie sich untereinander ähnlicher als Paare, deren Freundschaft im Verlauf des Jahres auseinander ging. Ähnlich zeigten Kindermann und Skinner (2009) für Schülerinnen und Schüler sechster Klassen, dass die von den Lehrkräften eingeschätzte Beteiligung eines Kindes im Unterricht mit der mittleren Unterrichtsbeteiligung der Mitglieder seiner jeweiligen Clique korrespondierte. Frank et al. (2008) konnten zudem zeigen, dass die schulischen Kurswahlen von Mädchen deutlich von sozialen Normen beeinflusst waren, die in der Clique des jeweiligen Mathematik-Kurses galten, mit dem Ergebnis, dass sich innerhalb von Cliquen starke Ähnlichkeit und zwischen verschiedenen Cliquen starke Unterschiede in den späteren Kurswahlen zeigten.

5 Die Rolle der Lehrkraft bei der Gestaltung von *Peer*-Beziehungen

Lehrerinnen und Lehrern kommt bei der Steuerung und lernförderlichen Beeinflussung von *Peer*-Beziehungen im Klassenzimmer eine bedeutsame Rolle zu. Dies gilt vor allem auch für die Einbindung von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund temporärer oder dauerhafter (Lern-)Beeinträchtigungen besonders auf die Unterstützung im Aufbau positiver *Peer*-Beziehungen angewiesen sind. Ebenfalls bedeutsam ist das *Peer*-Netzwerk-Management der Lehrperson für Klassenzimmer, die in starkem Maße nach sozialen Gruppenzugehörigkeiten (z.B. ethnische Gruppen, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf) segregiert sind, sodass von den Schülerinnen und Schülern selbstinitiierte Interaktionen kaum über die bestehenden Cliquenstrukturen hinausgehen. Im Folgenden schlagen wir drei Wege vor, über die Lehrpersonen einen lernförderlichen Einfluss auf affektive (gefühlsmäßige) und instrumentelle (hilfe- und ratschlagbezogene) *Peer*-Netzwerke im Klassenzimmer nehmen können. Wie in Abbildung 1 dargestellt, greifen die drei Formen des *Peer*-Netzwerk-Managements der Lehrperson ineinander und können einzeln oder kombiniert zum Einsatz gebracht werden.

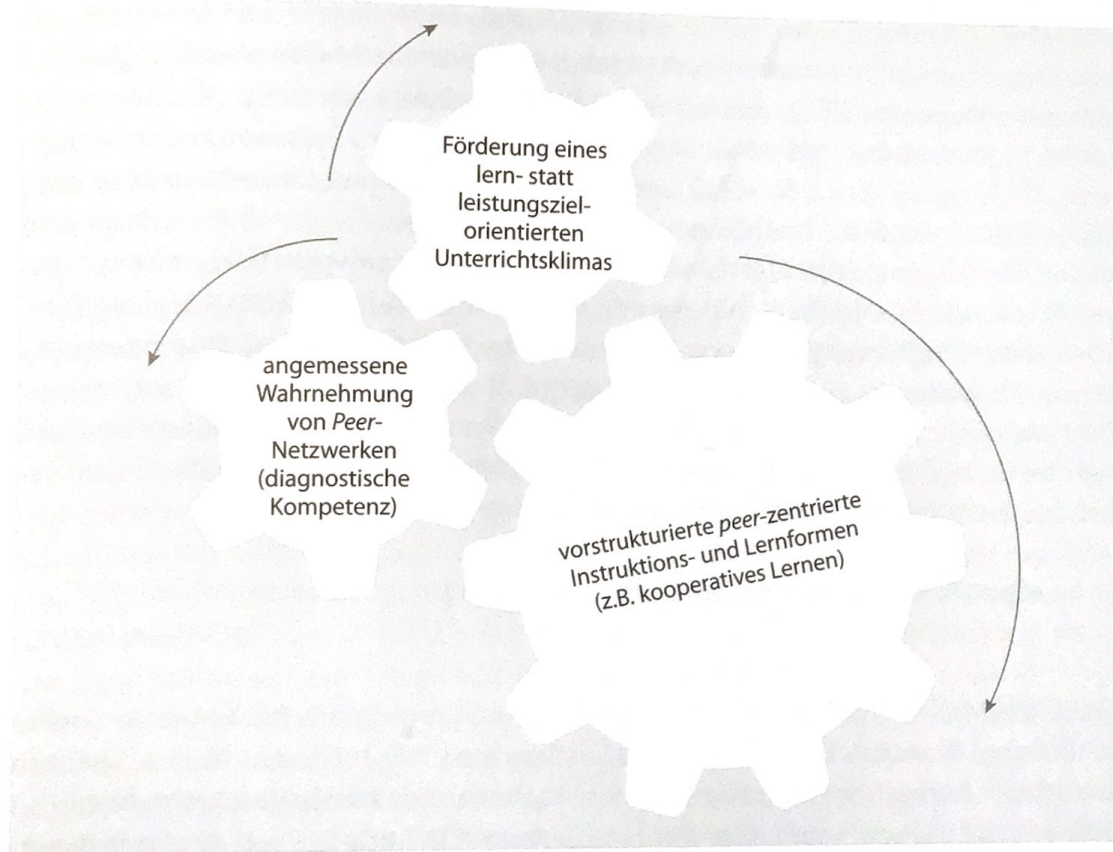


Abb. 1: Formen des Peer-Netzwerk-Managements durch die Lehrperson

5.1 Von der Lehrperson vorstrukturierte peer-zentrierte Instruktions- und Lernformen

Lehrpersonen können *Peer*-Netzwerke durch Instruktions- und Lernformen beeinflussen, die auf sozialen Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern aufbauen (für einen Überblick siehe Hughes 2012; Wentzel et al. 2014). In einem Unterricht, der stark von der Lehrkraft dominiert wird, interagieren die Schülerinnen und Schüler weniger miteinander, als wenn der Unterricht durch *peer*-zentrierte, kooperative Lernformen bestimmt ist. Kooperatives Lernen hat sich nicht nur als positive Einflussgröße auf den fachlichen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern erwiesen (für Metaanalysen siehe Capar & Tarim 2015; Puzio & Colby 2013), sondern bietet auch besondere Möglichkeiten, lernförderliche *Peer*-Interaktionen anzuregen. Slavin (2014) berichtet auf der Grundlage seiner umfangreichen Untersuchungen zur Effektivität kooperativen Lernens, dass dieses besonders wirkungsvoll ist, wenn a) gegenseitige Abhängigkeit (sogenannte Interdependenz) zwischen den Mitgliedern einer Lerngruppe besteht und die Schülerinnen und Schüler sich untereinander gern helfen, wenn b) Gruppenziele gesetzt werden, durch die deutlich wird, dass ein Team erfolgreich ist, wenn es jedes einzelne Mitglied zu persönlichen Bestleistungen anregt, wenn c) jedes einzelne Mitglied rechenschaftspflichtig für den eigenen Beitrag ist (z. B. individuel-

les Testen; zufälliges Aufrufen eines Gruppenmitglieds, das für die Gesamtgruppe eine Frage beantworten muss) und wenn d) die Kommunikations- und Problemlösekompetenzen der Schülerinnen und Schüler trainiert werden (z. B. aktives Zuhören, eigene Ideen und Meinungen erklären, andere Teammitglieder ermuntern), die Voraussetzung für effektive Nutzung kooperativer Lernsituationen sind. Slavin (2014) empfiehlt die Bildung von Vierergruppen, die durch die Lehrperson gezielt heterogen (nach Geschlecht, Ethnie, Leistungsniveau usw.) zusammengesetzt werden – weil die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Homophilie-Strebens von sich aus typischerweise homogene Gruppen bilden. Durch teambildende Maßnahmen zu Beginn der Arbeit (z. B. sich einen Team-Namen geben) wird wechselseitige Hilfsbereitschaft erzeugt. Nun arbeiten die Schülerinnen und Schüler für sechs bis acht Wochen täglich an einem gemeinsamen Arbeitstisch zusammen, danach bildet die Lehrkraft neue Gruppen.

An effective cooperative group is not a collection of kids thrown together

for a brief activity.

(Slavin 2014, S. 23)

Slavin (2014) berichtet, dass bei konsequenter und regelmäßiger Anwendung dieser Strategien durch die Lehrkraft die Lernenden nicht nur mehr lernen, sondern auch ihren Lernerfolg als größer erleben, mehr Freude für die jeweilige fachliche Domäne entwickeln und lieber zur Schule gehen. Mit Bezug auf die Peer-Beziehungen im Klassenzimmer möchten wir ergänzen, dass diese sich in dem Maße, wie Schülerinnen und Schüler an kooperatives Lernen gewöhnt sind, verbessern sollten und zwar sowohl für einzelne Lernende als auch für die Klasse als Ganzes. Denn für die Förderung positiver Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen haben sich vor allem zwei Strategien als wirkungsvoll erwiesen. Erstens: der wiederholte Kontakt unter vorstrukturierten Rahmenbedingungen, die dafür sorgen, dass der Kontakt zu positiven Interaktionsergebnissen führt. Und zweitens: die Induktion gemeinsamer Ziele, mit denen (scheinbar) widersprüchliche Ziele, die Individuen oder Gruppen verfolgen können, aufgelöst werden (Levine & Campbell 1972; Sheriff 1966; für einen Überblick siehe z. B. Peterson & Six 2008). Das Risiko einzelner Lernender, sozial isoliert, also in die Peer-Netzwerke ihrer Klasse nicht gut integriert zu sein, wird dadurch reduziert, dass der soziale Austausch in wechselnden Gruppen von Schülerinnen und Schülern durch die kooperative Lernaufgabe vorstrukturiert ist. Auch Cliquenbildungen auf der Grundlage geteilter sozialer Merkmale sollten in dem Maße zurückgehen oder an Bedeutung verlieren, wie die Schülerinnen und Schüler gemeinsame positive Lernerfahrungen in variierend zusammengesetzten kooperativen Lerngruppen machen. Zudem ist plausibel, dass affektive und instrumentelle Peer-Netzwerke der Lernenden (Zander et al. 2014b) mit zunehmender Erfahrung mit kooperativem Lernen konvergieren. Denn auf der Grundlage gemeinsamer positiver Lernerfahrungen (instrumentell) verbessern sich schlussendlich auch die affektiven Beziehungen zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern.

5.2 Diagnostische Kompetenz der Lehrkraft:

Angemessene Wahrnehmung von Peer-Netzwerken

Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson lernförderliche *Peer*-Beziehungen fördern kann, ist, dass sie eine angemessene Wahrnehmung der tatsächlich bestehenden *Peer*-Netzwerke und Cliquen hat, eine Kompetenz, die erlernt und trainiert werden kann (vgl. Farmer, McAuliffe & Hamm 2011). Verschiedene Studien zeigen, dass die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bezüglich der *Peer*-Beziehungen in der Schulklasse im Mittel weniger gut ausgeprägt ist, als die Lehrpersonen dies von sich selbst denken (Gest et al. 2014; Steglich & Knecht 2014). Dass die angemessene Wahrnehmung von *Peer*-Netzwerken ein wesentliches Merkmal professioneller Lehrkompetenz ist, zeigen jedoch verschiedene Studien. So fanden Neal et al. (2011), dass je angemessener Lehrpersonen die *Peer*-Netzwerke in ihrer Klasse wahrnahmen, die Schülerinnen und Schüler stärker motiviert waren, zur Schule zu gehen, sich ihrer Schule eher zugehörig fühlten, höhere intrinsische Lernfreude berichteten und Anti-Aggressionsnormen stärker akzeptierten. Diese Zusammenhänge sind vermutlich darüber vermittelt, dass Lehrkräfte, die die *Peer*-Netzwerke in ihrer Klasse angemessen wahrnehmen, von sozialer Exklusion bedrohte Schülerinnen und Schüler besser einbinden und problematischen Cliquenbildungsprozessen entgegenwirken können. So fanden beispielsweise Gest et al. (2014) in einer Untersuchung von 54 Grundschulklassen in den USA, dass Lehrpersonen, die sich bemühten, isolierte Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und extreme Unterschiede im sozialen Status verschiedener Schülerinnen und Schüler auszugleichen, im Verlaufe eines Jahres das *Peer*-Gemeinschaftsgefühl verstärken konnten.

5.3 Förderung eines lern- statt eines leistungszielorientierten

Unterrichtsklimas

Schließlich können Lehrkräfte positive *Peer*-Beziehungen durch ein lernzielorientiertes Unterrichtsklima fördern. In der Pädagogischen Psychologie wird zwischen zwei Formen von akademischen Klassenzielen unterschieden: Lernziele und Leistungsziele (z.B. Ames 1992). Während in einem lernzielorientierten Unterricht die Bedeutsamkeit des Verstehens neuer Inhalte, des Erwerbs neuer Kompetenzen und die positive Funktion von Fehlern für den Lernprozess hervorgehoben werden, erzeugen Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern einen Fokus auf Leistungsziele, wenn sie ihre Leistungen ostentativ miteinander vergleichen, z. B. besonders gute oder schlechte Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler hervorheben (Midgley et al. 1996). Ryan und Shim (2012) fanden, dass adaptives Hilfesuchen unter Schülerinnen und Schülern in dem Maße wahrscheinlicher wird, wie Lehrpersonen Lern- statt Leistungsziele in der Unterrichtsarbeit betonen. Adaptives Hilfesuchen unter *Peers* bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler weniger an kurzfristiger Hilfe interessiert sind, indem sie beispielsweise das korrekte Ergebnis einer Aufgabe von *Peers* erfragen, sondern sich von diesen nur Hilfestellungen zur eigenständigen Weiterarbeit an der

Aufgabe einholen (instrumentelle Hilfe, Butler 1998). Da sich kurzfristiges Hilfesuchverhalten ungünstig auf die Leistungsentwicklung auswirkt, sollten Lehrpersonen ein lernzielorientiertes Unterrichtsklima herstellen. Dazu sollten sie Lern- und Leistungssituationen klar voneinander trennen, diese als solche für die Schülerinnen und Schüler kenntlich machen und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern fördern.

6 Fazit

Ziel dieses Kapitels war es zu zeigen, auf welche Weise *Peer*-Beziehungen die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können. Entsprechend der in der jeweiligen *Peer*-Kultur vorherrschenden Norm können Gleichrangige gute schulische Leistungen und Engagement sowohl katalysieren als auch hemmen – insbesondere weil Kinder und Jugendliche verstärkt die Anerkennung ihrer *Peers* suchen. Durch Homophilie, die Vorliebe für Interaktionen mit ähnlichen anderen Schülerinnen und Schülern, kann der Austausch lernförderlicher Ressourcen auf Cliquen von ähnlichen Lernenden beschränkt bleiben. Dadurch werden Unterschiede in den Leistungen zwischen solchen Cliquen perpetuiert und Lernhindernisse für Kinder und Jugendliche geschaffen, die in die *Peer*-Netzwerke im Klassenzimmer wenig integriert sind. Entsprechend ist die Diagnose und Berücksichtigung bestehender *Peer*-Strukturen im Klassenzimmer von entscheidender Bedeutung für das pädagogische Handeln der Lehrperson. Diese kann nicht nur durch aufmerksame Beobachtung bestehender *Peer*-Beziehungen, sondern auch durch die Schaffung vorstrukturierter Lern- und Interaktionsformen, in denen auch Schülerinnen und Schüler, die von sich aus selten interagieren würden, miteinander kooperieren, einen bedeutsamen Beitrag zur Entstehung lernförderlicher *Peer*-Kulturen, zur besseren Integration isolierter Lernender und damit zu einer günstigen schulischen Entwicklung jedes Einzelnen leisten.

Literatur

- Abrams, D., Palmer, S. B., Rutland, A., Cameron, L. & Van de Vyver, J. (2014). Evaluations of and reasoning about normative and deviant ingroup and outgroup members: Development of the black sheep effect. In: *Developmental Psychology*, 50, S. 258–270.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, 84, S. 261.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. In: *Journal of Adolescent Research*, 16, S. 429–455.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. In: *Journal of Educational Psychology*, 103, S. 282.

- Bigler, R. & Liben, L. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In: R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (S. 39–89). San Diego, CA: Elsevier.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. In: *Social Psychology of Education*, 11, S. 149–160.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. In: *Journal of Research on Adolescence*, 21, S. 166–179.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. In: *Journal of Educational Psychology*, 90, S. 630–643.
- Capar, G. & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. In: *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, S. 553–559.
- Dijkstra, P., Gibbons, F. X. & Buunk, A. P. (2010). Social comparison theory. In: J. E. Maddux, J. P. Tangney, J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (S. 195–211). New York, NY, US: Guilford Press.
- Ewing Lee, E. & Troop-Gordon, W. (2011). Peer processes and gender role development: Changes in gender atypicality related to negative peer treatment and children's friendships. In: *Sex Roles*, 64, S. 90–102.
- Farmer, T. W., Lines, M. M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, S. 247–256.
- Frank, K. A., Muller, C., Schiller, K. S., Riegle-Crumb, C., Mueller, A. S., Crosnoe, R. & Pearson, J. (2008). The social dynamics of mathematics coursetaking in high school. In: *American Journal of Sociology*, 113, S. 1645–1696.
- Frank, K. A. & Zhao, Y. (2005). Subgroups as meso-level entities in the social organization of schools. In: L. Hedges & B. Schneider (Eds.), *Social organization of schooling* (p. 279–218). New York, NY: Sage Publications.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M. & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics associations with changes in student adjustment. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, S. 107–118.
- Gold, A., & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hafen, C. A., Laursen, B., Burk, W. J., Kerr, M. & Stattin, H. (2011). Homophily in stable and unstable adolescent friendships: Similarity breeds constancy. In: *Personality and Individual Differences*, 51, S. 607–612.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K., & Gravelle, M. (2014). Enhancing peer cultures of academic effort and achievement in early adolescence: Promotive effects of the SEALS intervention. In: *Developmental Psychology*, 50, S. 216–228.
- Hamm, J. V., Schmid, L., Farmer, T. W. & Locke, B. (2011). Injunctive and descriptive peer group norms and the academic adjustment of rural early adolescents. In: *The Journal of Early Adolescence*, 31, S. 41–73.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 339–388). Bern: Huber.
- Hannover, B. & Greve, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage, S. 543–561). Weinheim: Beltz.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 3–19). New York, NY, US: Guilford Press.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.

- Hughes, J. N. (2012). Teachers as managers of students' peer context. In: A. M. Ryan, G. W. Ladd, A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (S. 189–218). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2009). Gleichaltrige. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283–304). Heidelberg: Springer.
- Kindermann, T. A. & Skinner, E. A. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade? In: *European Journal of Developmental Science*, 3, S. 27–38.
- Levine, R. & Campbell, D. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*. New York, NY: Wiley.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In: H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 20 (S. 239–287). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. In: *Developmental Psychology*, 37, S. 431–446.
- Martin, C., Fabes, R., Hanish, L., Leonard, S. & Dinella, L. (2011). Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a comprehensive model of gender segregation. In: *Sex Roles*, 65, S. 421–434.
- Masland, L. C. & Lease, A. M. (2013). Effects of achievement motivation, social identity, and peer group norms on academic conformity. In: *Social Psychology of Education*, 16, S. 661–681.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T. & Anderman, E. M. (1996). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) manual*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Neal, J. W., Cappella, E., Wagner, C., & Atkins, M. S. (2011). Seeing eye to eye: Predicting teacher-student agreement on classroom social networks. In: *Social Development*, 20, S. 376–393.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. In: *Psychology in the Schools*, 46, S. 1084–1097.
- Petersen, L. & Six, B. (2008). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Puzio, K. & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, S. 339–360.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. London, U.K.: Routledge & Kegan Paul.
- Sinclair, S., Carlsson, R. & Björklund, F. (2014). The role of friends in career compromise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice. In: *Journal of Vocational Behavior*, 84, S. 109–118.
- Prinstein, M. & Dodge, K. (Eds.). (2009). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Ryan, A. M. & Ladd, G. W. (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. In: *Journal of Educational Psychology*, 104, S. 1122–1134.
- Shin, H. & Ryan, A. M. (2014). Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. In: *Developmental Psychology*, 50, S. 2462–2472.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. In: *Educational and Psychological Measurement*, 69, S. 493–525.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. In: *Educational Leadership*, 72, S. 22–26.
- Smith, J. A., McPherson, M. & Smith-Lovin, L. (2014). Social distance in the United States: Sex, race, religion, age, and education. Homophily among confidants, 1985 to 2004. In: *American Sociological Review*, 79, S. 432–456.
- Steglich, C. & Knecht, A. (2014). Studious by association? Effects of teacher's attunement to students' peer relations. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26, S. 153–170.
- Steglich, C., Sinclair, P., Holliday, J. & Moore, L. (2012). Actor-based analysis of peer influence in A Stop Smoking In Schools Trial (ASSIST). In: *Social Networks*, 34, S. 359–369.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G. & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. In: *Contemporary Educational Psychology*, 38, S. 196–210.
- von Salisch, M. (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.
- Wentzel, K., Russell, S. & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. In: M. J. Furlong, R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.) (S. 260–277). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wentzel, K. R., Russell, S. & Baker, S. (2015, June 29). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000049>
- Youniss, J. & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. In: *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, S. 59–66.
- Zander, L. (im Druck). Umgang mit Fehlern in schulischen Peernetzwerken. In: M. Gartmeier, H. Gruber, T. Hascher & H. Heid (Hrsg.), *Funktionen von Fehlern im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. Münster: Waxmann.
- Zander, L. & Hannover, B. (2014). The self in educational contexts: How social networks shape self-related cognitions – and vice versa. In: L. Zander, N. Kolleck & B. Hannover (Eds.), *Social networks in educational science and educational governance*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26, S. 225–240.
- Zander, L., Kolleck, N. & Hannover, B. (2014a). (Eds.) *Social networks in educational science and educational governance*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26.
- Zander, L., Kreutzmann, M., Mettke, E., West, S. & Hannover, B. (2014b). How school based dancing classes change affective and collaboration networks of adolescents. In: *Psychology of Sport and Exercise*, 15, S. 418–428.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Wolter, I. (2014c). Constructive handling of mistakes in the classroom: The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. In: L. Zander, N. Kolleck & B. Hannover (Eds.), *Soziale Netzwerkanalyse in Bildungsforschung und Bildungspolitik*. In: *Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Special Issue 26, S. 205–223.
- Zarbatany, I., McDougall, P. & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experiences in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. In: *Social Development*, 9, S. 62–79.