

Soziale Ungleichheit unter Kindern

Über die Rolle von Kind- und Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes in seiner Schulklasse

Dissertation zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Christine Gürtler

eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

2005

Gutachter: Prof. Dr. Hans Oswald
Prof. Dr. Lothar Krappmann

Elektronisch veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1679/>
[urn:nbn:de:kobv:517-opus-16797](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-16797)
[<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-16797>]

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung und Überblick über die Arbeit	3
2	Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....	6
2.1	Begriffsbestimmungen und Problemstellung	7
2.1.1	Was bedeutet soziale Ungleichheit und gibt es diese unter Kindern?	7
2.1.2	Welche Entwicklungsrelevanz hat soziale Ungleichheit unter Kindern?	9
2.1.3	Bedeutung der Schulklasse für soziale Ungleichheit unter Kindern	11
2.1.4	Dimensionen des sozialen Status	12
2.1.5	Allgemeine Theorien über statusrelevante Merkmale	18
2.1.6	Grundlegende Hypothesen über statusrelevante Merkmale unter Kindern	26
2.2	Die Bedeutung von Kindmerkmalen für Akzeptanz und Einfluss	30
2.2.1	Verhaltensdispositionen	31
2.2.2	Soziale Perspektiveübernahmefähigkeiten und Schulnoten	43
2.2.3	Materielle Ressourcen	46
2.2.4	Relatives Alter innerhalb der Klasse	47
2.2.5	Geschlecht.....	48
2.2.6	Direkte und indirekte Einflüsse von Kindmerkmalen auf den sozialen Status.....	51
2.2.7	Geschlechtsunterschiede in der Relevanz der Merkmale für den sozialen Status	55
2.2.8	Kann aggressives Verhalten durch positive Qualitäten kompensiert werden?	59
2.3	Die Bedeutung des Elternhauses für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes ...	61
2.3.1	Erziehungsstil.....	63
2.3.2	Einkommen und Bildungsgrad.....	66
2.3.3	Berufstätigkeit.....	69
2.3.4	Familienstruktur	71
2.3.5	Zusammenfassende Einschätzung der Befunde über Elternhausmerkmale.....	76
3	Fragestellungen und Hypothesen.....	77
4	Methode.....	81
4.1	Stichprobe.....	81
4.2	Durchführung der Untersuchung.....	82
4.3	Instrumente	82
4.3.1	Umgang mit den Daten aus Peer-, Selbst-, Lehrersicht und Elternangaben.....	82
4.3.2	Maße für den sozialen Status eines Kindes in der Klasse	83
4.3.3	Kindmerkmale.....	85
4.3.4	Elternhausmerkmale.....	94
4.4	Statistische Verfahren	100
4.4.1	Vergleich der prädiktiven Bedeutung von Merkmalen für Akzeptanz gegenüber Einfluss	100

4.4.2	Untersuchung der relativen Bedeutung von Merkmalen	101
4.4.3	Untersuchung von Mediatoreinflüssen.....	101
4.4.4	Untersuchung von nicht-linearen Zusammenhängen	102
4.4.5	Untersuchung von moderierenden Einflüssen (Interaktionseffekten)	102
4.4.6	Verwendete Stichproben je Analyse	103
5	Ergebnisse	103
5.1	Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss	103
5.2	Zusammenhänge zwischen Kindmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss.....	104
5.2.1	Bivariate Zusammenhänge von Kindmerkmalen mit Akzeptanz und Einfluss	104
5.2.2	Welche Merkmale leisten eigenständige Beiträge, welche Merkmale wirken vermittelt?	112
5.2.3	Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Kindmerkmalen für den sozialen Status	121
5.2.4	Moderation des Einflusses von Aggressivität auf den sozialen Status.....	123
5.3	Zusammenhänge zwischen Elternhausmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss	131
5.3.1	Bivariate Zusammenhänge.....	131
5.3.2	Elternhausmodelle.....	134
5.3.3	Modelle für Elternhaus- und Kindmerkmale.....	137
5.3.4	Über welche Kindmerkmale werden Elternhausmerkmale vermittelt?	140
5.3.5	Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Elternhausmerkmalen für den sozialen Status .	144
6	Diskussion	147
6.1	Akzeptanz und Einfluss als Dimensionen des sozialen Status	148
6.2	Welche Merkmale sind für Akzeptanz und Einfluss eines Kindes von Bedeutung? .	148
6.2.1	Kindmerkmale.....	148
6.2.2	Das Zusammenspiel aggressiven Verhaltens und positiver Qualitäten des Kindes.....	155
6.2.3	Elternhausmerkmale	157
6.2.4	Verhältnis von Eltern- und Kindmerkmalen zueinander.....	164
6.2.5	Spielen für Jungen und Mädchen andere Merkmale eine Rolle?	166
6.3	Übergreifende Schlussfolgerungen.....	168
6.3.1	Ist die Gleichheitshypothese der Beziehungen unter Gleichaltrigen in Frage gestellt?.....	169
6.3.2	Bedeutung der Ergebnisse für die weitere psychosoziale Entwicklung	170
6.3.3	Über die Rolle aggressiven Verhaltens für den sozialen Status eines Kindes.....	171
6.4	Bewertung der Untersuchung.....	172
6.5	Ausblick	175
7	Literatur.....	175

1 EINLEITUNG UND ÜBERBLICK ÜBER DIE ARBEIT

Soziale Ungleichheit unter Kindern wird in der vorliegenden Arbeit als unterschiedliche Ausprägung des sozialen Status eines Kindes unter seinen Mitschülern aufgefasst. Im Zentrum steht die Frage danach, welche Merkmale ein Kind in seiner Schulklasse aufweisen muss, um einen guten Stand zu erreichen und welche Merkmale diesen ungünstig beeinflussen. Fragte man Lehrer und Medien, so gäben diese wahrscheinlich die Antwort, der soziale Status eines Kindes gründe mehr und mehr in Unterschieden in der materiellen Ausstattung mit Spielzeug und Markenkleidung. Eine weitere Sorge besteht darin, dass sich Schüler in zunehmendem Maße durch Gewalt ihren sozialen Status sichern. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie wurde in Frage gestellt, ob schulisches Wissen und Schulleistungen von Eltern und Kindern genügend ernst genommen werden und angenommen, dass gute Schüler keinen guten Stand unter Mitschülern haben (vgl. z.B. Pelkner & Boehnke, 2003). Dem gegenüber steht die überwiegend aus dem amerikanischen Raum stammende soziometrische Forschung über den Peer-Status in Kindergruppen (vgl. Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Deren Ergebnisse lassen vermuten, dass es überwiegend auf das Sozialverhalten, nicht auf die Ausstattung der Kinder ankommt. Demnach sind es gerade aggressive Kinder, die einen geringen sozialen Status innehaben, da sie nicht gemocht und von anderen zurückgewiesen werden, während hilfreiche und freundliche Kinder von anderen geschätzt werden. Schulnoten tragen laut diesen Untersuchungen wesentlich zum sozialen Status eines Kindes bei, aber nicht negativ, sondern positiv. Bedeutet dies, dass die Beobachtungen von Lehrern und Medien falsch sind und auf Vorurteilen beruhen? Oder sind die Ergebnisse der zumeist amerikanischen Untersuchungen nicht auf Deutschland zu übertragen?

Diese Arbeit unterscheidet die sozialen Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss. Bisher dominierte in der Kinderforschung die soziometrische Akzeptanzforschung, die den sozialen Status eines Kindes daran bemisst, wie sehr es von seinen Mitschülern gemocht und akzeptiert wird (s. z.B. Rubin et al., 1998). Dagegen versteht die auf Erwachsene konzentrierte Soziologie unter sozialem Status vorwiegend Macht und Einfluss eines Individuums innerhalb seiner Bezugsgruppen bzw. der Gesellschaft (Hradil, 1999). Die Arbeit vereint diese Ansätze durch die Berücksichtigung beider Statusdimensionen und liefert Erklärungen für die oben beschriebenen Diskrepanzen, die durch eine eindimensionale Betrachtung des sozialen Status entstanden sind.

Eine weitere von den Ergebnissen der PISA-Untersuchung angestoßene Sorge der Schulforschung und pädagogischen Praxis besteht darin, dass die soziale Herkunft der Eltern – und

hier insbesondere ein Migrationshintergrund – in deutlichem Maße zum schulischen Erfolg oder Misserfolg eines Kindes beiträgt (Baumert & Schümer, 2001). Dieses Ergebnis nährt die Befürchtungen sozialisationstheoretischer Ansätze, insbesondere der schichtspezifischen Sozialisationsforschung der sechziger und siebziger Jahre, dass der soziale Status der Eltern über Unterschiede in den Sozialisationspraktiken der verschiedenen sozialen Schichten an das Kind vererbt wird (vgl. Hurrelmann, 2002). Mit dem sozialen Status von Kindern unter ihren Mitschülern hat sich diese Forschung jedoch nicht befasst. Andere Sozialisationstheorien bestehen auf dem Eigenen, das sich in Kindergruppen an sozialen Strukturen entwickelt (Krappmann, 1999) und schreiben der „Peerkultur“ von Kindern elternunabhängige Funktionen zu (vgl. Adler & Adler, 1998; Corsaro & Eder, 1990). Dem Zusammenspiel von Familie und Gleichaltrigen in einem „Mesosystem“ (Bronfenbrenner, 1978; zitiert in Schmidt-Denter, 1996) hat sich nur ein geringer Teil der Forschung gewidmet (Schmidt-Denter, ebd.). Um dieses Forschungsdefizit abzubauen, befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, inwiefern das Elternhaus den sozialen Status eines Kindes innerhalb der Schulklasse bestimmt und wodurch diese Einflüsse vermittelt werden. Da das überwiegende Forschungsinteresse der Gleichaltrigenforschung Jugendlichen und nicht Kindern galt, schließt die vorliegende Arbeit zudem hinsichtlich der untersuchten Altersgruppe eine entwicklungspsychologische empirische Lücke.

Theoretisch greift die vorliegende Arbeit auf eine Reihe sehr unterschiedlicher Modelle zurück: So werden aus der Erwachsenenforschung Theorien sozialer Ungleichheit, sozialpsychologische und gruppensoziologische Theorien, sowie ethologische und soziobiologische Ansätze herangezogen, um zu prüfen, inwiefern diese auf die Situation von Kindern in Schulklassen übertragbar sind. In Auseinandersetzung mit den theoretischen Modellen werden unterschiedliche Merkmale des Kindes daraufhin untersucht, welche Rolle sie für die beiden Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss spielen. Dazu wird auf Ergebnisse entwicklungspsychologischer, pädagogischer und soziobiologischer Untersuchungen mit Kindern zurückgegriffen. Zur Beantwortung der Frage nach der Rolle von Elternhausmerkmalen für den sozialen Status eines Kindes unter Mitschülern werden zudem Sozialisationstheorien und familienpsychologische Befunde herangezogen.

Um die daraus abgeleiteten Hypothesen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen, wurden die Daten des durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts „Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen“ unter Leitung von Lothar Krappmann und Hans Oswald herangezogen. In diesem Projekt wurden 234 Kinder der dritten und fünften Klassen an zwei Berliner Grundschulen untersucht. Es wurden sowohl Verhaltensdispositionen,

Schulnoten, Perspektivenübernahmefähigkeiten und die materielle Ausstattung des Kindes, als auch sozioökonomische und familienstrukturelle Merkmale des Elternhauses erfasst. Die Erhebung der Akzeptanz und des Einflusses sowie der Verhaltensdispositionen der Kinder erfolgte durch Urteile der Mitschüler. Sie wurden wie weitere Kindmerkmale durch standardisierte Befragungen sowohl im Klassenverband als auch im Einzelinterview erfasst. Zudem erhielten die Lehrer und die Eltern der Kinder Fragebögen. Die Bedeutung von Kind- und Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes wurde durch regressionsanalytische Verfahren überprüft. So konnten die für den sozialen Status relevanten Kind- und Elternhausmerkmale ermittelt und vermittelnde Prozesse zwischen beiden Merkmalsgruppen analysiert werden.

Im Ergebnis zeigten sich deutliche Unterschiede in der Bedeutung von Kindmerkmalen für die Akzeptanz gegenüber dem Einfluss eines Kindes in seiner Schulklasse. Daher erweist sich die Unterscheidung beider Statusdimensionen als sinnvoll. Während prosoziales Verhalten in hohem Maße positiv zur Akzeptanz beitrug, war der Zusammenhang dieses Merkmals mit dem Einfluss vergleichsweise gering. Aggressives Verhalten verringerte in hohem Maße die Akzeptanz und beeinträchtigte dagegen den Einfluss eines Kindes nur gering. Bestimmend und angeberisch auftretende Kinder wurden von ihren Mitschülern ebenfalls wenig akzeptiert, hatten aber mehr Einfluss als andere Kinder. Gleichmaßen von positiver Bedeutung für die Akzeptanz und den Einfluss waren Ideenreichtum, Humor und Perspektivenübernahmefähigkeiten. Gleichmaßen negativ war die Verletzbarkeit eines Kindes mit Akzeptanz und Einfluss verbunden.

Schulnoten des Kindes spielten sowohl für die Akzeptanz als auch für den Einfluss eine bedeutende positive Rolle. Ihr Einfluss auf den sozialen Status war aber im Wesentlichen nicht direkt, sondern darauf zurückzuführen, dass gute Schulnoten sie mit mehr positiven und weniger negativen Verhaltensdispositionen einhergingen. Die materielle Ausstattung eines Kindes trug insgesamt nur mäßig zum sozialen Status bei. Anders als aus Untersuchungen an außerschulischen Gruppen erwartet, waren in der Klasse ältere Kinder geringer akzeptiert und auch weniger einflussreich. Es fanden sich auch Geschlechtsunterschiede im sozialen Status: Mädchen waren insgesamt akzeptierter als Jungen und Jungen fanden sich häufiger als Mädchen in besonders niedrigen und besonders hohen Einflusspositionen. Die Geschlechtsunterschiede im sozialen Status erklären sich durch Verhaltensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Die höhere Akzeptanz der Mädchen ging darauf zurück, dass sie als prosozialer und weniger aggressiv galten als Jungen. Die extremeren Einflusspositionen von Jungen ließen sich überwiegend auf die höhere Aggressivität von Jungen zurückführen.

Merkmale können zudem in Interaktion miteinander eine andere Bedeutung für den Status entfalten, als wenn sie einzeln betrachtet werden. So wurde postuliert, dass es einigen Kindern trotz normverletzender Verhaltensweisen gelingt, einen hohen sozialen Status unter Kindern zu erhalten, da sie sich durch andere Qualitäten einen „Bonus“ in der Gruppe erarbeitet haben (Hollander, 1958). Für aggressives Verhalten konnte ein solcher Effekt gezeigt werden: Es war zwar insgesamt negativ mit dem sozialen Status verknüpft, dieser negative Einfluss konnte bei den Jungen aber durch Humor, Ideenreichtum und Taschengeld kompensiert werden.

Merkmale des Elternhauses trugen mehr zur Erklärung der Akzeptanz als zur Erklärung des Einflusses eines Kindes in seiner Klasse bei. Dies galt insbesondere für den Bildungsgrad und die Aushandlungsbereitschaft der Eltern, während ein Migrationshintergrund sowohl zur Akzeptanz als auch zum Einfluss gleichermaßen negativ beitrug. Das Getrenntleben der Eltern war nicht mit dem sozialen Status eines Kindes assoziiert. Insgesamt wurden Elternhausmerkmale vollständig über Kindmerkmale vermittelt. Daraus kann gefolgert werden, dass sie den sozialen Status eines Kindes in seiner Klasse nicht direkt, sondern nur indirekt beeinflussen. Elternhausmerkmale trugen darüber hinaus wesentlich geringer zur Aufklärung der Akzeptanz und des Einflusses bei als Merkmale des Kindes, insbesondere Verhaltensdispositionen. Einerseits belegen die Ergebnisse, dass die Familie und die Sozialbeziehungen von Kindern in der Schulklasse – anders als Studien von Soziobiologen oder Humanethologen durch das Ausklammern des Elternhauses nahe legen – miteinander verknüpfte Mikrosysteme sind. Andererseits weisen die Ergebnisse aber auch darauf hin, dass indirekte Einflüsse vor allem sozioökonomischer und familienstruktureller Elternhausmerkmale deutlich hinter Einflüssen, die sich im Miteinander der Kinder entwickeln, zurücktreten, so dass Elternhausmerkmale weit geringer zur Sozialstruktur einer Schulklasse beitragen als Sozialisationstheorien vermuten lassen.

Die Diskussion behandelt neben einer kritischen Bewertung der Ergebnisse die Frage, welche Rolle aggressivem Verhalten im Hinblick auf die Unterscheidung von Akzeptanz und Einfluss und Unterschiede zwischen den Geschlechtern zukommt. Zudem wird diskutiert, inwiefern die Ergebnisse die Gleichheitshypothese der Sozialbeziehungen unter Gleichaltrigen (vgl. z.B. Piaget, 1973; Youniss, 1980) in Frage stellen und welche Bedeutung die Ergebnisse im Hinblick auf die weitere Entwicklung eines Kindes haben.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSSTAND

Dieses Kapitel beginnt einleitend mit der Frage, was unter sozialer Ungleichheit und sozialem Status unter gleichaltrigen Kindern zu verstehen ist, welche Entwicklungsrelevanz sie für

Kinder besitzen und welche Rolle der Kontext der Schulklasse spielt. Im ersten Abschnitt des Kapitels werden zudem die Hauptdimensionen des sozialen Status – Akzeptanz und Einfluss – erläutert und unterschiedliche Theorien herangezogen, um die für Akzeptanz und Einfluss relevanten Merkmale abzuleiten. Es werden diesbezüglich Merkmale auf Seiten des Kindes und seines Elternhauses unterschieden. Erstere sind solche, die das Kind direkt in die Schule einbringt, letztere stellen überwiegend sozioökonomische und strukturelle Merkmale des Elternhauses dar. Im zweiten Abschnitt wird diskutiert, inwiefern es für das Erreichen von Akzeptanz anderer Merkmale bedarf als für das Erreichen von Einfluss unter Mitschülern. Dabei werden auch Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Merkmalen für den sozialen Status berücksichtigt. Im zweiten Teil wird zudem der Frage nachgegangen, inwiefern negative Verhaltensweisen (aggressives Verhalten) durch positive Qualitäten kompensiert werden können. Im dritten Abschnitt wird Hypothesen nachgegangen, wie sich sozioökonomische und strukturelle Elternhausmerkmale vermittelt über Ressourcen, die Kinder durch diese erhalten, auf den sozialen Status eines Kindes auswirken. Zudem wird diskutiert, welchen Beitrag Kinder selbst, unabhängig von ihren Eltern, für ihre Position in der Klasse leisten.

2.1 Begriffsbestimmungen und Problemstellung

2.1.1 Was bedeutet soziale Ungleichheit und gibt es diese unter Kindern?

Soziale Ungleichheit drückt sich in einer hierarchischen Anordnung von Personen innerhalb einer Gruppe oder eines gesellschaftlichen Systems aus. Sie stellt eine Differenzierung dar, die „Menschen im Vergleich zueinander als gleich- besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt, als gleichberechtigt, bevorrechtigt, oder benachteiligt, d.h. als ungleich erscheinen lassen“ (Hradil, 1999, S. 21). Als Basisdimensionen sozialer Ungleichheit werden laut Hradil (ebd.) materieller Wohlstand, Macht, Prestige/Ansehen und Bildung unterschieden, die bei Erwachsenen durch Einkommen, berufliche Positionen und formale Bildungsabschlüsse bestimmt werden. Zudem verweist das Vorhandensein mehrerer Ungleichheitsdimensionen auf mögliche Statusinkonsistenzen. So geht zum Beispiel ein hohes Einkommen nicht immer mit einem hohen Bildungsgrad einher. Mit dem Begriff sozialer Ungleichheit verbindet sich außerdem die Auffassung relativer Stabilität sozialer Statuspositionen.

Theorien sozialer Ungleichheit befassen sich mit deren Ausprägungen und Bedingungen in der Erwachsenenwelt. Inwiefern auch Kinder in Schulklassen untereinander ein stabiles System sozialer Ungleichheit ausbilden, wurde von dieser Forschungsrichtung nicht untersucht. Bei oberflächlicher Betrachtung scheinen eigenständige Ungleichheitsstrukturen unter Kindern

kaum denkbar, fehlen Kindern doch berufliche Stellung und Einkommen, auf denen der soziale Status unter Erwachsenen gründet. Sofern Ungleichheit zwischen Kindern betrachtet wurde, wurde sie daher überwiegend als direkte Folge von Ungleichheiten der Erwachsenenwelt angesehen (Krappmann, Oswald, & Nicolaisen, 1999). Die Soziologie unterscheidet neben Einkommen und Beruf als „objektiven Ungleichheiten“ allerdings auch Ansehen und Macht als „subjektive Ungleichheiten“ (Hradil, 1999, S. 28). Diese können sich in Kindergruppen ebenso entwickeln wie unter Erwachsenen.

In der entwicklungspsychologisch geprägten „Peerforschung“ über Kinder findet der Gedanke der sozialer Ungleichheit auf den ersten Blick wenig Platz. Vielmehr wird angenommen, dass gleichaltrige Kinder einander als Gleiche („Peers“) gegenüber treten. Dies legt auch der Begriff „Peer“ nahe, der einander ebenbürtige und damit gleichwertige Adlige beschreibt (Krappmann, 1996). Peerforscher nahmen in Analogie zu den adeligen „Peers“ an, dass Kinder einander grundsätzlich ebenbürtig sind. Sie hoben das symmetrische Verhältnis gleichaltriger Kinder zueinander gegenüber den asymmetrischen, von ungleicher Macht und Wissen gekennzeichneten Kind-Erwachsenenbeziehungen hervor (Hartup, 1983; Kohlberg, 1995; Piaget, 1973; Youniss, 1980). Bedeutet diese angenommene Ebenbürtigkeit, dass unter Kindern einer Schulklasse keine soziale Ungleichheit besteht? Dafür spricht zunächst, dass unter Kindern ein hoher Anspruch auf Gleichberechtigung und Gleichheit herrscht (Damon, 1979; Krappmann, 1999). Gegen die Gleichheitsthese sprechen Beobachtungen Krappmanns (1999) und Damons (1979), nach denen auch unter Kindern Ungleichheit im Einfluss und Autorität besteht. Auch Soziobiologen (z.B. McGrew, 1972; Savin-Williams, 1979; Sluckin & Smith, 1977; Strayer & Strayer, 1976) und Sozialisationsforscher (z.B. Adler & Adler, 1998; Coleman, 1961) beobachteten soziale Ungleichheit im Sinne hierarchischer Machtstrukturen innerhalb von Kinder- und Jugendgruppen. Ebenso nahmen Peerforscher Ungleichheiten zwischen Kindern im Ausmaß ihrer Akzeptanz an, wenn sie vom „Peerstatus“ sprachen (von Salisch, 1996). Damit wichen sie implizit von der Annahme der Gleichheit unter gleichaltrigen Kindern ab. Soziale Ungleichheit scheint sich bereits unter Kindern zu entwickeln.

Die Grundannahme der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass Kinder in ihrer Schulklasse unterschiedliche Statuspositionen einnehmen oder zugewiesen bekommen. Die Beziehungen von Kindern zueinander sind allerdings von einer anderen Ungleichheit geprägt als die, die sich in der Asymmetrie der Beziehungen der Kinder zu ihren Lehrern oder Eltern ausdrückt. In Kind-Erwachsenen-Beziehungen besteht durch unterschiedliche Erfahrung, Wissen und Macht von vornherein Ungleichheit. Kinder hingegen müssen ihre Anliegen, Bedürfnisse und Interessen untereinander aushandeln und können nicht erwarten, dass ihre Anweisungen un-

hinterfragt befolgt werden (Krappmann, 1999; Krappmann & Oswald, 2005). Gleichmaßen können sie nicht annehmen, dass sie von anderen Kindern bedingungslos gemocht und akzeptiert werden, wie sie es zumeist durch ihre Eltern erfahren. Möchten Kinder Akzeptanz oder Einfluss bei anderen erreichen, bedarf es daher ihres eigenen Beitrags. Auch in sozialpsychologischen Ansätzen wird der soziale Status in einer gegebenen Gruppe bei Erwachsenen vor allem als das Ergebnis von Interaktionen und damit eigener Beiträge der Gruppenmitglieder untereinander angesehen (Hollander, 1958).

Ist die von einigen Forschern angenommene Gleichheit unter Kindern damit in erster Linie als Chancengleichheit zu verstehen? Solange es für das Erreichen eines guten oder schlechten sozialen Status nicht auf die soziale Herkunft oder andere unveränderliche Merkmale, sondern tatsächlich auf den eigenen Beitrag des Kindes ankommt, stellt Ungleichheit in Akzeptanz und Einfluss die grundsätzliche Ebenbürtigkeit der Kinder im Verhältnis zueinander nicht unbedingt in Frage. Eine so verstandene Gleichheit der Kinder wird jedoch bedroht, wenn das Elternhaus den Stand innerhalb der Klasse determiniert.

Die vorliegende Arbeit soll klären, welchen Beitrag Kind- und Elternhausmerkmale zur Erklärung sozialer Ungleichheit unter Kindern leisten. Dabei wird untersucht, welche Rolle diese Merkmale je nach betrachteter Ungleichheitsdimension (Akzeptanz oder Einfluss) spielen. Bevor auf diese Dimensionen und Merkmale näher eingegangen wird, werden zunächst Implikationen sozialer Ungleichheit unter Kindern für die weitere Entwicklung und die Bedeutung der Schulklasse für das Entstehen von Ungleichheit diskutiert.

2.1.2 Welche Entwicklungsrelevanz hat soziale Ungleichheit unter Kindern?

Der Frage, ob soziale Beziehungen unter Kindern Implikationen für ihre Entwicklung haben, haben sich zahlreiche Forscher gewidmet. Schon Cooley (1909) schrieb Gleichaltrigengruppen neben der Familie und anderen Institutionen sozialisatorische Bedeutung zu (vgl. auch Krappmann & Oswald, 1983). Lange wurde aber neben der Familie erst Jugendlichen die Fähigkeit zugestanden, durch die Entwicklung eigener Kulturen sozialisierende Einflüsse zu haben (Krappmann, 1993). Gleichaltrige Kinder wurden von der Sozialisationsforschung hingegen erst in neuerer Zeit als Sozialisationsinstanz „entdeckt“ (Schäfers, 2002).

Ein Zweig der Peerforschung schrieb Gleichaltrigen, insbesondere Cliques von Jugendlichen, eine negative Rolle für die persönliche Entwicklung zu: Dem Einfluss von Cliques und dem Gruppendruck, der in diesen herrscht, wurde es angelastet, wenn Jugendliche sich von Werten der Gesamtgesellschaft abwanden und delinquent wurden (vgl. dazu z.B. Brown, 1989, 1990; Youniss, 1994). In der Tat werden delinquente Akte häufig in der Gruppe und nicht allein

vollzogen (Uhlendorff & Oswald, 2003). Meist bringt der Gruppendruck in Jugendcliquen aber nicht delinquente, sondern sozial erwünschte und regelkonforme Verhaltensweisen hervor (Brown, 1989, 1990). Auch sind für ein Abrutschen in die Kriminalität vielmehr problematische Beziehungen zu den Eltern und nicht negative Cliquendynamiken verantwortlich zu machen (Brown, 1989, 1990; Oswald, 1992). Zudem finden in delinquente oder aggressive Cliques integrierte Jugendliche in ihrem Jahrgang insgesamt wenig Anerkennung (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariepy, 1988).

In sozial-konstruktivistischen Ansätzen (Hartup, 1978; Piaget, 1973; Youniss, 1980) wurden hingegen von jeher positive Funktionen von Gleichaltrigenbeziehungen hervorgehoben. Diese Ansätze bezogen sich meist nicht auf Jugendliche, sondern auf Kinder. Auf sie geht die Hypothese zurück, dass Interaktionen mit Gleichaltrigen zur sozialen, kognitiven und moralischen Entwicklung eines Kindes wesentlich beitragen (siehe auch Bukowski & Hoza, 1989). In diesen Ansätzen wurde postuliert, dass das Diskutieren und Argumentieren mit gleichaltrigen und vor allem gleichrangigen Kindern („Peers“) deshalb entwicklungsförderlich ist, da Meinungen nicht einfach übernommen, sondern hinterfragt werden. Dieses gegenseitige Hinterfragen und Einfordern von guten Argumenten fördere die Entwicklung mehr als die unhinterfragte Übernahme von Wissen, das durch Erwachsene an Kinder übermittelt wird. Wenn die Gleichrangigkeit unter Kindern durch stabile Ungleichheitsstrukturen dauerhaft in Frage gestellt ist, lässt sich vermuten, dass dies auch Folgen für die Entwicklung hat. Wer durch einen niedrigen sozialen Status ausgeschlossen wird oder von vornherein kein Gehör bei Mitschülern findet, dem entgehen die für die soziale, kognitive und moralische Entwicklung profitablen Auswirkungen von Interaktionen mit Gleichaltrigen.

Der soziale Status eines Kindes beeinflusst auch seinen Selbstwert und seine Identität. Menschen definieren sich darüber, wie sie durch andere wahrgenommen werden und erwerben ein Verständnis des eigenen Selbst in der Interaktion mit anderen (Cooley, 1902; Erikson, 1966; Harter, 1990; Mead, 1934). Zu den bedeutsamen Personen, mit denen ein Kind interagiert, gehören auch die Gleichaltrigen (Cooley, 1909; Erikson, 1966; Harter, 1990). Nach der Theorie der sozialen Identität vergleichen sich Personen miteinander und werten sich je nach Ausgang des Vergleichs auf- oder ab (Tajfel & Turner, 1979). Solche Prozesse des sozialen Vergleichs gewinnen in der mittleren Kindheit an Bedeutung (Ruble, 1983). Entsprechend spielt der soziale Status innerhalb einer Gruppe für Kinder in der mittleren Kindheit eine verstärkte Rolle (Harter, 1990; Rubin et al., 1998) und führt in dieser Zeit im positiven Fall zu einem Gefühl der Zugehörigkeit (Sullivan, 1953).

Es mag eingewendet werden, dass soziale Ungleichheit unter Kindern keine langfristigen Folgen für die soziale, kognitive und moralische Entwicklung und den Selbstwert eines Kindes nach sich ziehen kann, solange die Statuspositionen innerhalb einer Kindergruppe wechseln und Ungleichheitsstrukturen instabil sind. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn soziale Statuspositionen von Kindern in Gruppen erwiesen sich in einer Reihe unterschiedlicher Studien als größtenteils dauerhaft. In der mittleren Kindheit, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, entwickeln Kinder im Gegensatz zu früheren Entwicklungsphasen stabilere Beziehungen (Moreno, 1974, orig. 1934) und Cliques (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995) untereinander. Auch die Stabilität von Akzeptanz- und Einflusstrukturen erwies sich in mehrjährigen Untersuchungen von der Kindheit bis hin zur Jugend als mittelhoch (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990; Roff, Sells, & Golden, 1972; Weisfeld, Muczenski, Weisfeld, & Omark, 1987). Als besonders stabil erwies sich der soziale Status abgelehnter Kinder (Bukowski & Newcomb, 1984; Coie & Dodge, 1983). In ethnographisch orientierten Untersuchungen wurden zwar geringe Stabilitäten von Freundschaften und Gruppenzugehörigkeiten beobachtet (Adler & Adler, 1998; Krappmann & Oswald, 1983). Dennoch verdichten sich auch in diesen Untersuchungen Hinweise dafür, dass bereits Kindergruppen stabile und differenzierte Sozialstrukturen aufweisen (Krappmann, 1993).

Die bisherigen Überlegungen zur Bedeutung sozialer Ungleichheit unter Kindern für die Entwicklung werden durch empirische Befunde gestützt (Übersicht vgl. Rubin et al., 1998). Beispielsweise zeigte sich, dass Personen, die als Kinder einen schlechten Stand unter Mitschülern hatten, aufgrund ihrer antisozialeren Verhaltensweisen (Bierman & Wargo, 1995), ihrer größeren Einsamkeit und ihres geringeren Selbstwertgefühls (Rubin, Chen, MacDougall, Bowker, & McKinnon, 1995) in ihrer Jugend insgesamt schlechter integriert waren. In einer Langzeituntersuchung von Bagwell, Newcomb und Bukowski (1998) beeinflusste der frühere soziale Status auch die spätere berufliche Laufbahn: Junge Erwachsenen, die als Kind einen geringen sozialen Status hatten, hatten wegen der resultierenden schlechteren Schulleistungen mehr Schwierigkeiten beim Berufseinstieg. Einflüsse anderer Variablen wurden kontrolliert. Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, dass der soziale Status, den ein Kind unter Mitschülern innehat, zu einem Teil seinen Erfolg im späteren Leben und damit auch seinen späteren sozialen Status in der Gesellschaft bestimmt.

2.1.3 Bedeutung der Schulklasse für soziale Ungleichheit unter Kindern

Cooley (1909; zitiert in Krappmann & Oswald, 1983) sah in Gleichaltrigengruppen von Kindern Primärgruppen. Primärgruppen sind dadurch gekennzeichnet, dass Mitglieder der Grup-

pe einander kennen, miteinander interagieren und dass sie von gewisser Dauer sind (Cooley, 1909; Homans, 1972, orig. 1950). Die Schulklasse kann als Primärgruppe aufgefasst werden: Alle Kinder einer Klasse kennen sich, sie interagieren miteinander und verbleiben über lange Zeit im selben Klassenverband, während sie später in wechselnden Kursen auf unterschiedliche Gruppen von Kindern treffen. In der Schulklasse können Kinder einander – anders als in außerschulischen Kontexten – nur bedingt aus dem Weg gehen (Krappmann, 1999). Es besteht also eine hohe Dauerhaftigkeit und gegenseitige Abhängigkeit voneinander. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass unter solchen Bedingungen ein Aushandeln über soziale Kontrolle wichtig ist (Wiemann & Giles, 1992). Kinder einer Schulklasse gleichen sich in vielen Aspekten: Im Hinblick auf ihre durch die Institution Schule gestellten Aufgaben und Regeln, ihr Alter und damit auch ihren Entwicklungsstand, in Bezug auf an sie gestellte Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse (von Salisch, 2000). Gleichzeitig aber stoßen in einer Schulklasse Kinder unterschiedlicher Elternhäuser, Interessen, Vorlieben und Begabungen aufeinander und werden einander „bürokratisch zugeordnet“ (Krappmann, 1999, S. 237). So „verschärft die Schulklasse die Erfahrung eines Systems von Ungleichheit“ (Krappmann, , ebd., S. 238).

2.1.4 Dimensionen des sozialen Status

Soziale Ungleichheit wird in der vorliegenden Arbeit als mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst. Während sich der soziale Status von Erwachsenen durch objektive Ungleichheiten im Einkommen oder Beruf darstellen lässt, entwickeln sich unter Kindern insbesondere Ungleichheiten auf solchen Dimensionen, die als „subjektive Ungleichheiten“ aufgefasst werden können (Hradil, 1999). Hradil (ebd.) unterscheidet hier allgemein zwischen Ansehen und Macht. Ganz ähnlich wird von sozialpsychologischer Seite zwischen „Affiliation“ und „sozialer Kontrolle“ differenziert (Wiemann & Giles, 1992). Auch der soziale Status eines Kindes lässt sich auf diesen zwei Dimensionen abbilden, die im Folgenden als Akzeptanz und Einfluss bezeichnet werden. In der Peerforschung wurden diese erst in neuerer Zeit voneinander abgegrenzt, nachdem lange Zeit die Dimension Akzeptanz im Vordergrund stand und vielfach sogar mit Einfluss gleichgesetzt wurde (vgl. z.B. von Salisch, 1996, S. 61). Parkhurst und Hopmeyer (1998) unterschieden Akzeptanz und Dominanz als voneinander unabhängige Dimensionen des sozialen Status von Jugendlichen¹. Sie beschrieben beide Dimensionen zugleich als wesentliche Formen

¹ Genau genommen unterscheiden Parkhurst und Hopmeyer zwischen soziometrischer Beliebtheit und wahrgenommener Beliebtheit als Statusdimensionen. Allerdings nehmen sie an, dass von der Gruppe wahrgenommene Beliebtheit auf sozialer Dominanz beruht und bezeichnen Akzeptanz und Dominanz als wesentliche Bereiche sozialen Funktionierens.

sozialen Erfolgs, sozialer Ziele und Bedürfnisse. Die Suche nach Akzeptanz entspringt dem Bedürfnis nach Verbundenheit, während das Streben nach Einfluss dem Bedürfnis nach Durchsetzung oder Autonomie folgt. Akzeptanz und Einfluss lassen sich auch als unterschiedliche Entwicklungsaufgaben begreifen (Krappmann, 1992). Im Folgenden werden die beiden Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss genauer beschrieben.

2.1.4.1 Akzeptanz

Akzeptanz beschreibt das Ausmaß, in dem ein Kind von anderen Kindern seiner Bezugsgruppe *gemocht wird* (Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Sie spiegelt die einseitigen Beziehungen von Mitgliedern der Gleichaltrigengruppe zu einem Kind wieder (von Salisch, 2000). Nach diesem Verständnis unterscheidet sich Akzeptanz sowohl von der soziologischen Dimension des Prestiges, als auch vom Ansehen. Akzeptanz beschreibt weder die gesellschaftlich typische Bewertung einer unpersönlichen sozialen Position (Prestige), noch eine von außen gegebene Bewertung aufgrund der persönlichen Merkmale (Ansehen) (Hradil, 1999, S. 273). Die Untersuchung der Dimension Akzeptanz geht auf Moreno (1974, orig. 1934) zurück. Nach ihm sind Beziehungen zwischen Personen durch Anziehung, Abneigung und Neutralität gekennzeichnet. Gruppen stellen daher „Systeme der Anziehung, Abstoßung und Neutralität“ und damit „Präferentialsysteme“ dar (Moreno, ebd., S. 24). Durch die soziometrische Methode werden psychische, inoffizielle und unsichtbare Strukturen einer Gruppe erfasst. Diese können stark von den offenen und offiziellen Beziehungen und Rollenstrukturen abweichen.

Im „soziometrischen Test“ sollen Individuen einer Gruppe andere Gruppenmitglieder spontan nach unterschiedlichen Kriterien wählen (positive Stimmen), sowie diejenigen nennen, die sie ablehnen (negative Stimmen). Die Akzeptanz eines Kindes in einer Gruppe wird bestimmt, indem die Stimmen, die jedes Kind durch die anderen Kinder erhält, aggregiert werden. Die Anzahl an positiven Stimmen reflektiert das Ausmaß, in dem ein Kind von anderen gemocht wird (soziometrische Beliebtheit). Die Anzahl an negativen Stimmen zeigt an, in welchem Ausmaß ein Kind von anderen abgelehnt wird (soziometrische Ablehnung). Beliebtheit und Ablehnung können als zwei Kennzeichen für die Akzeptanz aufgefasst werden. In der Forschung dominieren zwei methodische Ansätze: Metrische Gesamtmaße für die Akzeptanz (Soziale Präferenz und soziale Beachtung) sowie eine Unterscheidung von Gruppen mit unterschiedlichen Akzeptanzprofilen („Statusgruppen“). Die Gesamtmaße, soziale Präferenz und soziale Beachtung, werden aus den Maßen Beliebtheit und Ablehnung gebildet (Peery, 1979). Für die soziale Präferenz werden bei jedem Kind die negativen von den positiven Stimmen

abgezogen. Dieses Differenzmaß zeigt an, in welchem Maße ein Kind innerhalb seiner Bezugsgruppe akzeptiert wird („Nettoakzeptanz“). Die soziale Beachtung wird bestimmt, in dem positive und negative Stimmen aufsummiert werden. Die Interpretation dieses Summenmaßes ist jedoch schwierig, da sowohl sehr beliebte als auch stark abgelehnte Kinder gleichermaßen hohe Werte erhalten (Rubin et al., 1998). Auch die Statusgruppen werden anhand der positiven und negativen Stimmen gebildet (Rubin et al., 1998). Diese sind 1) beliebte Kinder mit besonders vielen positiven und wenig negativen Stimmen, 2) zurückgewiesene Kinder, die viele negative und wenig positive Stimmen erhalten, 3) nicht beachtete Kinder mit wenig positiven und wenig negativen Stimmen, 4) kontroverse/umstrittene Kinder mit vielen positiven und vielen negativen Stimmen sowie 5) durchschnittliche Kinder mit einer durchschnittlichen Anzahl an positiven und negativen Stimmen.

2.1.4.2 Einfluss

Die zweite Statusdimension stellt das Ausmaß des Einflusses eines Kindes über andere Kinder dar. Einfluss beschreibt die Macht einer Person innerhalb der Gruppe. Weber (1956) definiert Macht als Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Lewin (1951) beschreibt Macht als potenzielle Fähigkeit einer Person, eine andere Person in ihrem Verhalten zu beeinflussen. Einfluss sei die aktualisierte Macht einer Person in einer Gruppe. In Anlehnung an diese Definitionen soll unter Einfluss das Ausmaß verstanden werden, in dem sich ein Gruppenmitglied mit seinen Anliegen, Interessen und Vorschlägen gegenüber anderen durchsetzt.

Untersuchungen zu Einflussstrukturen unter Kindern und deren Einflusskonzepte entstammen im Gegensatz zu soziometrischen Studien zur Akzeptanz sehr unterschiedlichen Forschungsdisziplinen. In den für diese Arbeit herangezogenen Studien wurde Einfluss als soziale Dominanz, Anführerschaft oder Autorität untersucht. Auch Sozialisationsforscher haben sich in ethnographischen Studien mit Ungleichheitsstrukturen beschäftigt (Adler & Adler, 1998; Brown, 1989, 1990; Coleman, 1961; Krappmann & Oswald, 1995). Der Schwerpunkt dieser Untersuchungen liegt weniger auf individueller Macht und Einfluss als auf Cliquen und Gruppierungen mit unterschiedlichem Einfluss innerhalb einer Klasse oder eines Jahrgangs. Sie unterschieden vielfach nicht systematisch zwischen Einfluss und Akzeptanz und sind dadurch nur bedingt geeignet, Hypothesen über Unterschiede zwischen den beiden Dimensionen abzuleiten.

Eine Reihe humanethologisch und soziobiologisch orientierter Studien untersuchte Einfluss in den siebziger und achtziger Jahren als soziale Dominanz in Kindergruppen (z.B. Savin-

Williams, 1979; Strayer & Strayer, 1976; Strayer & Trudel, 1984). Erst in neuerer Zeit wurde dieses Konzept von Entwicklungspsychologen wieder aufgegriffen (z.B. Hawley, 1999; Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Dominanz reguliert die Zuweisung von Ressourcen innerhalb einer gegebenen Gruppe: Je höher die Position in der Dominanzhierarchie, desto besser der Zugang zu Ressourcen (Hawley, 1999; Strayer & Trudel, 1984). Damit wird die Nähe zum Konzept des Einflusses deutlich: Sozial dominant sind diejenigen, die ihre Interessen am besten durchsetzen können. Vielfach übernehmen Dominante jedoch auch Verantwortung für die Gruppe und vertreten damit auch Interessen ihrer Mitglieder (Grammer, 1988; Hawley, 1999; Strayer & Trudel, 1984). So schließt Dominanz nicht aus, dass Interessen anderer berücksichtigt werden, was auch für den Einfluss gilt. Dominanzstrukturen in Gruppen wurden in der Regel über den Ausgang von Konflikten zwischen je zwei Kindern bestimmt. Aus Beobachtungen an Überlegenen und Unterlegenen in Zweierkonflikten wurden Ranghierarchien für die Gesamtgruppe gebildet und damit der Dominanzstatus jedes Kindes definiert. Diese Operationalisierung wurde kritisiert, da Macht unter Kindern auch ohne Konflikte ausgeübt werde (Barner-Barry, 1980). Barner-Barry (ebd.) schlug deshalb vor, stattdessen Autoritätsstrukturen zu untersuchen. Eine Autoritätsbeziehung lässt sich nach Damon (1979, S. 203-204) definieren als „soziale Beziehung, in der zwischen den beteiligten Personen ein Machtgefälle besteht und Gehorsam gegenüber der Person verlangt wird, die die größere soziale Macht besitzt“. Autorität kann als Unterform von Macht aufgefasst werden, die die „Durchsetzungsfähigkeit, die auf persönliche Achtung gegründet ist“ beschreibt (Hradil, 1999, S. 254). Hawleys (1999) Definition sozialer Dominanz ähnelt denen Webers und Lewins: Sie bezeichnet solche Kinder als sozial dominant, die innerhalb einer gegebenen Gruppe Ressourcen kontrollieren, ohne dass dabei Situation (Konflikt oder kein Konflikt), Art der Einflussnahme (Strategien) oder Art der Ressource (sozial, materiell) vorgegeben sind. Auch in der vorliegenden Arbeit wird Einfluss situations-, strategie- und ressourcenunspezifisch definiert. Der Einfluss und Faktoren (Strategien, Ressourcen), die den Einfluss eines Kindes unter Mitschülern bedingen, können so getrennt voneinander untersucht werden. Diese Trennung ist für die Frage wichtig, welche Merkmale den Einfluss eines Kindes konstituieren.

Auch zu Anführerschaft unter Kindern liegen Untersuchungen vor (Edwards, 1994; French, Waas, Stright, & Baker, 1986), die dem Einflusskonzept der vorliegenden Untersuchung nahe stehen. Anführerschaft bezieht sich jedoch auf eine bestimmte Art der Einflussnahme. Anführerschaft beschreibt die zielbezogene Führung und Lenkung von Gruppenaktivitäten (Dorsch, Häcker, & Stapf, 1996). Da Anführerschaft für ein kollektives Ziel ausgeübt wird, handelt es sich zumeist um durch die Gruppe legitimierte Einflussnahme, die ohne Zwang ausgeübt wird

(Chemers, 2003). Sie kann vorübergehend auf bestimmte, umgrenzte Ziele beschränkt sein und in anderen Fällen auf Dauer zugebilligt werden.

Nach Durchsicht soziologischer, entwicklungspsychologischer und soziobiologischer Untersuchungen können Akzeptanz und Einfluss als die für Kindergruppen wesentlichen Dimensionen des sozialen Status betrachtet werden. Offen bleibt, in welchem Verhältnis Akzeptanz und Einfluss von Kindern theoretisch und empirisch zueinander stehen. Im folgenden Abschnitt soll auf Unterschiede und Zusammenhänge der Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss näher eingegangen werden.

2.1.4.3 In welchem Verhältnis stehen Akzeptanz und Einfluss zueinander?

Die Bezeichnung „Dimensionen“ des sozialen Status legt eine Unabhängigkeit von Akzeptanz und Einfluss nahe, obwohl der Begriff nicht in diesem Sinne verwendet wird. Tatsächlich nehmen Parkhurst und Hopmeyer (1998) an, dass Gemochtwerden (Akzeptanz) und Dominanz (Einfluss) nur gering bis mäßig zusammenhängen. Ein hohes Ausmaß an Akzeptanz muss daher nicht mit hohem Einfluss einhergehen. Die beiden Autoren nehmen eine relative Unabhängigkeit beider Statusdimensionen an, weil sie unterschiedliche soziale Ziele darstellen und daher auch unterschiedliche Fähigkeiten erfordern. Akzeptiert werden als soziales Ziel erfordert Fähigkeiten oder Möglichkeiten, positive Interaktionen zu initiieren und soziale Beziehungen zu entwickeln. Einfluss erfordert Fähigkeiten oder Möglichkeiten, eigene Interessen durchzusetzen oder andere zu überzeugen. Wer sowohl seine Interessen gegenüber anderen durchsetzen als auch von anderen gemocht werden möchte, steht vielfach vor einer schwierigen Aufgabe. Manchen Kindern mag es dabei besser gelingen, gut akzeptiert zu sein als sich durchzusetzen, wohingegen andere Kinder sich gut durchsetzen können, ohne von anderen gemocht zu werden. Da beide Ziele miteinander in Konflikt stehen können, gelingt es folglich nur Kindern mit hoher sozialer Kompetenz, gleichzeitig Akzeptanz und Einfluss zu erreichen (Hawley, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Demgegenüber wird in der Dominanzforschung angenommen, dass dominante Kinder auch Verantwortung in Gruppenaktivitäten übernehmen und sich durch ein hohes Maß an sozialem Geschick auszeichnen, so dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit geschätzte Gruppenmitglieder sind (Hawley, 1999; Strayer & Trudel, 1984), und im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen (Abramovitch, 1976; Chance, 1967). Dominanzforscher postulieren daher einen hohen Zusammenhang zwischen Akzeptanz und sozialer Dominanz (Hawley, 1999; Weisfeld et al., 1987). Dominanz über Gruppenmitglieder schafft demnach die Voraussetzungen für Akzeptanz. Diese Wirkrichtung wird auch von gruppensoziologischer Seite über Erwachsene ange-

nommen (Homans, 1971). Auch eine umgekehrte Wirkrichtung ist denkbar: Homans (1972, orig. 1950) beobachtete bei Arbeitsgruppen, dass Beliebtheit eine der besten Voraussetzungen für Anführerschaft war. Ohne auf die kausale Verknüpfung näher einzugehen, kann aus der Dominanzforschung und Gruppensoziologie als Gegenhypothese zu Parkhurst und Hopmeyer postuliert werden, dass ein hoher Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss besteht.

Der Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen sozialer Ungleichheit wurde nur in wenigen Studien an Kindern systematisch überprüft. Eine Untersuchung mit zehn- und 13-jährigen Jungen in einem Sommerlager zeigte, dass dominante Kinder deutlich mehr gemocht und weniger abgelehnt wurden als nicht-dominante (Wright, Zakriski, & Fisher, 1996). Dieses Ergebnis lässt auf einen positiven Zusammenhang zwischen Einfluss und Akzeptanz schließen. Die Untersuchung beruht jedoch auf einer selektiven Stichprobe: Es nahmen ausschließlich verhaltensauffällige Jungen teil. In einer Untersuchung mit nicht auffälligen voradoleszenten Jungen in Sommerlagergruppen hingen Dominanz und soziometrische Akzeptanz je nach Gruppe sowohl gering negativ als auch hoch positiv zusammen (Savin-Williams, 1980). In beiden Untersuchungen wurden nur Jungen beobachtet. Zudem handelte es sich um kleine Gruppen, die sich nur für kurze Zeit konstituierten. Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Akzeptanz und Einfluss in gemischtgeschlechtlichen, größeren, stabileren schulischen Gruppenkontexten finden sich in den folgenden Untersuchungen: In einer Studie an Dritt-, Fünft- und Achtklässlern hing Anführerschaft mit soziometrischer Beliebtheit mittel bis hoch und mit Ablehnung nicht signifikant zusammen (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Auch in einer neueren Arbeit mit Viert- bis Sechstklässlern hing Dominanz mit soziometrischer Beliebtheit mittel bis hoch positiv zusammen und war mit Ablehnung mäßig negativ assoziiert (Lease et al., 2002). In beiden Untersuchungen wurde der Status innerhalb der Klassenstufe, nicht aber der Klasse bestimmt.

Die von unterschiedlichen Autoren durchgeführten Untersuchungen lassen keinen eindeutigen Schluss zum Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss zu. Es ergaben sich sowohl geringe als auch hohe Zusammenhänge zwischen Einfluss und Akzeptanz. Da sich die verwendeten Stichproben in den Studien stark unterscheiden, kann vermutet werden, dass die Größe, Zusammensetzung und Dauer des Bestehens der Gruppe eine Rolle spielen.

Der Unterschied zwischen diesen Dimensionen lässt sich nicht nur anhand des Zusammenhangs zwischen beiden bemessen, sondern auch daran, inwiefern beide durch dieselben oder verschiedene Merkmale vorhergesagt werden. Parkhurst und Hopmeyer (1998) nehmen an, dass beide unterschiedliches Verhalten erfordern. In einer Schulklasse bestehen – wie bereits

ausgeführt – spezifische Bedingungen, die beeinflussen könnten, inwiefern Akzeptanz und Einfluss mit ähnlichen oder verschiedenen Verhaltensweisen und Eigenschaften verbunden sind. Die Kinder kennen sich nach den ersten Schuljahren bereits gut und können sich nur bedingt ausweichen. Sie sind in gewissem Ausmaß von ihren Mitschülern abhängig. Dies könnte bedeuten, dass sie in höherem Maße als in loseren oder kurzfristigeren Gruppenzusammenhängen bei der Durchsetzung ihrer Interessen auch die Interessen des Gegenübers berücksichtigen müssen. Setzt ein Kind seine Interessen rücksichtslos durch, so beeinträchtigt dies auch die Beziehungen zu Mitschülern, auf deren Akzeptanz dieses Kind sonst bauen kann. Im Klassenverband der Grundschule könnten Akzeptanz und Einfluss somit auf ähnlicheren Merkmalen basieren und in höherem Maße zusammenhängen als in anderen Gruppen. So fand Petillon (1982; 1993), dass in der Grundschulklasse beliebte Kinder durchsetzungsfähiger waren und in diesem Kontext Akzeptanz und Einfluss in moderatem bis hohem Maße zusammenhängen.

Der Frage, welche Merkmale und Verhaltensweisen es sind, die zu Akzeptanz oder zu Einfluss unter Mitschülern führen, kommt eine große Bedeutung zu. Kinder leiten daraus soziales Wissen und Handlungsoptionen ab, die ihre weitere Entwicklung beeinflussen. Dafür ist von Belang, ob prosoziales Verhalten oder antisoziales Verhalten positiv zu ihrem sozialen Status beiträgt. Können Kinder durch negative Verhaltensweisen einen hohen sozialen Status erreichen, so wirkt dies positiv verstärkend: Sie rechnen mit weiterem Erfolg durch solches Verhalten. Kinder können zudem in unterschiedlichem Ausmaß Akzeptanz oder Einfluss als soziales Ziel verfolgen. So ist denkbar, dass Kinder trotz negativer Auswirkungen auf ihre Akzeptanz bestimmte negative Verhaltensweisen beibehalten, da sie positiv zu ihrem Einfluss beitragen. Für die soziale Entwicklung ist auch von Bedeutung, inwiefern Hautfarbe, Elternhaus oder der Preis der Kleidung über den sozialen Status entscheiden (Erikson, 1966), d.h. solche Merkmale, die von Seiten des Kindes unveränderbar bzw. nicht selbst beeinflussbar sind.

In der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, welche Merkmale des Kindes und seines Elternhauses ihren sozialen Status bestimmen. Mit der Unterscheidung von Akzeptanz und Einfluss eines Kindes als Dimensionen ihres sozialen Status wird zudem untersucht, ob Merkmale eines Kindes unterschiedlich zu seiner Akzeptanz und seinem Einfluss in der Klasse beitragen.

2.1.5 Allgemeine Theorien über statusrelevante Merkmale

Im Folgenden wird diskutiert, welche Merkmale für den sozialen Status bedeutsam sind und inwiefern Akzeptanz und Einfluss auf unterschiedlichen Merkmalen basieren. Dafür werden

Theorien über soziale Ungleichheit, Anführerschaft in Gruppen, soziale Dominanz und interpersonale Anziehung herangezogen. Es wird versucht, diese allgemeinen Theorien über Erwachsene auf die Situation von Kindern in Schulklassen zu übertragen. Im Anschluss wird das dieser Arbeit zugrunde liegende theoretische Modell für den sozialen Status unter Kindern vorgestellt.

2.1.5.1 Theorien über soziale Ungleichheit

Es liegt nahe, für die Frage nach sozialer Ungleichheit unter Kindern Theorien sozialer Ungleichheit unter Erwachsenen heranzuziehen. Der überwiegende Teil dieser Theorien macht als Determinanten sozialer Ungleichheit makroökonomische, gesellschaftliche und politische Bedingungen verantwortlich (vgl. Hradil, 1999). In dieser Arbeit, deren Schwerpunkt auf individuellen Merkmalen auf Seiten des Kindes und der Eltern liegt, sollen diese nicht berücksichtigt werden. Für die Fragestellung dieser Arbeit sind solche Theorien von Interesse, die die Dimensionen Einfluss oder Akzeptanz einschließen, die Determinanten sozialer Ungleichheit betrachten, welche für Kinder relevant sein könnten und die sich mit der Transmission familialer Faktoren auf Kinder befassen haben.

Zum *Einfluss* können Überlegungen über Determinanten der Macht herangezogen werden. So unterscheidet Hradil (1999, S. 253) Erscheinungsformen der Macht u. a. danach, ob sie auf unterschiedlichen Ressourcen basieren, so etwa Wissen, Reichtum, Prestige und persönliche Durchsetzungsfähigkeit, sowie danach, mittels welcher Instrumente sie ausgeübt wird, z.B. durch den Einsatz überlegener Argumente, psychische Abhängigkeit, manipulierende Information, materielle Belohnung und Bestrafung und physische Machtmittel. Hradil stellte jedoch fest, dass physische Machtmittel in rezenten Ansätzen über soziale Ungleichheit selten betrachtet werden. Zudem haben Mitglieder bestimmter Gruppierungen, nämlich Personen mit guter Bildung, mit einer Herkunft aus der Oberschicht und Männer bessere Chancen in Machtpositionen aufzusteigen.

Bourdieu (1983; 1997) stellte ein theoretisches Modell bereit, das sich mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit bzw. der sozialen Vererbung des Status befasst. Er unterschied drei Arten von Kapital, die verschiedene Arten von Macht repräsentieren: Das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital. Bourdieu nahm an, dass diese Arten des Kapitals auf unterschiedlichem Wege von der Elterngeneration an die Kindergeneration weitergegeben werden. So bestimmen 1. ökonomische Ressourcen, ob Kindern eine lange Ausbildung ermöglicht wird oder ob ein früher Einstieg in den Beruf nötig ist, so geben 2. Eltern ihre Bildung durch Bücher, Erziehung und die Auswahl der Schule an Kinder weiter und kontrollieren 3. Bezie-

hungen und damit den Erwerb sozialen Kapitals, in dem sie durch Anlässe, Orte und Praktiken für ein Zusammentreffen von Personen sorgen. Soziales Kapital erfordert „Beziehungsarbeit“, für die besondere Fähigkeiten nötig sind (Bourdieu, 1997, S. 67). Bourdieu nahm an, dass auch finanzielle Ressourcen der Eltern direkt und indirekt an das Kind weitergegeben werden. Indirekt wirken sie, indem sie in kulturelles oder soziales Kapital umgesetzt werden. Die Übermittlung der drei Kapitalsorten der Eltern auf das Kind trägt laut Bourdieu in hohem Maße zu einer Vererbung des sozialen Status der Eltern auf die nachfolgende Generation bei.

Von Kindheits- und Jugendforschern wurde das Konzept des sozialen Kapitals genauer ausgearbeitet: So interpretiert Stecher (1996) in Anlehnung an Youniss (1994) und Coleman (1987; 1996) soziales Kapital als Quantität und Qualität sinnhafter Kontakte, die dem Kind in der Familie zur Verfügung stehen. Die quantitativ strukturelle Komponente des sozialen Kapitals umfasst realisierbare quantitative Chancen intergenerativer Kontakte, die durch Abwesenheit eines Elternteils, etwa durch Trennung der Eltern oder Berufstätigkeit der Mutter und durch eine große Geschwisterzahl reduziert sind. Unter der qualitativen Komponente ist die Qualität der Beziehungen zu verstehen, die durch Kommunikationshäufigkeit, Empathie und Erziehungsverhalten der Eltern und Bindungen der Kinder zum Ausdruck kommt.

Meist nehmen Theorien sozialer Ungleichheit einen hohen Einfluss der sozialen Herkunft auf den sozialen Status an (Hradil, 1999). Im Gegensatz dazu besagt die Individualisierungsthese von Beck (1986), dass der Einzelne seine Lebensführung heute in höherem Maße selbst in die Hand nimmt. Zwar gebe es weiterhin dieselben Strukturen sozialer Ungleichheit, Lebensstile und Lebensweisen seien aber „pluralisiert“. Diese Pluralisierung bestehe in der „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen“, im Verlust von traditionellen Sicherheiten und in neuen Formen sozialer Einbindungen (Beck, 1986; zitiert in Hradil, 1999, S. 141). Daraus folgt eine größer gewordene soziale Mobilität, aus der eine Entkopplung von sozialer Herkunft und sozialem Status resultiert (Beck, 1983, 1986).

Zur *Akzeptanz* liegen in der sozialen Ungleichheitsforschung überwiegend Arbeiten älteren Datums über das Prestige vor. Für das Prestige sind Statussymbole von Bedeutung: Dies sind Präferenzen für Konsumgüter, Kleidung, Lebensstil, Sprachstil, Gesten, Rituale etc. (Hradil, 1999). In ihnen drückt sich laut Bourdieu (1982) ein „Habitus“ im Sinne inkorporierten kulturellen Kapitals der gesellschaftlichen Gruppen mit unterschiedlichem sozialem Status aus. Der Wert von Gütern als Statussymbol unterliegt einem raschen Wandel. Motive für den Gebrauch von Statussymbolen sind laut Hradil (ebd.) (erhoffter) Statuserwerb, Statusstabilisierung, Sicherung sozialer Identität und ihr strategischer Einsatz. Laut Homans (1968; zitiert

in Hradil, ebd., S. 290) demonstrieren Personen den Besitz von Statussymbolen besonders bei Statusinkonsistenzen, etwa bei hohem Einkommen ohne entsprechend prestigereichem Beruf. Dem der Akzeptanz näher stehenden Konzept des Ansehens wird in Ungleichheitstheorien weniger Aufmerksamkeit gewidmet. So findet sich in der Übersicht von Hradil (ebd., S. 272) nur ein Hinweis, dass für das Erreichen von Ansehen persönliche Merkmale verantwortlich seien, so z.B. „Fleiß, Anständigkeit, Ehrlichkeit, Tüchtigkeit“.

Hradil (ebd.) kritisiert an gängigen Ungleichheitstheorien, dass sie sich zu sehr auf erworbene Merkmale wie Einkommen, Berufsposition oder soziale Herkunft konzentrieren, und dabei „zuschriebene“ Merkmale wie die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, das Geschlecht und das Alter außer Acht lassen. Sie seien daher nicht in der Lage, die ungleiche Situation von mehr als der Hälfte der Bevölkerung zu erklären.

Fasst man Theorien sozialer Ungleichheit zusammen, so kann diesen entnommen werden, dass das Elternhaus den späteren sozialen Status der Kinder stark beeinflusst. Als wichtige Elternhausmerkmale werden Einkommen, Ausbildungsniveau, Berufstätigkeit der Eltern, Familienstruktur, Erziehungsverhalten und – seltener – Migrationshintergrund betrachtet. Für die vorliegende Arbeit ist von Interesse, inwiefern Theorien und Befunde über Kinder dafür sprechen, dass der soziale Status der Eltern den sozialen Status eines Kindes unter Mitschülern überwiegend bestimmt oder ob auch bei Kindern „Individualisierungstendenzen“ zu beobachten sind.

Merkmale, die in Ungleichheitstheorien als Determinanten des sozialen Status postuliert werden, können auch als Merkmale der Kinder selbst ihren sozialen Status bestimmen. Als Determinanten des *Einflusses* unter Erwachsenen gelten zusammenfassend ökonomisches Kapital (Einkommen, Besitz), kulturelles Kapital (Wissen, Abschlüsse), soziales Kapital (Beziehungen, soziale Kompetenzen) und physische Gewalt. Unter Erwachsenen haben zudem Frauen und Angehörige von Minderheiten geringere Chancen, in hohe Statuspositionen aufzusteigen. Übertragen auf Kinder könnte ökonomisches Kapital Taschengeld und die materielle Ausstattung sein, die Kinder von ihren Eltern erhalten. In Analogie zu Bourdieus „Habitus“-Ansatz kann auch für Kinder angenommen werden, dass wichtig ist, auf welche Weise sie materielle Ressourcen nutzen, z.B. welches Spielzeug und welche Freizeitaktivitäten sie bevorzugen. Offenes „Protzen“ mit materiellen Ressourcen könnte auch unter Kindern Zeichen eines weniger hohen Status sein. Kulturelles Kapital innerhalb von Kindergruppen könnten neben schulischem Wissen und Schulnoten auch außerschulische Kenntnisse der „Kinderkultur“ oder sozio-kognitive Fähigkeiten darstellen. Als soziales Kapital könnte Akzeptanz

aufgefasst werden, die zur Macht eines Kindes beiträgt. Auch persönliche Durchsetzungsfähigkeit und der Einsatz überlegener Argumente (Hradil, 1999) dürften unter Kindern von Bedeutung sein. Abgesehen davon könnte Zwang bzw. physische Gewalt unter Kindern zu ihrem Einfluss beitragen. Auch unter Kindern könnten (weibliches) Geschlecht und Migrationshintergrund eine negative Rolle spielen. Über bestimmende Merkmale der *Akzeptanz* bieten Theorien sozialer Ungleichheit wenig Anregung. Interpretiert man Akzeptanz als soziales Kapital, so lässt sich vermuten, dass dieser auch unter Kindern soziale Kompetenzen ("Beziehungsarbeit", Bourdieu, 1997) zugrunde liegen. Interpretiert man Akzeptanz als Ansehen, so könnten auch für Kinder Tugenden wie Fleiß und Ehrlichkeit als mögliche Faktoren von Bedeutung sein.

Die folgenden Forschungsbereiche befassen sich anders als Ungleichheitstheorien nicht mit der Frage nach der Weitergabe des sozialen Status durch das Elternhaus. Sie geben vielmehr über unter Kindern für den sozialen Status relevante Merkmale Aufschluss.

2.1.5.2 Theorien über Anführerschaft in Gruppen

Sozialpsychologische Theorien über Anführerschaft liefern vor allem Hinweise auf relevante Merkmale für den Einfluss eines Kindes. Trotz Ähnlichkeit des Konzepts Anführerschaft mit dem des Einflusses muss angemerkt werden, dass es sich nicht vollständig mit diesem deckt. Anführerschaft beschreibt anerkannten, von der Gruppe legitimierten Einfluss und Einflussnahme über Gruppenaktivitäten und weniger das Durchsetzen eigener Interessen (vgl. Kap. Einfluss). Dies bedeutet, dass die für Anführerschaft relevanten Merkmale für das breiter gefasste Konstrukt Einfluss zwar eine Rolle spielen, aber möglicherweise nur einen Ausschnitt der für den Einfluss relevanten Merkmale beleuchten. Aus diesem Forschungsbereich werden vorwiegend Homans (1972, orig. 1950) und Hollander (1958) herangezogen, da sie bis heute die Diskussion beeinflussen (vgl. Chemers, 2003) und bereits Ideen dafür liefern, welche Merkmale unter Kindern gültig sein könnten.

Homans (1972, S. 151) beobachtete bei Arbeitsgruppen von Erwachsenen: „Je höher der Rang einer Person in einer Gruppe ist, umso mehr stimmen ihre Aktivitäten mit den Gruppennormen überein“. Er stellte fest, dass Leistungsstarke einen besseren Status als Leistungsschwache hatten, sich aber auch eine deutliche positive Abweichung von der Leistungsnorm negativ auf den Gruppenstatus auswirkte. Einzelne Mitglieder der Arbeitsgruppe, die mehr oder besser als die Mitglieder der mächtigsten und leistungsstärksten Clique innerhalb der Arbeitsgruppe arbeiteten, waren sozial isoliert. Auch das Befolgen von Regeln des Umgangs (z.B. Höflichkeit) bestimmte den sozialen Rang in der Gruppe. In Bezug auf die Einhaltung

von Normen erkannte Homans (ebd., S.153) ein Paradoxon: „Wenn gut etablierte Mitglieder der Gruppe eine Regel brechen, haben sie nur unter ein wenig Hänselei zu leiden, während Neulinge einer erbarmungslosen Verspottung und Verachtung ausgesetzt sind“. Dieses Phänomen lässt sich mit dem Prozessmodell zum sozialen Status von Hollander (1958) erklären: Um ein Anführer zu werden, muss ein Individuum zunächst mit den Regeln der Gruppe konform sein. Ist es zum Erfassen und Befolgen der Gruppennormen in der Lage und motiviert, von der Gruppe akzeptiert zu werden und an zentralen Gruppenaktivitäten teilzuhaben, kann es an Status gewinnen. Das Individuum gewinnt einen Bonus („credit“) in der Gruppe, wenn es 1. Kompetenzen in Bezug auf die für die Gruppe wesentlichen Aktivitäten mitbringt, 2. einen Status innerhalb einer größeren Gruppe oder ein freundliches Wesen aufweist und verliert diesen Bonus, je nachdem in welchem Ausmaß es sich bisher 3. „idiosynkratisches“ Verhalten geleistet hat. Mit idiosynkratischem Verhalten sind von der Gruppennorm abweichende Verhaltensweisen gemeint. Je mehr eine Person Leistungen in der Gruppe gezeigt hat bzw. Kompetenzen für die Aufgabe und gute Umgangsformen mitbringt, desto höher ihr Status, und desto höher ihr Spielraum, nicht-konformes und damit idiosynkratisches Verhalten zu zeigen. Hollander nennt dies den „idiosyncrasy credit“ (dt. idiosynkratischer Bonus). So kann ein Gruppenmitglied, das bereits länger in der Gruppe ist, sich Abweichungen von der Norm erlauben, wenn es sich bereits einen Bonus erarbeitet hat, während ein Neuankömmling noch keinen solchen Bonus hat und mit seinem abweichenden Verhalten aneckt.

Auch die Persönlichkeit bestimmt nach Beobachtungen von Homans den Status in der (Arbeits-)Gruppe. Nach seinen Analysen hatten Personen mit guten Fähigkeiten höhere Chancen auf Anführerpositionen, wenn sie gleichzeitig geschwätzig, aktiv und gut informiert waren, während auffälliges Streben nach Herrschaft die Gefahr des Ausschlusses mit sich brachte. Homans schrieb zudem der von außen gegebenen Bewertung in Form der Entlohnung durch den Betrieb eine Bedeutung für den sozialen Rang zu. In weiteren sozialpsychologischen Ansätzen wurden Merkmale wie das Geschlecht und Alter in ihrer Bedeutung für soziale Kontrolle und damit Einfluss betrachtet (Wiemann & Giles, 1992): So wurde etwa von Frauen angenommen, dass sie einen machtloseren Kommunikationsstil zeigen. Auch wurde angenommen, dass Älteren gegenüber Jüngeren ein höherer Status zugesprochen wird.

Als relevante Merkmale für Kinder einer Schulklasse können in Anlehnung an die für Erwachsene postulierten Faktoren das Befolgen von Gruppennormen, aufgaben- und spielrelevante Kompetenzen, ein freundliches Wesen, und – mit negativem Vorzeichen – nonkonformes Verhalten aufgelistet werden. In der Schulklasse könnten sowohl die schulischen Fähigkeiten eines Kindes, als auch die Bewertungen der Lehrer in Form von Schulnoten analog

einer Entlohnung positiv mit dem sozialen Status eines Kindes verknüpft sein. Aber auch Kinder, die extrem gute Schulnoten haben, könnten einen geringeren sozialen Status innehaben. Soziale Normen könnten das Einhalten von Spielregeln oder Höflichkeit beinhalten. Dadurch, dass in den späteren Grundschuljahren die Klasse als Gruppe schon lange besteht, könnten Normerfüllung und sozialer Status aber weniger eng zusammenhängen, da manche Kinder sich Abweichungen von Kompetenz- und sozialen Normen erlauben, nachdem sie sich einen „idiosynkratischen Bonus“ erarbeitet haben. Zudem könnten Geschlecht und Alter für den sozialen Status eines Kindes eine Rolle spielen.

2.1.5.3 Theorien über soziale Dominanz

Ethologische und soziobiologische Theorien über soziale Dominanz, die im Folgenden beschrieben werden sollen, beschäftigen sich mit Dominanzhierarchien innerhalb tierischer und menschlicher Gruppierungen und leisten einen Beitrag zur Frage nach relevanten Merkmalen für den *Einfluss*. Sie befassen sich stärker als Theorien über Ungleichheit und Anführerschaft mit der Rolle von Aggressivität für den sozialen Status in einer Gruppe. Grundgedanke der Theorien über soziale Dominanz ist die These, dass soziale Dominanzhierarchien eine Funktion für das Überleben der Spezies haben, sei es auf Ebene der Gene, des Einzelnen oder der Gruppe (Hawley, 1999). Je nach Art der Gruppenaufgaben und Ressourcen, um die konkurriert wird, können unterschiedliche Merkmale wichtig sein (Hawley, ebd.). Aggressivität stand als Mittel zum Erreichen von Dominanz im Fokus vieler Untersuchungen in Tier- und Kindergruppen (Grammer, 1988; Hawley, ebd.). Unter weniger entwickelten Tieren wie Hühnern beruhen Rangordnungen ausschließlich auf Aggressivität (Eibl-Eibesfeld, 1987). Für höhere Säuger, insbesondere Primaten wie den Menschen, wurde auch Prosozialität als relevantes Merkmal für Dominanz diskutiert (Savin-Williams, 1987, in Oerter & Dreher, 2002). Unter diesen kommt es für das Erreichen von Dominanz auch auf die Fähigkeit an, Streit zu schlichten, Schwache zu schützen, Feinde abzuweisen, die Initiative zu ergreifen und Aktivitäten zu organisieren. Dominanz setzt zudem Durchsetzungsvermögen, Intelligenz und Erfahrung voraus (Eibl-Eibesfeld, ebd.). Daher nehmen z.B. in Primatengruppen häufig ältere Tiere ranghohe Positionen innerhalb der Gruppenhierarchie ein (vgl. „Silberrücken“). Auch das Geschlecht wird als wichtiger Faktor für die Position in der Ranghierarchie berücksichtigt: Untersuchungen an Schimpansen zeigten, dass deren Weibchen längerfristige Koalitionen eingingen und freundschaftsähnliche Beziehungen pflegten (DeWaal, 1984). Daraus wurde gefolgert, dass ihre Rangpositionen untereinander mehr auf „Sympathie“ basieren und weniger hierarchisch organisiert sind (Eibl-Eibesfeld, ebd.).

Da soziale Dominanz nicht ressourcenspezifisch definiert wird (vgl. Hawley, 1999), kommen für Kinder alle Merkmale in Frage, die es einem Kind ermöglichen, sich in Interessenskonflikten gegenüber anderen durchzusetzen und bevorzugten Zugang zu Ressourcen wie Teilhabe am Spiel, Späßen, Gruppenarbeit oder Ähnlichem zu erlangen. Im Unterschied zu den oben beschriebenen Ansätzen zu Anführerschaft oder sozialer Ungleichheit ist hervorzuheben, dass soziobiologische Ansätze aggressives Verhalten und Macht durch körperliche Überlegenheit stärker als positiven Faktor berücksichtigen. Aber wie in der Forschung über Anführerschaft, wird auch prosoziales Verhalten als Determinante des Dominanzranges betrachtet. In ähnlicher Weise wird das Alter als Faktor hervorgehoben. Es ist aber zu fragen, ob das Alter auch in Schulklassen mit Kindern etwa gleichen Alters von Bedeutung ist. Von Theorien über Anführerschaft unterscheiden sich Dominanztheorien insbesondere dadurch, dass sie Gruppennormen nicht betrachten. Auch zu Theorien sozialer Ungleichheit bestehen Unterschiede, so werden materielle Ressourcen nicht als Mittel der Einflussnahme betrachtet, wohingegen kulturelles Kapital im Sinne von Erfahrung Berücksichtigung findet. Obwohl die ethologisch orientierte Dominanzforschung auch Kindergruppen untersuchte, beschäftigte sie sich nicht mit Einflüssen des Elternhauses auf soziale Hierarchien unter Kindern. Sie scheint Kindergruppen gemischten Alters als natürliche Gruppenform mit eigenen Funktionen zu betrachten (Schmidt-Denter, 1996).

Die bisherigen Forschungsbereiche lieferten zwar zahlreiche Antworten auf die Frage nach relevanten Merkmalen für das Erreichen von Einfluss, nicht aber von Akzeptanz. Diesem Mangel begegnet der folgende Forschungsansatz.

2.1.5.4 Theorien über interpersonale Anziehung

Für die Frage danach, welche Merkmale für die *Akzeptanz* relevant sind, können sozialpsychologische Theorien über interpersonale Anziehung herangezogen werden. Theorien interpersonaler Anziehung beschäftigen sich damit, welche Faktoren bestimmen, dass Menschen einander mögen oder sich zu anderen hingezogen fühlen. Grundhypothese dieser Forschungsrichtung ist, dass Menschen sich zu solchen anderen hingezogen fühlen, die ihnen ähnlich sind, mehr noch mögen sie andere aber dann, wenn diese erwünschte Attribute besitzen oder ihrem eigenen Ideal entsprechen (Aboud & Mendelson, 1996; Wetzel & Insko, 1982). Personen, die dem eigenen Ideal entsprechen, erfüllen die Ansprüche, die eine Person an sich selbst stellt, aber nicht erfüllen kann (Freud, 1914; in Wetzel & Insko, ebd.). Die Bevorzugung von Personen, die dem eigenen Ideal ähnlich sind, wirkt in mehrerer Hinsicht positiv verstärkend: Mit solchen Personen assoziiert zu sein, dient der Selbsterfüllung und hat Bewunderung und

damit eine Verbesserung des Selbstwerts zur Folge. Auch können die Eigenschaften des idealen Anderen „abfärben“, so dass man seinem eigenen Ideal näher kommt. Es können neue soziale Fertigkeiten von sozial begabten Anderen abgeschaut werden. Wetzel und Insko (ebd.) schränken diese Hypothese jedoch ein: Bei manchen idealen Eigenschaften sei es ungünstig, eine dem Ideal entsprechende Person zu präferieren, dies sei z.B. bei Dominanz der Fall. Wer als submissive Person selber Dominanz erreichen möchte, sollte keine dominanten Personen bevorzugen, ansonsten bliebe er weiter submissiv.

Des Weiteren gibt es von Seiten dieser Forschungsrichtung die „Passungshypothese“ (Walster, Aronson, Abrahams, & Rottman, 1966; in Wetzel & Insko, 1982): Wählt eine Person in der Realität eine andere, so wird sie berücksichtigen müssen, dass die gewählte Person darauf achten wird, dass man selbst ihren Idealen entspricht. Die Antizipation von Zurückweisung beeinflusst, wen man wählt. Dies ist weniger gegeben, wenn es um idealistische Wahlen ohne Gefahr der Zurückweisung geht. Die Passungshypothese könnte daher mehr auf Freundschaften, die der Gegenseitigkeit bedürfen, als auf Akzeptanz zutreffen.

Es kann gefolgert werden, dass solche Kinder besonders akzeptiert sein dürften, die den Idealen der Kinder am besten entsprechen. Dagegen sollten Kinder, die sozial unerwünschte Eigenschaften zeigen, den Idealen von Kindern weniger entsprechen und daher abgelehnt werden. Zudem besteht auch für Kinder die Möglichkeit, dass diejenigen, die dazu neigen, über andere zu dominieren, nicht akzeptiert werden. Vergleicht man diesen Forschungsansatz mit Ungleichheitsansätzen zum Ansehen, so fällt auf, dass auch dort persönliche Merkmale und deren soziale Bewertung hervorgehoben wurden. In Ungleichheitstheorien werden jedoch vor allem Merkmale genannt, die Idealen in der Arbeitswelt entsprechen.

2.1.6 Grundlegende Hypothesen über statusrelevante Merkmale unter Kindern

Der folgende Abschnitt befasst sich mit einem ersten Modell relevanter Merkmale für den sozialen Status von Kindern unter ihren Mitschülern, das von den bisherigen Ansätzen für Erwachsene angeregt wurde.

Die grundlegende Annahme der vorliegenden Arbeit lehnt sich an Hollander (1958) und Krappmann (1999) an und besteht darin, dass der soziale Status von Kindern das Ergebnis von Interaktionsprozessen der Kinder untereinander darstellt. Bei Krappmann (ebd., S. 233) heißt es dazu „Es sind die Prozesse des Aushandelns, in denen diese Struktur [der Ungleichheit] entsteht.“ Für die Teilhabe an der Kinderkultur sei es von besonderer Bedeutung, die akzeptierten Strategien zu beherrschen (Krappmann, 1993). Daraus folgt, dass dem Sozialverhalten der Kinder für den Erwerb ihres sozialen Status eine zentrale Rolle zukommt. Sozio-

metrische Forscher betrachten im Fall der Ablehnung entsprechend „das Kind als Architekt seiner eigenen Schwierigkeiten“ (Ladd, 1985). Unter Kindern sollte das, was sie durch ihr Verhalten und ihre Persönlichkeit unmittelbar in Interaktionen einbringen, sowohl ihren Einfluss, als auch ihre Akzeptanz direkt bestimmen.

Aus Theorien, die sich mit Macht und Dominanz und damit mit Einfluss beschäftigen, kann Folgendes entnommen werden: Soziobiologische Ansätze erwähnen im Gegensatz zu Ansätzen über Anführerschaft und neueren Theorien sozialer Ungleichheit die Rolle von Aggression oder Zwang als Mittel der Einflussnahme, so dass solche Verhaltensweisen und ihr möglicher positiver Beitrag einbezogen werden sollten. Aus den Theorien über interpersonale Anziehung lässt sich folgern, dass aggressives Verhalten und Dominanz mit geringer Akzeptanz einhergehen dürften und sozial anerkanntes Verhalten sowie ideale Persönlichkeitseigenschaften zur Akzeptanz beitragen. Der Vergleich von Ergebnissen und Theorien zur interpersonellen Anziehung mit den soziologischen und soziobiologischen Theorien ergibt bereits erste Hinweise darauf, dass Korrelate für Akzeptanz und Einfluss unterschiedlich sein könnten. Theorien über Anführerschaft heben hingegen ähnliche Merkmale hervor – etwa die Konformität mit gültigen Normen und positive persönliche Qualitäten – wie sie für die interpersonale Anziehung postuliert werden.

Abgesehen von Verhaltensweisen beeinflussen möglicherweise weitere Merkmale eines Kindes ihre Interaktionen innerhalb der Schulklasse direkt: Folgt man Homans (1972), Hollander (1958) und Bourdieu (1997), so könnten schulische Fähigkeiten und Schulnoten als „kulturelles Kapital“ eine Rolle spielen. Von Bourdieu (1983; 1997) werden des Weiteren ökonomische Ressourcen angeführt, die sich unter Kindern in Form des erhaltenen Taschengeldes und der materiellen Ausstattung auf den sozialen Status auswirken könnten. Von sozialpsychologischer, soziobiologischer, seltener auch von soziologischer Seite werden Geschlecht und Alter als relevante Faktoren für den Einfluss eingebracht, die nicht den Bourdieuschen Kapitalsorten zuzuordnen sind.

Der Status innerhalb der Gruppe kann nach Hollander (1958) durch von außen gesetzte Bedingungen und Kontexte beeinflusst werden. Für Kinder könnte dies der Status der eigenen Eltern sein. Nach Bourdieu (1983; 1997) lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Elternhausfaktoren in Form kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals die soziale Position des Kindes beeinflussen. Bourdieu betrachtet jedoch nicht soziale Ungleichheit unter Kindern. Auch an ihn angelehnte Sozialisationsansätze beziehen sich allein auf die Rolle von Elternhausmerkmalen für die schulische und berufliche Entwicklung (z.B. Stecher, 1996).

Um die Vielzahl an statusrelevanten Merkmalen zu systematisieren, werden in der vorliegenden Arbeit Merkmale, die das Kind direkt in die Schulklasse einbringt von Elternhausmerkmalen unterschieden. Zu den wichtigsten Kindmerkmalen gehören sein Sozialverhalten und seine Persönlichkeit. Diese können als soziales Kapital des Kindes gelten. Da sich Persönlichkeitseigenschaften in sichtbarem Verhalten ausdrücken und sich habituell gezeigte Verhaltensweisen als Persönlichkeitseigenschaften interpretieren lassen (z.B. aggressives Kind ↔ aggressives Verhalten), sollen diese als Verhaltensdispositionen zusammengefasst werden. Schulnoten und sozio-kognitive Fähigkeiten wie z.B. soziale Perspektivenübernahme werden ebenfalls direkt in die Schulklasse eingebracht. Sie können dem kulturellen Kapital zugeordnet werden. Des Weiteren bringen Kinder ihre materielle Ausstattung im Sinne ihres ökonomischen Kapitals direkt in Interaktionen ein. Als „zugeschriebene“ Merkmale des Kindes werden das Geschlecht und das relative Alter des Kindes berücksichtigt.

Die hier untersuchten Elternhausmerkmale sind einerseits sozioökonomische und strukturelle Bedingungen, andererseits solche, die von diesen Bedingungen beeinflusst werden und das Kind betreffen. Sie können in Anlehnung an Bourdieu (1983; 1997) ebenfalls in die drei Kapitalsorten eingeteilt werden. Ökonomisches Kapital kann als Einkommen der Familie interpretiert werden, kulturelles Kapital als Bildung der Eltern. Soziales Kapital wird in Anlehnung an Stecher (1996) interpretiert als Ressourcen, die in Familienbeziehungen enthalten sind. Dieses soziale Kapital kann in Form der Familienstruktur, der Berufstätigkeit der Eltern und ihres Erziehungsverhaltens eine Rolle für den sozialen Status des Kindes spielen. Die vom Kind erlebte Aushandlungsbereitschaft der Eltern und der in dieser Arbeit ebenfalls betrachtete Fernsehkonsum des Kindes können als Merkmale des Erziehungsstils zudem dem kulturellen Kapital zugeordnet werden. Der Migrationshintergrund der Eltern und die mit diesem assoziierte Familiensprache können sowohl mit dem Einkommen und Bildungsgrad, als auch mit dem sozialen Kapital in unterschiedlicher Weise assoziiert sein. In der folgenden Abbildung werden die hypothetischen Zusammenhänge der in dieser Arbeit unterschiedenen Merkmalsbereiche zur Akzeptanz und zum Einfluss in einem Modell veranschaulicht:

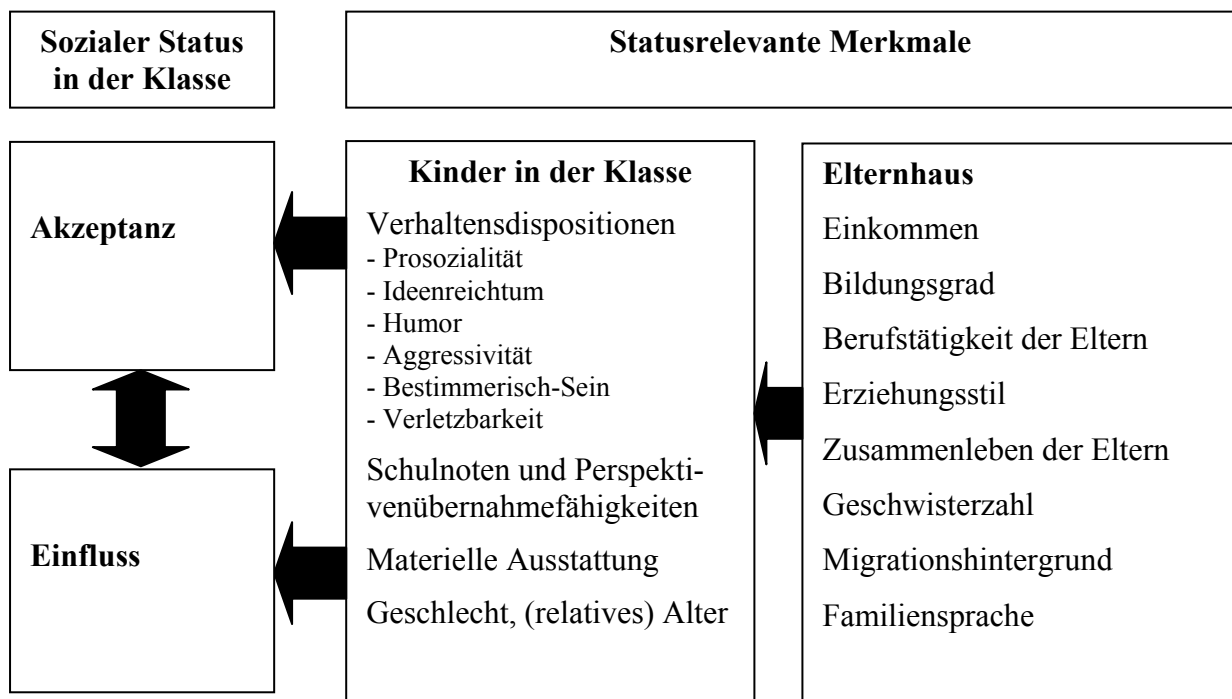


Abbildung 1. Statusrelevante Merkmale und ihre Bedeutung für den sozialen Status eines Kindes in der Schulklasse

Die Trennung der zwei Merkmalsbereiche Kind- und Elternhausmerkmale leitet sich aus der Überlegung ab, dass sich Merkmale der ersten Kategorie (mittlere Spalte) von Elternhausmerkmalen (rechte Spalte) darin unterscheiden, dass sie direkt in Interaktionen der Kinder innerhalb der Schule sichtbar werden (proximal), während Elternhausmerkmale als distale Einflussfaktoren (Rubin et al., 1998) außerhalb der Schule auf diese Merkmale des Kindes einwirken.

Es wird, wie bereits geschildert, angenommen, dass der soziale Status unter Kindern Ergebnis interaktiver Begegnungen der Kinder miteinander ist, so dass jegliches Merkmal, jeder Einflussfaktor erst im Miteinander der Kinder wirksam wird. Für alle Merkmale des Elternhauses wird daher die Grundhypothese aufgestellt, dass sie sich über Merkmale des Kindes vermittelt auf dessen Akzeptanz und Einfluss auswirken. Deshalb werden zwischen Elternhausmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss keine direkten Zusammenhänge in Form von Pfeilen dargestellt. Nicht im Modell dargestellt, aber angenommen und untersucht werden Zusammenhänge der Merkmale untereinander. Diese können miteinander interagieren, so im Fall aggressiven Verhaltens, dass durch andere Qualitäten kompensiert werden kann.

Obwohl das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte Modell eine kausale Wirkung von Merkmalen auf den sozialen Status nahe legt, wird grundsätzlich angenommen, dass der soziale

Status auch auf Merkmale des Kindes zurückwirkt. Dies gilt insbesondere für das Verhalten und die Persönlichkeit des Kindes, aber auch für seine Schulleistungen und Perspektivenübernahmefähigkeiten, wie bereits im Abschnitt über die Relevanz des sozialen Status eines Kindes für seine weitere Entwicklung aufgezeigt wurde. Die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Querschnittanalyse kann Fragen an die Verursachungsrichtung nicht beantworten, denn es werden nur gleichzeitige Zusammenhänge untersucht.

Kind- und Elternhausmerkmale unterscheiden sich darin, in welchem Ausmaß sie vom Kind durch eigenen Beitrag veränderbar sind. Insbesondere sein Sozial- und Leistungsverhalten kann ein Kind selbst steuern. Mit Einschränkungen gilt dies auch für die materielle Ausstattung: Es kann zu Hause um mehr Taschengeld bitten, diesem Anspruch sind jedoch in der Regel elterliche Grenzen gesetzt. Wenig Einfluss hat ein Kind auch auf den Erziehungsstil der Eltern, obwohl sein eigenes Verhalten zu diesem beiträgt (vgl. Rubin et al., 1998), sowie darauf, welche Sprache in der Familie überwiegend gesprochen wird („Familiensprache“). Keine Kontrolle übt das Kind auf Einkommen, Bildungsgrad, das Zusammenleben der Eltern, die Geschwisteranzahl und die ethnische Herkunft der Familie aus. Für einige Elternhausmerkmale kann daher angenommen werden, dass diese das Kind und seinen sozialen Status in stärkerem Maße beeinflussen als umgekehrt. Denn einerseits ist anzunehmen, dass der Einfluss von Eltern auf ihre Kinder höher ist als umgekehrt, da sie ihnen „ihre stärkere Realität aufprägen“ (Stierlin, 1980, S. 48). Andererseits liegen sie teilweise zeitlich vor der Geburt der Kinder (z.B. die Migration der Eltern, Bildungsabschlüsse). So erlaubt die vorliegende Querschnittsuntersuchung dennoch Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge zwischen dem Elternhaus und dem kindlichen sozialen Status.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die einzelnen Merkmale, die das Kind in Interaktion mit Gleichaltrigen in der Schulklasse einbringt, in ihrer differentiellen Bedeutung für Akzeptanz und Einfluss diskutiert. Dabei werden Geschlechtsunterschiede in diesen Zusammenhängen berücksichtigt. Anschließend werden Überlegungen darüber angestellt, ob der erwartungsgemäß negative Einfluss aggressiven Verhaltens auf den sozialen Status durch andere Merkmale kompensiert werden kann. Der letzte Teil befasst sich mit Merkmalen des Elternhauses und ihrer Bedeutung für Akzeptanz und Einfluss und der Frage, wie sie über Kindmerkmale vermittelt mit dem sozialen Status zusammenhängen.

2.2 Die Bedeutung von Kindmerkmalen für Akzeptanz und Einfluss

In diesem Kapitel werden Theorien und Befunde daraufhin untersucht, welche Rolle Verhaltensdispositionen, Perspektivenübernahmefähigkeiten, Schulleistungen, materielle Ressour-

cen, Geschlecht und relatives Alter des Kindes für Akzeptanz und Einfluss spielen. Die Abschnitte haben folgende Struktur: Die Merkmale werden jeweils erläutert und in ihrer theoretischen Bedeutung für Akzeptanz und Einfluss diskutiert. Im Anschluss wird überprüft, inwiefern theoretische Überlegungen durch empirische Arbeiten an Kindern gestützt werden. Insbesondere wird darauf eingegangen, ob ein betrachtetes Merkmal in unterschiedlicher Weise mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert ist. Anschließend wird die mögliche Geschlechtsspezifität bei diesen Zusammenhängen diskutiert. Das Kapitel schließt mit Überlegungen dazu, inwiefern aggressives Verhalten durch positive Qualitäten kompensiert werden kann.

2.2.1 Verhaltensdispositionen

Verhaltensweisen des Kindes stellen die wichtigste Determinante des sozialen Status dar. Sie können als soziales Kapital des Kindes aufgefasst werden.

In Untersuchungen mit Kindern gab es unterschiedliche Kategorisierungen von Verhaltensdispositionen, die aus verschiedenen Gründen nicht einfach übernommen werden konnten. Zwei typische Verfahren – der Klassenspielansatz (Masten, Morison, & Pellegrini, 1985) und das Schüler-Evaluationsinventar (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub, & Neale, 1976) – unterteilen Sozialverhalten in drei Dimensionen: Soziabilität-Anführerschaft; Aggressivität-Disruptivität; Isolation-Rückzug-Empfindlichkeit (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Erstens sind diese Einteilungen für die vorliegende Arbeit problematisch, da sie neben Verhaltensweisen auch Aspekte des sozialen Status enthalten (vgl. dazu Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Parkhurst & Asher, 1992; Poulin & Boivin, 2000). So stellt Anführerschaft ein Statusmerkmal dar, nicht aber Verhalten. Unter Soziabilität fallen neben Verhaltensweisen auch Statusmerkmale wie Gemocht-Werden, Freunde-Haben und Teilhabe am Spiel (siehe Newcomb et al., 1993). Auch Isolation stellt ein Statusmerkmal dar, Empfindlichkeit hingegen ist eine Eigenschaft des Kindes. In anderen Ansätzen werden aggressives Verhalten und sozialer Status (Dominanz) zu einer Variablen zusammengefasst (z.B. Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000; Pettit, Bakshi, Dodge, & Coie, 1990). Will man die Rolle von Verhaltensdispositionen für den sozialen Status untersuchen, müssen Verhalten und Status jedoch getrennt erfasst werden. Zudem sind solche Ansätze kritisch zu sehen, da sie mehrere Merkmale in „Breitbandkategorien“ zusammenfassen (vgl. dazu Coie et al., 1990; Rubin et al., 1998). Inwiefern eine Verhaltensdisposition eine unterschiedliche Bedeutung für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes hat, kann aber erst durch eine größere Differenzierung von Verhaltensdispositionen entdeckt werden.

In dieser Arbeit werden folgende Verhaltensdispositionen unterschieden: Auf Seiten positiver Merkmale prosoziales Verhalten, Humor, Ideenreichtum, auf Seiten negativer Merkmale aggressiv-disruptives Verhalten, bestimmerisch-angeberisches Auftreten und Verletzbarkeit-Traurigsein. Die Unterscheidung zwischen aggressivem Verhalten und bestimmerisch-angeberischem Auftreten, sowie zwischen prosozialem Verhalten, Humor und Ideenreichtum liegt einerseits darin begründet, dass aufgeklärt werden soll, welche eigenständige Beiträge sie generell für den sozialen Status haben, sowie andererseits darin, dass sie in anderer Weise zu Akzeptanz als zu Einfluss beitragen könnten.

Der Schwerpunkt der Zusammenstellung bisheriger Ergebnisse liegt auf Untersuchungen, die Verhaltensdispositionen aus Peer- oder Lehrersicht und damit durch Fremdurteile erfasst haben. Fremdurteile haben gegenüber Selbsturteilen den Vorteil, dass sie nicht durch soziale Erwünschtheit verzerrt sind. Des Weiteren ist anzunehmen, dass es Kindern weniger Schwierigkeiten bereitet, andere als sich selbst angemessen einzuschätzen. Dies gilt insbesondere für sozial unerwünschtes Verhalten wie Aggressivität (Rubin et al., 1998).

2.2.1.1 Prosoziales Verhalten

Prosoziales Verhalten stellt freiwilliges Verhalten dar, welches dazu dient, andere zu unterstützen (Eisenberg & Fabes, 1998). Prosoziales Verhalten wird aus verschiedenen Gründen gezeigt, so auch aus egoistischen oder praktischen Interessen² (Eisenberg & Fabes, 1998). Als prosozial gelten Hilfeverhalten, Fairness, Höflichkeit und Kooperationsbereitschaft.

Es ist anzunehmen, dass prosoziales Verhalten die eigene Akzeptanz steigert. Denn einerseits profitieren Menschen von der Hilfe und Kooperationsbereitschaft anderer (vgl. Homans, 1971), andererseits kann aus Theorien interpersonaler Anziehung gefolgert werden, dass prosoziale Kinder gemocht werden, weil zu ihnen aufgesehen wird. Darüber, welche Rolle prosoziales Verhalten für den Einfluss spielt, liegen widersprüchliche Hypothesen vor: Parkhurst und Hopmeier (1998) stellten die Hypothese auf, dass prosoziales Verhalten für Dominanz von deutlich geringerer Bedeutung ist als für Akzeptanz. Homans (1972, orig. 1950) beobachtete in Arbeitsgruppen, dass einflussreiche Arbeiter am meisten Hilfe erhielten und anderen am wenigsten halfen. Nach ihm liegt dies daran, dass anderen zu helfen eine Geste der Unterlegenheit darstellt. Es könnte daher sein, dass prosoziales Verhalten sogar negativ mit Ein-

² Der Begriff „prosozial“ wird von Krappmann und Oswald (1995, S. 158) als problematisch angesehen, da die unter diesen Begriff gefassten Verhaltensweisen auch eigennützige Motive haben können und nicht zwingend prosozial intendiert sind. Verhalten mit eindeutig uneigennützigen Motiven wird andererseits vielfach als „Altruismus“ bezeichnet und stellt damit eine Unterform prosozialen Verhaltens dar (Eisenberg & Fabes, 1998). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Prosozialität“ aus pragmatischen Gründen beibehalten.

fluss assoziiert ist. Andere Überlegungen sprechen dafür, dass prosoziales Verhalten auch für den Einfluss einen positiven Beitrag leistet. Hilfsbedürftigkeit und das Empfangen von Hilfe erzeugen Ungleichheit im Sinne unterschiedlicher Macht. Wer Hilfe in Anspruch nehmen muss, ist abhängig und weniger einflussreich, wer Hilfe gibt, hat Macht (vgl. Homans, 1971; Krappmann & Oswald, 2005). So beobachteten Krappmann und Oswald (1995, S. 145), dass Grundschul Kinder anderen in schulischen Belangen vielfach halfen, um ihre Überlegenheit zu demonstrieren. Hawley (1999) nahm an, dass Kinder im Grundschulalter beginnen, durch prosoziale Strategien soziale Dominanz zu erreichen. Sie postulierte, dass prosoziales Verhalten zunehmend machiavellistisch eingesetzt wird. Doch auch wenn prosoziales Verhalten altruistischen Motiven entspringt, kann es dem Einfluss eines Kindes dienen, da es die Legitimität als Anführer erhöht (Damon, 1979).

Zahlreiche Befunde belegen, dass zwischen prosozialen Verhaltensweisen und *Akzeptanz* ein positiver Zusammenhang besteht (Coie et al., 1990; Newcomb et al., 1993; Rubin et al., 1998). Kinder, die mit anderen kooperieren und andere unterstützen, sind deutlich akzeptierter als andere. Auch Kinder, die anderen in Konflikten beistehen und sie verteidigen, werden mehr gemocht und weniger abgelehnt (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004). Untersuchungen zum *Einfluss* zeigten meist positive, in keinem Fall aber negative Zusammenhänge zwischen prosozialem Verhalten und Einfluss. In einer Untersuchung mit verhaltensauffälligen Jungen in einem Sommerlager im Alter von zehn und 13 Jahren zeigten dominante Kinder mehr prosoziales Verhalten (Teilen von Dingen, bei Problemen Ruhe bewahren) als nicht-dominante (Wright et al., 1996). Auch in einer Untersuchung mit Mädchen der 4. bis 6. Klasse in Pfadfinderlagern hing Prosozialität aus Peersicht positiv mit Anführerschaft aus Betreuersicht zusammen (Edwards, 1994). In einer Untersuchung von Savin-Williams (1987, in Oerter & Dreher, 2002) an Jugendlichen beiderlei Geschlechts in Sommerlagern zeigten dominante Kinder im Vergleich zu anderen am meisten prosoziales Verhalten und galten bei den Gruppenbetreuern als konstruktiv und integrierend. Eine Untersuchung, die sowohl Akzeptanz als auch Einfluss erfasste, wurde von Lease et al. (2002) an Grundschulkindern der 4. bis 6. Klasse durchgeführt. Peerbeurteilte Prosozialität war höher mit soziometrischer Beliebtheit als mit dem Dominanzrang innerhalb des Jahrgangs assoziiert. Es bestanden zu beiden Statusdimensionen positive Zusammenhänge. Unterschiede in den Korrelationen wurden allerdings nicht statistisch geprüft.

Die Befunde sprechen dafür, dass prosoziales Verhalten sowohl für die Akzeptanz als auch für den Einfluss eines Kindes eine positive Rolle spielt. Die Untersuchung von Lease et al. scheint die Hypothese von Hopmeyer und Parkhurst zu bestätigen, dass prosoziales Verhalten

höher mit Akzeptanz als mit Einfluss assoziiert ist. Die Hypothese, dass prosoziales Verhalten negativ mit Einfluss assoziiert ist, findet keine Bestätigung. Da die Befunde, die den Einfluss betreffen, entweder in Sommerlagergruppen oder innerhalb von Jahrgangsstufen erhoben wurden, bleibt offen, ob sie auch für die Grundschulklasse als Gruppe gelten. Dies soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

2.2.1.2 Humor

Humor kann einerseits als Fähigkeit verstanden werden, andere zum Lachen zu bringen und durch Scherze zu unterhalten, andererseits auch als Mitlachen-Können, Verständnis von Scherzen und Gelassenheit von ernsthaften Situationen.

Die Erwachsenenforschung zog Humor als Determinante des sozialen Status in der Regel nicht in Betracht. In der Kinderforschung wurde Humor ebenfalls selten berücksichtigt (vgl. dazu Bönsch-Kauke, 2003). Bönsch-Kauke (ebd.) untersuchte mittels teilnehmender Beobachtungen an Grundschulkindern Funktionen von Humor in kindlichen Interaktionen. Neben der unmittelbaren Funktion, aufzumuntern, zu erheitern und das Lebensgefühl zu steigern, beschrieb sie das „Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Annäherung und Anklang“ und darauf folgend „sozial akzeptables Ausleben von Aggressionen und Streben nach Selbstbehauptung, Macht und Distanzierung“ (ebd., S. 138-139) als Funktionen des Humors. Es wurde also angenommen, dass Humor sowohl für die Akzeptanz, als auch für den Einfluss unter Kindern eine positive Rolle spielt. Der Nutzen von Humor für das Erreichen von Akzeptanz liegt nahe und kann durch seine unmittelbare Wirkung auf das Gegenüber erklärt werden, Erheiterung und Steigerung des Lebensgefühls. Der Nutzen von Humor für das Erreichen von Einfluss liegt darin, dass Kinder durch Humor ihre Intentionen – etwa sich Durchzusetzen oder Normbrüche – metakommunikativ so rahmen³ können, als seien sie nicht so ernst gemeint (Bönsch-Kauke, ebd.; vgl. auch Krappmann & Oswald, 1995). Damit kann ein Kind Sanktionen gegen direkte Einflussnahme vermeiden, die die Gleichheitsnorm überschreitet. Auch die Fähigkeit, Humor zu verstehen, sollte auf Akzeptanz und Einfluss positive Auswirkungen haben. Wenn Kinder mehrdeutiges, normbrechendes Handeln ihrer Interaktionspartner als spaßig und nicht-ernst rahmen, werden sie auf solches Handeln wahrscheinlich gelassener reagieren und bestenfalls mitlachen (Krappmann & Oswald, ebd.). Eine solche Gelassenheit verhindert Eskalationen und kann positiv zur Akzeptanz beitragen. Auch dürfte Gelassenheit und Lachen ange-

³ Rahmen oder Rahmung bedeutet eine Situation bewerten oder ihr eine Bedeutung geben (Goffman, 1977, orig. 1974).

sichts von Hänseleien ein Zeichen von Unabhängigkeit darstellen, die zum Einfluss positiv beiträgt (Parkhurst & Asher, 1992).

Die Rolle des Humors für Akzeptanz und Einfluss wurde wenig empirisch untersucht. So wurden in einer Metaanalyse über Grundschulstudien nur drei Untersuchungen aufgeführt, die Humor als Merkmal für die *Akzeptanz* untersuchten (Newcomb et al., 1993). Bei einer Studie mit Erst- und Drittklässlern beiderlei Geschlechts zeichneten sich insbesondere Kinder mit kontroverser Gruppenstatus aus Sicht ihrer Peers als witzig oder lustig aus, während unbeachtete Kinder als weniger humorvoll galten (Coie & Dodge, 1988). Bei einer Studie mit Jungen der dritten Klasse waren beliebte gegenüber durchschnittlich Akzeptierten humorvoller (Hubbard & Newcomb, 1991). Eine weitere Studie untersuchte Erst-, Dritt- und Fünftklässler beiderlei Geschlechts und unterschied zwischen allgemeinem Humor und der Rolle des Klassenclowns (Rogosch & Newcomb, 1989): Abgelehnte galten als weniger lustig und humorvoll als andere Statusgruppen, waren jedoch häufiger Klassenclown als beliebte und unbeachtete Kinder. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Humor und *Einfluss* sind selten. In diesen Untersuchungen geht es meist um die Frage, wie gelassen Kinder mit Witzen über sie umgehen (Parkhurst & Asher, 1992). Da diese Gelassenheit mit geringer Verletzbarkeit einhergeht, wird darauf erst im entsprechenden Abschnitt eingegangen. Eine Ausnahme stellt eine Untersuchung mit Jungen der ersten und dritten Klassen dar (Pettit et al., 1990). Hier hingen der von Mitschülern eingeschätzte Sinn für Humor und der beobachtete Dominanzrang moderat positiv zusammen. In dieser Untersuchung waren jedoch Dominanzrang und aggressives Verhalten vermengt, da die Operationalisierung von Dominanz auch aggressive Durchsetzungsstrategien umfasste. Vergleichende Untersuchungen zur Rolle des Humors für Akzeptanz gegenüber Einfluss gibt es nicht.

Die Befunde zeigen vor allem, dass Humor zur Akzeptanz positiv beiträgt. Die Untersuchungen zum Einfluss sind hingegen bisher zu spärlich, als dass eindeutig daraus hervorginge, dass Humor in gleichem Maße positiv zu diesem beiträgt. Entweder wurde überwiegend geringe Verletzbarkeit untersucht, oder Dominanz wurde nicht adäquat operationalisiert. Insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung von Humor für den Einfluss eines Kindes kann diese Untersuchung somit neue Erkenntnisse beitragen.

2.2.1.3 Ideenreichtum

Kreativität und Ideenreichtum eines Kindes drücken sich darin aus, welche Anregungen und Vorschläge ein Kind anderen im Hinblick auf Gesprächsinhalte, Spiele, Aktivitäten, Probleme oder schulische Aufgaben bieten kann.

Wie viele Ideen ein Kind einbringt, dürfte für seinen Gruppenstatus relevant sein. So ist nach Hollander (1958) für Anführerschaft individuelle Aufgabenkompetenz oder Performanz in Bezug auf fokale Gruppenaktivitäten wichtig. Daher sollte ein Kind, das viele und gute Vorschläge macht, Einfluss über andere erlangen. Gleichzeitig dürften Kinder mit vielen Ideen auch mehr gemocht werden als solche, denen wenig Neues einfällt oder die als langweilig gelten. Denn andere Kinder profitieren von den Ideen eines Kindes.

Zusammenhänge zwischen Ideenreichtum und *Akzeptanz* wurden selten untersucht, da prosoziales Verhalten und Ideenreichtum oft zu einer Variablen zusammengefasst wurden (z.B. Masten et al., 1985). In einer Studie mit Kindern der 2. bis 6. Klasse wurden kreativere Kinder als Spielpartner und Freund leicht bevorzugt und waren damit akzeptierter als weniger kreative Kinder (Jacobs & Cunningham, 1970). Kreativität wurde mittels Tests zur geistigen Fluidität und Originalität erfasst. Die Bedeutung von Ideenreichtum für den *Einfluss* wurde an Mädchen zwischen acht und 13 Jahren in Pfadfindergruppen untersucht (Edwards, 1994): Von den Leitern als Anführerinnen bezeichnete Mädchen wurden von ihrer Gruppe als ideenreicher angesehen. Auch eine Untersuchung an frühadoleszenten Jungen fand, dass Jungen mit der höchsten Dominanz am meisten Ideen für Gruppenaktivitäten vorschlugen und ihre Ideen am häufigsten von der Gruppe akzeptiert wurden (Savin-Williams, 1980). Vergleichende Untersuchungen zur Rolle von Ideenreichtum für Akzeptanz und Einfluss fehlen.

Die Befundlage für das Merkmal Ideenreichtum ist sowohl für die Akzeptanz als auch für den Einfluss dürftig. So wurde im Falle der Untersuchung zur Akzeptanz nicht geprüft, ob sich die höhere Kreativität im Test tatsächlich in mehr Ideen in Interaktionen unter Kindern niederschlägt. Die Untersuchungen zum Einfluss betrachteten nur geschlechtshomogene außerschulische Gruppen. So bleibt unbeantwortet, welche Rolle Ideenreichtum für den Einfluss eines Kindes in der Grundschulklasse spielt. Zudem bleibt offen, ob Ideenreichtum für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes gleichermaßen wichtig ist. Dennoch wird die Hypothese aufgestellt, dass Ideenreichtum zu beiden Statusdimensionen positiv beiträgt.

2.2.1.4 Aggressives Verhalten

Aggressives Verhalten beinhaltet eine Schädigungs- oder Verletzungsabsicht von Personen. Auch Disruptivität, das Stören und Unterbrechen der Aktivitäten anderer, wird als weniger intensive und aversive Variante aggressiven Verhaltens aufgefasst (Coie & Dodge, 1998).

Aggressive Verhaltensweisen, welche die Interessen anderer rücksichtslos übergehen, werden auch als Gewalthandeln bezeichnet (Krappmann & Oswald, 1995, S. 124)⁴.

Aggressiv-disruptives Verhalten dürfte sich negativ auf die Akzeptanz eines Kindes auswirken. Denn es schadet den unmittelbaren Opfern und stellt für nicht betroffene Kinder eine potentielle Bedrohung dar. Der Forschung über interpersonale Anziehung (Wetzel & Insko, 1982) kann zudem entnommen werden, dass Personen, die sich aggressiv verhalten, auch deshalb abgelehnt werden, da sie Normen des Umgangs übertreten. Parkhurst und Hopmeyer (1998) postulieren entsprechend einen negativen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz. Zum Einfluss hingegen gibt es widerstreitende Hypothesen: Laut Parkhurst und Hopmeyer (ebd.) besteht zwischen aggressivem Verhalten und Dominanz ein positiver Zusammenhang. Dieser Hypothese entsprechend gilt z.B. Unterbrechen in der sozialpsychologischen Forschung als ein Mittel kommunikativer Kontrolle (Wiemann & Giles, 1992). Eine ähnliche Auffassung über den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss wird in soziobiologischen Untersuchungen deutlich, die Dominanz mit aggressiven Durchsetzungsstrategien gleichsetzen (vgl. dazu Hawley, 1999). Folglich könnte zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss ein positiver Zusammenhang bestehen. Dagegen legt Hollanders (1958) Theorie nahe, dass aggressives Verhalten – da es normabweichend ist – zu einer Verringerung des „idiosynkratischen Bonus“ eines Kindes führt und seinen Einfluss verringert. Gleichzeitig lässt diese Theorie vermuten, dass Kinder mit hohem Einfluss sich mehr aggressive Verhaltensweisen erlauben können als solche mit geringem Einfluss.

Zwischen der Aggressivität und der *Akzeptanz* eines Kindes bestehen nach einer Metaanalyse über Grundschulstudien hohe negative Zusammenhänge (Newcomb et al., 1993). Entsprechend zeigten Untersuchungen der Bullying-Forschung, dass Kinder, die Mitschüler schikanierten, von anderen abgelehnt wurden (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Dennoch zeigten auch beliebte Kinder im Grundschulalter im Vergleich zu durchschnittlich Akzeptierten in manchen Aspekten ein höheres Ausmaß an Aggressivität (Newcomb et al., 1993). Sie verhielten sich durchsetzungsstärker und kämpferischer, störten andere aber weni-

⁴ Manche Autoren plädieren für eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Motiven für aggressives Verhalten: So wird z.B. moralistische, Normbrüche sanktionierende Aggression für weniger problematisch gehalten (Grammer, 1988; Krappmann und Oswald, 1995), während gleichzeitig das Unterlassen von Gewaltanwendung eine Schädigung bedeuten kann. Auch wird von einigen Autoren zwischen reaktiver und proaktiver Aggressivität unterschieden (Poulin & Boivin, 2000): Erstere sei defensiv, letztere diene den Interessen des Täters und ihr gehe keine Gewalt des Gegenübers voraus. Gegen diese Unterscheidung wird eingewendet, dass beide in sehr hohem Maße miteinander assoziiert sind, so dass eine praktische Unterscheidung von reaktiv- und proaktiv-aggressiven Kindern nicht möglich ist (Underwood, 2003). Die vorliegende Arbeit folgt dieser Argumentation und fasst Verhaltensweisen wie Ärgern, Belästigen, Ausrasten und in Kämpfe geraten ohne weitere Differenzierung als aggressiv zusammen.

ger. Ergebnisse einer Untersuchung an Neun- bis Elfjährigen zeigten, dass Kinder, die zu ihrer Durchsetzung verbal leicht aggressive Strategien (z.B. Aufforderung, den Mund zu halten) einsetzten, soziometrisch sowohl beliebter als auch zugleich abgelehnter waren (Van Hasselt, Hersen, & Bellack, 1984). Untersuchungen zum *Einfluss* von Kindern beschränkten sich zu meist auf Dominanzhierarchien von Jungen in außerschulischen Kontexten: Eine Untersuchung mit verhaltensauffälligen Jungen von zehn und 13 Jahren fand, dass sowohl Schlagen, als auch Schikanieren und Ärgern bei hoch dominanten stärker ausgeprägt waren als bei niedrig dominanten Jungen (Wright et al., 1996). In einer Laborstudie mit sozial unauffälligen 13-jährigen Jungen wurden über einen Zeitraum von wenigen Wochen Gruppen einander zuvor unbekannter Kinder untersucht. Hier war aggressives Verhalten nicht signifikant mit sozialer Dominanz verbunden (Tremblay et al., 1998). Eine Beobachtungsstudie in Sommerlagern mit Jungen und Mädchen im Jugendalter fand, dass sich Dominante durch verbale Aggression (Lächerlichmachen) und leichtere Formen physischer Aggressivität (Wegdrängen) auszeichneten (Savin-Williams, 1979). Feindseliges Verhalten wurde häufiger bei Kindern mit niedrigem Dominanzrang beobachtet. Vergleiche der Bedeutung aggressiven Verhaltens für Akzeptanz gegenüber Einfluss erlaubt eine Untersuchung von Lease et al. (2002) an Viert- bis Sechstklässlern beiderlei Geschlechts: Schikanieren und disruptives Verhalten hingen moderat und positiv mit soziometrischer Ablehnung zusammen und waren nicht signifikant mit soziometrischer Beliebtheit assoziiert. Kinder, die sich aggressiv verhielten, waren somit insgesamt weniger akzeptiert. Zwischen aggressivem Verhalten und sozialer Dominanz bestanden dagegen geringe positive Zusammenhänge.

Insgesamt sind die Befunde für Akzeptanz einheitlicher und verweisen auf eine eindeutige Ablehnung aggressiver Kinder. Zwar gibt es Befunde, die auf ein erhöhtes aggressives Verhalten auch von akzeptierten Kindern hinweisen, diese lassen sich aber möglicherweise darauf zurückführen, dass das als aggressiv bezeichnete Verhalten assertives oder bestimmtes Verhalten darstellt. Dieses wird im folgenden Abschnitt beschrieben. Befunde zur Dimension Einfluss sind uneinheitlich: Bei Kindern der späten Kindheit und Adoleszenz wurden teilweise keine, teilweise positive Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss gefunden. Die Stichproben umfassten meistens Jungen, überwiegend Extremgruppen in kurzfristigen, kleinen Gruppenzusammenhängen. Nur in einer Untersuchung (Lease et al., 2002) wurden Kinder beiderlei Geschlechts im Grundschulalter im Schulkontext betrachtet. So sollte deren Ergebnis repräsentativer für die in dieser Arbeit zu untersuchende Gruppe sein. Hier bestand ein geringer positiver Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Dominanz und ein negativer Zusammenhang zwischen diesem Verhalten und Akzeptanz. Dieses

Ergebnis spricht für die Annahme von Parkhurst und Hopmeyer. Im stabilen Klassenkontext könnte sich aggressives Verhalten allerdings langfristig ungünstiger auf den Einfluss auswirken als im ganzen Jahrgang einer Schule, in welchem es einigen unbemerkt bleibt. Daher wird alternativ angenommen, dass aggressives Verhalten den Einfluss ebenfalls beeinträchtigt.

2.2.1.5 Bestimmen und Angeben

Bestimmerisches und angeberisches Auftreten und geringe Schüchternheit können als Verhaltensdisposition zusammengefasst werden, da diesen gemein ist, dass sie in überwiegend negativem Sinne assertives und dominantes Auftreten oder „Imponiergehabe“ beschreiben. Bestimmen und angeben kann auch als offenes Dominanzverhalten gewertet werden (Savin-Williams, 1979). Dieses wird oft fälschlicherweise mit tatsächlicher sozialer Dominanz und Einflussnahme gleichgesetzt (z.B. Pettit et al., 1990), es lässt jedoch nicht eindeutig auf Erfolg in der Durchsetzung schließen. Zudem werden diese Verhaltensweisen oftmals nicht von Aggressivität abgegrenzt (z.B. Bukowski et al., 2000; Masten et al., 1985), obwohl sie nicht mit einer Schädigungsabsicht oder -folge einhergehen.

Welche Rolle bestimmerisches und angeberisches Auftreten für die Akzeptanz spielt, kann aus Theorien über interpersonale Anziehung gefolgert werden. Nach diesen sollte bestimmerisches und angeberisches Auftreten sich negativ darauf auswirken, ob eine Person gemocht wird (vgl. Wetzel & Insko, 1982). Dies legt nahe, dass auch Kinder, die versuchen, über andere zu dominieren, nicht geschätzt werden. Kinder, die bestimmerisch und angeberisch sind, könnten jedoch besser als schüchterne Kinder in der Lage sein, Einfluss über andere zu erlangen. Die Beobachtungen Homans (1972) an Arbeitsgruppen Erwachsener können diese Hypothese nicht stützen: Solche Personen, die allzu auffällig nach Herrschaft strebten und versuchten, über andere zu dominieren, hatten geringere Chancen, Anführer zu werden, als solche, die kein auffälliges Dominanzstreben und wenig Arroganz zeigten.

Zusammenhänge zwischen bestimmerischem und angeberischem Auftreten und *Akzeptanz* wurden bisher wenig untersucht. Krappmann und Oswald (1995) erfassten die kindliche Akzeptanz zwar nicht systematisch, beobachteten aber, dass bestimmerische und angeberische Kinder abgelehnt wurden. Die Autoren folgerten daraus, dass die „Tendenz, auf Gleichheit untereinander zu achten, in der Kindergesellschaft mehr Legitimität besäße als die Tendenz zu Dominanz“ (ebd., S. 178). In einer soziometrischen Untersuchung an Dritt-, Fünft- und Achtklässlern hing Arroganz, die im weitesten Sinne als bestimmerisches und angeberisches Auftreten interpretiert werden kann, in hohem Maße mit Ablehnung zusammen (Coie et al., 1982). Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass dominantes Auftreten negativ mit der

Akzeptanz in Zusammenhang steht. Hinweise auf gegenläufige Zusammenhänge zwischen bestimmterischem und angeberischem Auftreten und Akzeptanz liefert eine Untersuchung an neun- bis elfjährigen Kindern (Van Hasselt et al., 1984). Hier wurde nicht Bestimmen oder Angeben, sondern dessen Gegenpol betrachtet, nämlich zurückhaltendes Verhalten. Kinder, die passiv auf Durchsetzung erfordernde Situationen reagierten – indem sie z.B. nichts sagten und abwarteten – waren weniger akzeptiert (vgl. Hubbard & Newcomb, 1991, nur Jungen). Auch Schüchternheit hing mit Akzeptanz in Untersuchungen an Grundschulern negativ zusammen, denn beliebte Kinder waren deutlich weniger schüchtern als durchschnittlich akzeptierte (Rogosch & Newcomb, 1989). Für den Zusammenhang zwischen Bestimmen und Angeben und *Einfluss* liegen widersprüchliche Ergebnisse vor: Einerseits beobachteten Krappmann und Oswald (1995), dass sich Kinder gegen Dominierung durch andere wehrten, aber damit scheiterten, was dafür spricht, dass dieses Verhalten positiv zum Einfluss beiträgt. Befunde aus der Dominanzforschung zeigten entsprechend, dass Rückzug, Schüchternheit oder Passivität negativ zu sozialer Dominanz beitrugen (Savin-Williams, 1979; Wright et al., 1996). Andererseits beobachteten Krappmann und Oswald (1995, S. 179) eine Situation im Schullandheim, in der zwei einflussreiche Mädchen einer Grundschulklasse den Aufstieg eines weniger einflussreichen Mädchens dadurch verhinderten, dass sie deren dominantes, Gleichheit verletzendes Verhalten anprangerten. Auch die Autoren einer Studie an sieben-, neun- und elfjährigen Kindern zu Anführerschaft fanden, dass Kinder, die Gruppenaktivitäten anführen, diese Rolle nicht dadurch erwarben, dass sie einfache Dominanz anwendeten (French et al., 1986). Die Autoren dieser Untersuchung folgern daraus, dass es unter Kindern dieses Alters nicht ohne weiteres gelingt, unhinterfragt durch Bestimmen die Führung zu übernehmen.

Aus den Beobachtungen von Krappmann und Oswald (1995) und der Untersuchung von Coie et al. (1982) lässt sich folgern, dass bestimmterisches und angeberisches Auftreten die Akzeptanz eines Kindes verringern sollte. Die Untersuchungen über assertives Verhalten, Schüchternheit und Akzeptanz verweisen zwar auf positive Zusammenhänge, spiegeln bestimmterisches und angeberisches Auftreten aber nur ansatzweise wieder. Die Beobachtungen von Krappmann und Oswald (1995), Savin-Williams (1979) und (Wright et al., 1996) legen nahe, dass bestimmterisches und nicht schüchternes Auftreten dem Einfluss förderlich ist. Anerkannte Anführerschaft kann durch dieses Verhalten jedoch nicht erreicht werden. Zum Vergleich der Rolle dominanten Auftretens für Akzeptanz gegenüber Einfluss liegen keine Studien vor. Dennoch wird angenommen, dass Bestimmen und Angeben mit der Akzeptanz negativ, mit dem Einfluss aber positiv assoziiert ist.

2.2.1.6 Verletzbarkeit und Traurigsein

Verletzbarkeit und Traurigsein werden in psychopathologischen Ansätzen als internalisierende Verhaltensweisen bezeichnet. Sie gelten als Symptome für Schwierigkeiten des Kindes, die im Gegensatz zu externalisierenden Verhaltensweisen wie aggressiv-disruptivem Verhalten nach innen gerichtet sind. Sie können entsprechend von anderen weniger gut eingeschätzt werden, gelten aber als ebenso problematisch für die Entwicklung.

Irritierbarkeit oder Verletzbarkeit gilt als Risikofaktor für die Entwicklung von Peerbeziehungen (Rubin et al., 1998). Kinder, die als verletzlich und weinerlich gelten, sollten danach weniger Chancen haben, von anderen gemocht zu werden und sich durchzusetzen. Eine geringe Empfindlichkeit gegenüber Scherzen und Kritik wird als Determinante für soziale Dominanz unter Gleichaltrigen angesehen (Parkhurst & Asher, 1992). Hollanders (1958) Theorie legt nahe, dass nicht nur aggressives, sondern auch internalisierendes Verhalten – da es ebenfalls normabweichend ist – zu einer Verringerung des „idiosynkratischen Bonus“ eines Kindes führt und seinen Einfluss verschlechtert. In Modellen zur Ätiologie der Depression wird eine umgekehrte Kausalrichtung angenommen: Depressionen werden als Folge von Ausschluss und Verlust von Status betrachtet (Rohde, 2001). Bestätigung findet diese Hypothese bei Beobachtungen an Grundschulkindern (Oswald, 2002): Kinder zeigten als Folge momentanen Ausschlusses Traurigkeit und weinten, wenn sie sich gegenüber anderen ohnmächtig fühlten. Ohnmacht kann als Zeichen für Einflusslosigkeit gelten, während Ausschluss neben Einflusslosigkeit als geringe Akzeptanz interpretiert werden kann. Es kann angenommen werden, dass verletzbare, traurige Kinder auch langfristig weniger Akzeptanz und Einfluss erfahren.

Über die Bedeutung von Traurigsein und Verletzbarkeit für die *Akzeptanz* unter Grundschulkindern liegen einige Untersuchungen vor, die in der Metaanalyse von Newcomb et al. (1993) angeführt wurden. Sie zeigten mittels Selbst- und Fremdbewertungen, dass Kinder, die depressiv, unglücklich, ängstlich, gestresst, emotional labil und übersensibel waren, unter Gleichaltrigen schlechter akzeptiert wurden (Bell-Dolan, 1989; Cantrell & Prinz, 1985; French & Waas, 1985; Li, 1985; in Newcomb et al., 1993). Eine Studie an Adoleszenten fand zudem, dass abgelehnte Kinder auf Scherze über sie empfindlicher reagierten (Parkhurst & Asher, 1992). In der Untersuchung von Coie et al. (1982) an Dritt-, Fünft- und Achtklässlern hing Verletzbarkeit dagegen weder mit Beliebtheit, noch mit Ablehnung zusammen.

Über die Bedeutung von Verletzbarkeit und Traurigsein für den *Einfluss* gibt es kaum Befunde. In der Untersuchung von Pettit et al. (1990) an Erst- und Drittklässlern männlichen Geschlechts war Traurigsein negativ mit sozialer Dominanz assoziiert. Dominanz war jedoch mit

aggressiven Durchsetzungsstrategien konfundiert. Systematische Untersuchungen an Kindern beiderlei Geschlechts fehlen.

Die Befundlage zur Rolle von Traurigkeit und Verletzbarkeit für die Akzeptanz weist eindeutig auf negative Zusammenhänge hin. Die Befundlage für den Einfluss ist bisher dürftig. Dennoch lassen die Beobachtungen von Krappmann und Oswald erwarten, dass der Einfluss empfindlicher und trauriger Kinder dauerhaft reduziert ist. Es lässt sich insgesamt die Hypothese aufstellen, dass Verletzbarkeit und Traurigkeit mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes in seiner Klasse negativ verknüpft sind.

2.2.1.7 Zusammenfassende Bewertung

Die bisher nach vorliegenden Theorien und Befunden gefundenen Zusammenhänge werden in der folgenden Abbildung zusammenfassend dargestellt:

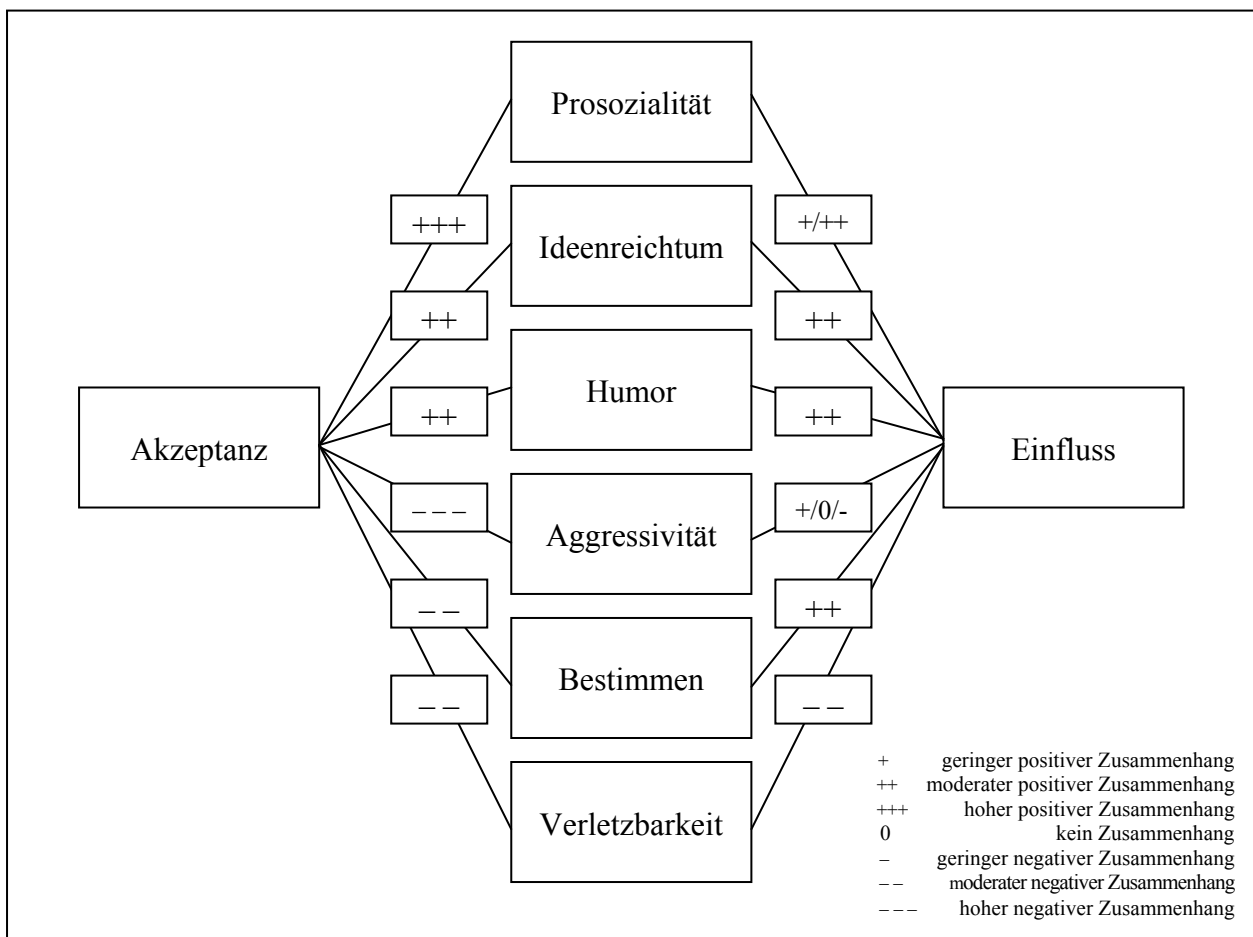


Abbildung 2. Aus Befunden und Theorien abgeleitete hypothetische Zusammenhänge zwischen Verhaltensdispositionen und Akzeptanz und Einfluss

Es können folgende Zusammenhänge der untersuchten Verhaltensdispositionen des Kindes mit Akzeptanz und Einfluss angenommen werden: Proziales Verhalten, Humor und Ideenreichtum hängen sowohl mit der Akzeptanz, als auch mit dem Einfluss positiv zusammen.

Prosozialität hat für die Akzeptanz eines Kindes eine höhere positive Bedeutung als für den Einfluss. Aggressives Verhalten ist mit der Akzeptanz eines Kindes in hohem Maße negativ assoziiert, während sowohl kein, ein geringer negativer als auch ein positiver Zusammenhang mit dem Einfluss denkbar ist. Bestimmend und angeberisch zu sein trägt zu einer verminderten Akzeptanz, dagegen aber zu einem höheren Einfluss bei. Verletzbarkeit und Traurigkeit eines Kindes tragen negativ zu seiner Akzeptanz und seinem Einfluss bei.

2.2.2 Soziale Perspektiveübernahmefähigkeiten und Schulnoten

Soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten können als soziales und kulturelles Kapital des Kindes aufgefasst werden, denn sie repräsentieren dessen sozio-kognitive und intellektuelle Fähigkeiten. Sie werden wie Verhaltensdispositionen als Merkmale betrachtet, die das Kind durch eigenen Beitrag in Interaktionen einbringt. Schulnoten und sozio-kognitive Fähigkeiten gelten in der Peerforschung als wichtige Einflussfaktoren (Hartup, 1983). In den folgenden Abschnitten werden Theorien und Befunde über Zusammenhänge dieser Merkmale mit Akzeptanz und Einfluss dargestellt.

2.2.2.1 Soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten

Mit der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeiten geht eine größere Sensibilität für die Interessen, Erwartungen und Gefühle des Gegenübers und eine verbesserte Koordination der eigenen Interessen und Erwartungen mit denen des Gegenübers einher (Selman, 1980). Innerhalb der mittleren Kindheit verändern sich diese Fähigkeiten wesentlich. Auch verläuft ihre Entwicklung individuell sehr unterschiedlich. So können in der mittleren Kindheit selbst zwischen Kindern innerhalb einer Schulklasse deutliche Unterschiede in ihren Perspektivenübernahmefähigkeiten bestehen.

Es liegt nahe anzunehmen, dass Perspektivenübernahmefähigkeiten und Akzeptanz positiv zusammenhängen: Je mehr ein Kind die Interessen, Bedürfnisse und Gefühle anderer in seine Handlungen einbeziehen kann, desto akzeptierter dürfte es unter Gleichaltrigen sein. Krappmann (1992, S. 137) vermutete entsprechend: Kinder „[...] werden keine Vereinbarungen erreichen und ihre Freundschaften nicht bewahren können, wenn sie Probleme nicht von verschiedenen Seiten betrachten können“. Hawley (1999) beschäftigte sich mit der Rolle der Perspektivenübernahme für die Dominanz. Sie postulierte, dass solche Kinder, die sich in andere hineindenken und -fühlen können, besser in der Lage sind, andere für ihre Vorschläge und Vorhaben zu gewinnen. Offen bleibt, wie Perspektivenübernahmefähigkeiten für den Einfluss genutzt werden: Einerseits wird von Dominanzforschern angenommen, dass dominante Grup-

penmitglieder tatsächlich die Interessen anderer vertreten (Strayer & Trudel, 1984). Andererseits können Kinder mit hohen Fähigkeiten durch Täuschung vermitteln, dass die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen den Interessen anderer entgegenkommt, und so „machiavellistisch“ Einfluss nehmen (Hawley, Little, & Pasupathi, 2002). In beiden Fällen sollten soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten positiv zum Einfluss beitragen. Für Erwachsene wurde im Gegensatz dazu ein negativer Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeiten und dem Einfluss einer Person postuliert. So sollen Untergebene oder Personen mit geringerer Macht besser als Personen in höheren Positionen in der Lage sein, Gefühle anderer Personen zu erspüren, da sie auf diese Fähigkeit aufgrund ihrer höheren Angreifbarkeit stärker angewiesen sind (Snodgrass, 1985).

Studien mit unterschiedlichen sozio-kognitiven Maßen (z.B. egozentrische Kommunikation, Freundschaftskonzept, interpersonales Verstehen von Kind-Elternbeziehungen) an Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter fanden zwischen Perspektivenübernahmefähigkeiten und *Akzeptanz* positive Zusammenhänge (Dekovic & Gerris, 1994; Oppenheimer & Thijssen, 1983; Rubin, 1972). Es gibt jedoch auch eine Untersuchung, in der das Freundschaftskonzept bei zurückgewiesenen und vernachlässigten Kindern nicht weniger entwickelt war (Bichard, Alden, & Walker, 1988; in Krappmann, 1994). Zwar gibt es keine vergleichbaren Studien über den Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und *Einfluss* an Grundschulkindern. Ergebnisse einer Studie an Vorschulkindern zeigten aber, dass Dominante höhere Fähigkeiten besitzen, falsche Mitteilungen glaubhaft zu vermitteln (Keating & Heltman, 1994). Sie erkannten diese hingegen weder besser noch schlechter. Da die Fähigkeit zur Täuschung Perspektivenübernahmefähigkeiten voraussetzt, kann gefolgert werden, dass Dominante keine schlechteren, sondern bessere Perspektivenübernahmefähigkeiten besitzen.

Insgesamt weisen die Befunde daraufhin, dass Perspektivenübernahmefähigkeiten sowohl mit Akzeptanz als auch mit Einfluss positiv verknüpft sind. In der vorliegenden Arbeit wird überprüft, wie hoch diese Zusammenhänge sind und ob Unterschiede zwischen Akzeptanz und Einfluss bestehen.

2.2.2.2 Schulnoten

In Schulnoten drücken sich zwei Sachverhalte aus: Einerseits reflektieren sie die schulischen Fähigkeiten eines Kindes, andererseits spiegeln sie die Leistungsbewertung durch den Lehrer wieder.

Ob ein Individuum einen hohen Status in der Gruppe genießt, bestimmen nach Hollander (1958) die Fähigkeiten in Bezug auf die Aktivitäten, welche die Gruppe unternimmt. In einer

Schulklasse bestimmt der Lehrer durch seinen Unterricht die Aktivität und bewertet seine Schüler durch Schulnoten. Schulische Fähigkeiten könnten daher in hohem Maße zum sozialen Status unter Mitschülern positiv beitragen. Nach Homans (1972) spielen für den Status eines Gruppenmitglieds von außen gegebene Bewertungen (z.B. Entlohnung) eine Rolle. Auch daher dürften Schulnoten positiv mit dem sozialen Status assoziiert sein. Eine gegensätzliche Auffassung vertreten Pelkner und Boehnke (2003), die annahmen, dass Kinder in Deutschland bei guten Leistungen riskieren, als Streber abgewertet zu werden. Die beiden gegensätzlichen Auffassungen lassen sich mit Homans (ebd.) in Verbindung bringen, nach dem der soziale Rang einer Person durch das genaue Erfüllen der Leistungsnorm bestimmt wird. „Übererfüller“ der Norm riskieren ebenso einen geringeren Status wie „Untererfüller“. Möglicherweise haben auch unter Kindern sowohl besonders gute als auch besonders schlechte Schüler einen schlechteren sozialen Status als andere. Es könnte also ein umgekehrt u-förmiger Zusammenhang vorliegen.

Es gibt einige Untersuchungen zur Rolle von Schulnoten für den sozialen Status, die jedoch die Akzeptanz und den Einfluss der Schüler nicht systematisch erfasst und differenziert haben. Die Beobachtungen von Krappmann und Oswald (1995) an Grundschulkindern legen nahe, dass Schulleistungen und schulische Fähigkeiten für Kinder hohe Relevanz für ihren Einfluss besitzen. Die Autoren beobachteten, dass Kinder mit schwächeren Leistungen abgewertet wurden. In Interaktionen ginge es vielfach darum, „den Besten“ zu ermitteln, um im Wettstreit mit Leistungsschwächeren „ein hierarchisches Gefälle“ zu schaffen (ebd., S. 150). In den Beobachtungen von Adler und Adler (1998) an voradoleszenten Schülern standen sehr gute Schüler hingegen vor dem Problem, als Streber abgestempelt und ausgegrenzt zu werden. Eine Untersuchung mit 14-jährigen Schülern weist in Richtung auf mögliche umgekehrt u-förmige Zusammenhänge (Pelkner & Boehnke, 2003): Hier berichteten Kinder, die gute Noten in Mathematik hatten, zwar auch häufiger als andere, als Streber beschimpft worden zu sein. Gleichzeitig berichteten Kinder mit schlechten Noten in Mathematik häufiger, dass man sie als Hohlkopf, Spinner und als Außenseiter (Tendenz) bezeichnete.

Soziometrische Untersuchungen an Grundschulern belegen, dass Schulnoten positiv mit der *Akzeptanz* eines Kindes zusammenhängen. Die Metaanalyse über Grundschulstudien zeigte, dass beliebte Kinder deutlich bessere Noten und schulische Kompetenzen hatten als durchschnittlich akzeptierte, während abgelehnte wesentlich schlechtere Schulleistungen aufwiesen (Newcomb et al., 1993). In Untersuchungen zur sozialen Dominanz und damit zum *Einfluss* wurden oft Gruppen in Sommerlagern oder Laborstudien untersucht (vgl. z.B. Pellegrini, 2003; Savin-Williams, 1979; Tremblay et al., 1998). So wurden Schulnoten nicht erfasst und

nicht als relevant angesehen. Es existiert jedoch eine Untersuchung an männlichen Jugendlichen, in der zumindest die von Mitschülern beurteilte Intelligenz erfasst wurde (Weisfeld, Omark, & Cronin, 1980). Sie waren jedoch ohne signifikanten Zusammenhang zum Dominanzrang eines Schülers. In einer Untersuchung an deutschen Grundschulern von der ersten bis zur zweiten Klasse wurden sowohl die Akzeptanz als auch der Einfluss in der Schulklasse und ihr Zusammenhang zu Schulnoten untersucht (Petillon, 1993). Hier waren Schulnoten und die Akzeptanz mäßig bis hoch miteinander assoziiert, während die Schulnoten mit dem Einfluss nur gering bis mäßig zusammenhängen.

Bei Grundschulkindern waren Schulleistungen positiv mit dem sozialen Status assoziiert. Die Untersuchungen an älteren Kindern wiesen keine, negative oder gemischte Zusammenhänge von Schulnoten mit dem sozialen Status auf. Dies könnte darauf zurückgehen, dass Schulnoten mit zunehmendem Alter an Bedeutung verlieren (vgl. Petillon, 1993). Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um Grundschulkindern handelt, wird die Hypothese aufgestellt, dass insgesamt ein positiver Zusammenhang zwischen Schulnoten und Akzeptanz und Einfluss besteht. Dieser könnte für die Akzeptanz tendenziell stärker ausfallen als für den Einfluss (vgl. Petillon, ebd.). Zudem wird überprüft, ob auch besonders gute Schüler nicht von ihren Schulleistungen profitieren oder sogar einen geringen Status innehaben. Dies sollte sich in kurvilinearen oder umgekehrt u-förmigen Zusammenhängen zeigen.

2.2.3 Materielle Ressourcen

Zu materiellen Ressourcen zählen das Taschengeld der Kinder und ihre Ausstattung mit Gütern. Sie werden als ökonomisches Kapital der Kinder betrachtet.

Unterschiede in materiellen Ressourcen werden bei Erwachsenen als Kerndeterminante sozialer Ungleichheit aufgefasst (Bourdieu, 1997; Hradil, 1999). Auch für Kinder wurde angenommen, dass ihre finanzielle und materielle Ausstattung zunehmend ihren Status unter Gleichaltrigen bestimmt (Beisenherz, 2001). Implizit wird von solchen Theorien eine einfache Übersetzung der ökonomischen Ressourcen der Eltern auf den Status des Kindes angenommen. Nach Krappmann (1999, S. 235-236) wirken materielle Ressourcen aber nicht per se auf die Einflussmöglichkeiten eines Kindes, sondern werden erst in Interaktionen von Kindern untereinander als Mittel in Aushandlungen umgesetzt. Dies geschieht auf zwei Wegen: Ein größerer materieller „Spielraum“ in Form von Spielzeug oder Geld eröffnet erstens „schnellere Austausch- und Anpassungsmöglichkeiten“ als etwa „Kletterkunst“ oder „Witzigkeit“, die sich nicht umwandeln lassen (Ausstattung = flexibel einsetzbare Mittel). Zweitens haben besser ausgestattete Kinder mehr Ausweichmöglichkeiten und sind unabhängiger vom Ausgang

einzelner Aushandlungen (Ausstattung = Unabhängigkeit von anderen). Möglicherweise kommt es dabei nicht auf die Quantität der Ausstattung an, sondern wichtiger könnte sein, welche Güter Eltern ihren Kindern zur Verfügung stellen oder was Kinder aus ihrer Ausstattung machen. Nach Bourdieu (1982) zeichnet sich jede gesellschaftliche Schicht durch einen spezifischen Habitus aus, der sich in Vorlieben für bestimmte Dinge und Tätigkeiten (Statussymbole) ausdrückt. Demnach könnte sich der Einsatz der „falschen“ Gegenstände auch ungünstig auf den Status eines Kindes auswirken. In der Literatur werden folgende Dinge als wichtig für den sozialen Status von Kindern beschrieben: Taschengeld, Markenkleidung, (Marken-)Spielzeug, elektronische Geräte (Stereoanlage, Walkman) sowie Zugang zu Computer oder Internet (Adler & Adler, 1998; Holloway & Valentine, 2003; Vailloncourt, 2002). In der Armutsforschung werden auch ein eigener Schreibtisch oder ein eigenes Zimmer angeführt (Neuberger, 1997; Walper, 1995).

Weder die soziometrische, noch die soziobiologische Forschung haben untersucht, welche Rolle die Ausstattung eines Kindes für seine Akzeptanz oder seinen Einfluss spielt. Aus vorliegenden Untersuchungen geht nicht hervor, welchen eigenständigen Beitrag materielle Ressourcen unabhängig von äußerlicher Attraktivität für den sozialen Status leisten (vgl. z.B. Lease et al., 2002; Vailloncourt, 2002). In dieser Arbeit wird untersucht, wie Taschengeld und materielle Ausstattungsgüter zum sozialen Status beitragen und inwiefern diese materiellen Ressourcen mit Akzeptanz und Einfluss unterschiedlich assoziiert sind.

2.2.4 Relatives Alter innerhalb der Klasse

Das Alter der Kinder stellt nach Hradil (1999) ein zugeschriebenes Merkmal dar. Obwohl meist von Gleichaltrigen gesprochen wird, wenn es um Kinder einer Schulklasse geht, kann angenommen werden, dass einerseits aufgrund von Zurückstellungen, andererseits aufgrund von Klassenwiederholungen vor allem in späteren Grundschuljahren Unterschiede von einem bis zu zwei Jahren zwischen Kindern einer Klasse bestehen können.

Hradil (ebd.) konstatiert, dass Ältere häufiger machtvolle Positionen einnehmen als Jüngere. Eine ähnliche Bedeutung des Alters wird auch von der Dominanzforschung und Theorien über Anführerschaft angenommen. Da diese Forschungsbereiche sich mit der Statusdimension Einfluss beschäftigten, legen deren Befunde für Erwachsene nahe, dass auch unter Kindern ältere mehr Einfluss besitzen als jüngere Kinder. Theorien interpersonaler Anziehung, die sich mit der Dimension Akzeptanz beschäftigen, bieten hingegen keine Hinweise dafür, dass ein höheres Alter dazu führt, dass eine Person stärker gemocht wird. Dennoch kann aus der Ähnlichkeitshypothese dieser Forschungsrichtung (vgl. Wetzel & Insko, 1982) gefolgert werden,

dass ein ähnliches Alter zu einer höheren Anziehung führen könnte. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es für Kinder und ihre Akzeptanz in der Schulklasse eine Rolle spielt, ob sie in ihrem Alter vom Durchschnitt der Klasse stark nach oben oder unten abweichen. Daher könnten zwischen Alter und Akzeptanz umgekehrt u-förmige Beziehungen bestehen.

Ob das Alter die *Akzeptanz* innerhalb der Schulklasse beeinflusst, wurde nicht untersucht. In der soziometrischen Forschung wurden Kinder einer Schulklasse meist als Gleichaltrige betrachtet und folglich ihr relatives Alter zueinander vernachlässigt. Untersuchungen über Freundschaftsbeziehungen unter Kindern zeigten aber, dass Grundschulkindern mit zunehmendem Alter dazu neigen, sich mit altersnahen Kindern anzufreunden (French, 1984). Untersuchungen zum *Einfluss* berücksichtigten das Alter häufiger, da es sich meist um außerschulische Gruppen mit größerer Altersheterogenität handelt. So nahmen in einer Sommerlageruntersuchung mit Präadoleszenten ältere Kinder höhere Dominanzränge ein als jüngere (Savin-Williams, 1979). Auch in einer Untersuchung an Grundschulkindern neigten ältere Kinder gegenüber jüngeren dazu, die Führung in Gruppen zu übernehmen, die von den jüngeren auch akzeptiert wurde (French et al., 1986). Hierbei handelte es sich jedoch um künstlich zusammengestellte Kleingruppen von drei Kindern, die in unterschiedlichen Klassenstufen waren, so dass offen bleibt, ob Alters- oder Klassenstufenunterschiede mit dem Einfluss zusammenhängen.

Es fehlt an Untersuchungen zur Bedeutung des relativen Alters in Schulklassen. Die postulierten nichtlinearen Zusammenhänge zwischen dem relativen Alter und der Akzeptanz wurden bisher nicht überprüft. Ob zum Einfluss auch im Kontext der Schulklasse positive Zusammenhänge bestehen, bleibt ebenfalls offen. In der vorliegenden Untersuchung werden daher sowohl lineare als auch mögliche nicht-lineare Zusammenhänge des relativen Alters mit Akzeptanz und Einfluss untersucht.

2.2.5 Geschlecht

Auch das Geschlecht stellt laut Hradil (1999) ein „zugeschriebenes“ Merkmal dar, welches bei Erwachsenen eine wichtige Determinante für Machtunterschiede darstellt. Frauen finden sich seltener in machtvollen und angesehenen Positionen als Männer (Alfermann, 1996). Als Grund für diese Geschlechtsunterschiede werden Unterschiede in sozialen Bedürfnissen angenommen (Gilligan, 1984). Danach sind das Bedürfnis nach Akzeptanz – meist formuliert als Bedürfnis nach Verbundenheit – und Einfluss – auch als Bedürfnis nach Durchsetzung und Autonomie zu verstehen – je nach Geschlecht unterschiedlich ausgeprägt. Frauen streben nach Verbundenheit und Akzeptanz, Männer hingegen nach Durchsetzung und Einfluss. Es

stellt sich die Frage, welche Rolle das Geschlecht für den Status von Kindern im Grundschulalter spielt. Zunächst könnte vermutet werden, dass die Kinderwelt noch frei von Machtunterschieden zwischen den Geschlechtern ist. Die postulierten Unterschiede in sozialen Bedürfnissen entwickeln sich laut Erikson (1966) und Maccoby (1990) jedoch bereits in der Kindheit. Dies wird damit erklärt, dass Mädchen und Jungen in der Kindheit in voneinander getrennten Welten leben (Hallinan, 1981; Maccoby, 1990), die unterschiedliche Sozialisationsbedingungen für beide Geschlechter schaffen (Adler & Adler, 1998; Trautner, 2002). Die Annahme getrennter Welten scheint zwar übertrieben⁵, wenn es aber zutrifft, dass schon Mädchen und Jungen unterschiedliche soziale Bedürfnisse entwickeln, könnte daraus folgen, dass sie sich auch in ihrer Akzeptanz und in ihrem Einfluss unterscheiden. Für den sozialen Status unter Kindern lassen sich zwei Hypothesen ableiten: Mädchen sind gegenüber Jungen innerhalb der Klasse besser akzeptiert, Jungen haben gegenüber Mädchen mehr Einfluss. Auch soziobiologische Theorien haben sich mit Geschlechtsunterschieden in sozialen Gruppen befasst. So sollen männliche und weibliche Gruppenmitglieder nicht nur unterschiedliche Dominanzränge einnehmen, sondern zudem unter weiblichen Individuen insgesamt weniger ausgeprägte Hierarchien existieren (Eibl-Eibesfeld, 1987). Dies gehe darauf zurück, dass die Gruppenstruktur unter weiblichen Individuen mehr auf Beziehungen und Bindungen beruht als auf Machtkämpfen (Paikoff & Savin-Williams, 1983). Dies lässt vermuten, dass Mädchen weniger extreme Einflusspositionen einnehmen als Jungen.

Untersuchungen zur *Akzeptanz* zeigten meist Ergebnisse zugunsten der Mädchen: In einer Studie mit Dritt-, Fünft- und Achtklässlern fanden sich Jungen häufiger in der Statusgruppe der Abgelehnten als Mädchen (Coie et al., 1982). Auch in einer deutschen Untersuchung mit Sechstklässlern waren Mädchen akzeptierter als Jungen (Schäfer & Korn, 2004). Kinder bevorzugten zwar nahezu ausschließlich Mitschüler des eigenen Geschlechts, beide Geschlechter lehnten aber Jungen mehr ab als Mädchen. Die geringere Akzeptanz von Jungen schien also darauf zurückzugehen, dass es Mädchen besser gelang, nicht abgelehnt zu werden. Es liegen nur wenige Untersuchungen über Geschlechtsunterschiede im *Einfluss* vor. Denn in der Dominanzforschung wurden vielfach nur Jungen- oder Mädchengruppen untersucht (Edwards, 1994; Paikoff & Savin-Williams, 1983; Pellegrini, 1994; 2003; Savin-Williams, 1980). Andere Studien befassten sich trotz Untersuchung gemischtgeschlechtlicher Gruppen nur mit dem Einfluss innerhalb des gleichen Geschlechts (Lease et al., 2002; Savin-Williams,

⁵ Erstens spricht gegen diese These der Befund, dass Kinder häufig Mitglieder des anderen Geschlechts aktiv ablehnen (Schäfer & Korn, 2004). Damit stehen Kinder unterschiedlichen Geschlechts zueinander in Bezug. Zweitens finden Interaktionen in der Schulklasse keinesfalls nur innerhalb des eigenen Geschlechts statt (Krappmann & Oswald, 1995).

1979). Mehrere Studien bestätigten die Hypothese, dass Jungen mehr Einfluss haben als Mädchen: Eine Studie mit jüngeren Kindern fand, dass Mädchen niedrigere Dominanzränge einnahmen als Jungen (Omark & Edelman, 1975). Jungen wurden auch in einer Untersuchung mit Viert- und Fünftklässlern häufiger als Anführer angesehen als Mädchen (Lockheed, Harris, & Nemceff, 1983), so wie ihnen in einer Untersuchung an Viertklässlern öfter zugesprochen wurde, dass sie sich gegenüber anderen durchsetzen (Pickert & Wall, 1981). Hingegen fanden Coie et al. (1982) zwischen Jungen und Mädchen keine Unterschiede in ihren Anführerqualitäten. Auch in einer Untersuchung mit Grundschulern zwischen sieben und elf Jahren waren keine Geschlechtsunterschiede in Anführerschaft vorhanden (French et al., 1986). In einer Untersuchung an Grundschulern wurde sowohl Akzeptanz als auch Einfluss untersucht (Petillon, 1993): Jungen wurde von beiden Geschlechtern mehr Einfluss zugesprochen als Mädchen. Mädchen unterhielten hingegen mehr wechselseitige Freundschafts- und Spielbeziehungen und waren weniger unbeliebt. Auf eine geringere Hierarchisierung im Einfluss bei Mädchen weisen die Beobachtungen an jugendlichen Mädchen (14 Jahre) in Sommerlagern hin (Paikoff & Savin-Williams, 1983). Es fehlt allerdings eine Vergleichsgruppe von Jungen. Eine Studie an Vorschulkindern fand eine gleiche Verteilung der Geschlechter über Dominanzränge (Strayer & Strayer, 1976).

Aus den Ergebnissen über Akzeptanz geht konsistent hervor, dass Mädchen akzeptierter sind als Jungen. Die Ergebnisse zum Einfluss erwiesen sich als heterogener. Es liegen sowohl Hinweise dafür vor, dass sich Mädchen und Jungen in ihrem Einfluss nicht unterscheiden, als auch dafür, dass Jungen mehr Einfluss haben. Ein höherer Einfluss von Mädchen wurde nicht gefunden. Auch für die Hypothese der geringeren Hierarchisierung im Einfluss unter Mädchen gibt es gemischte Befunde, die jedoch für die Zwecke dieser Arbeit kaum verwertbar sind: Entweder lag keine Vergleichsstichprobe vor oder es wurden nur Vorschulkinder beobachtet. Die vorliegende Untersuchung soll insbesondere über Geschlechtsunterschiede im Einfluss und in der Hierarchisierung Aufschluss geben.

Bevor im nächsten Abschnitt auf die Frage eingegangen wird, welche Beiträge Kindmerkmale in ihrem Gesamtkontext haben, sollen die Hypothesen und bisherigen Befunde über nicht verhaltensbezogene Merkmale im folgenden Modell graphisch zusammengefasst werden.

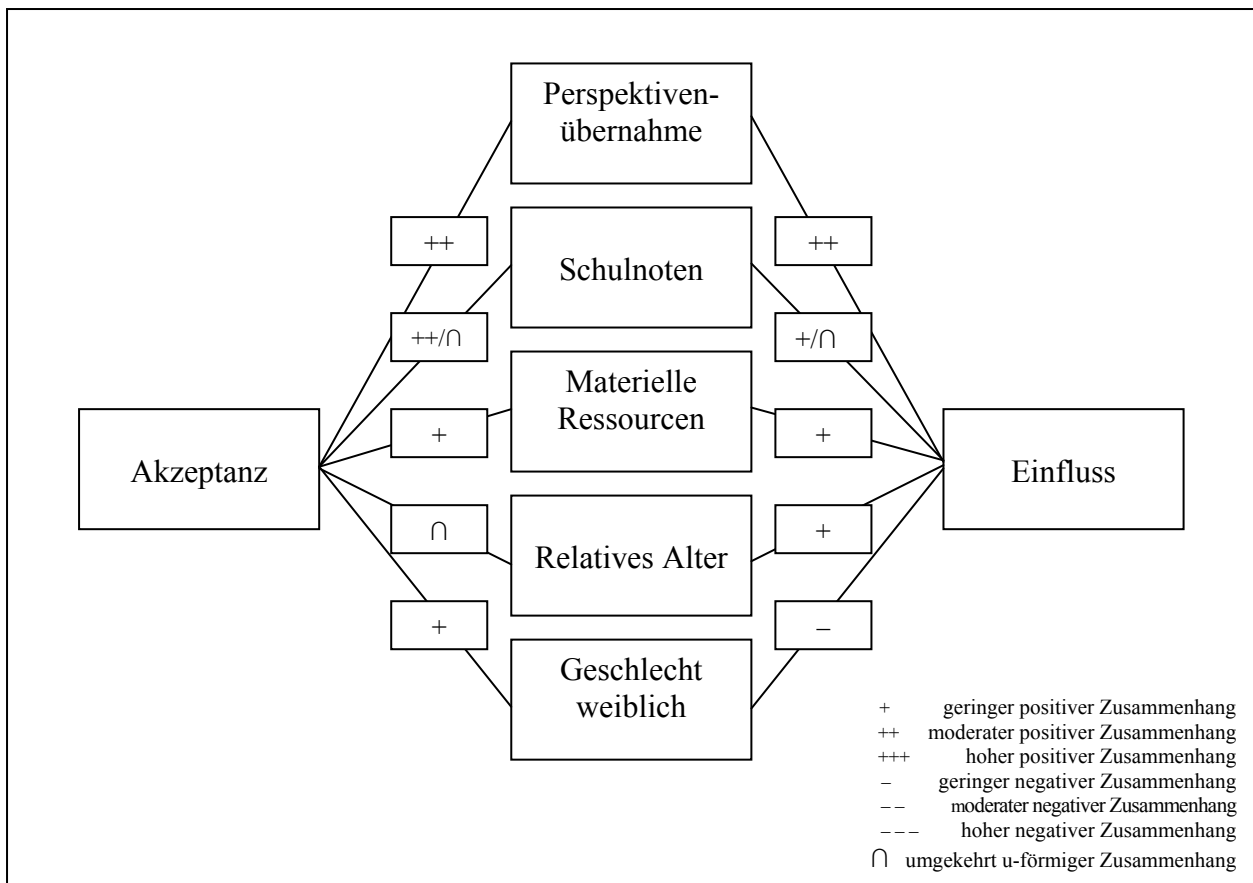


Abbildung 3. Aus Befunden und Theorien abgeleitete hypothetische Zusammenhänge zwischen nicht-verhaltensbezogenen Merkmalen und Akzeptanz und Einfluss

Wie aus der Abbildung zu ersehen, können für Schulnoten, das relative Alter und das Geschlecht Hypothesen über unterschiedliche Zusammenhänge zu den beiden Statusdimensionen postuliert werden. Die Hypothesen für nicht-verhaltensbezogene Merkmale basieren insgesamt auf wenigen empirischen Befunden.

2.2.6 Direkte und indirekte Einflüsse von Kindmerkmalen auf den sozialen Status

Bisher wurden die Merkmale, die das Kind in die Schulklasse einbringt, in ihren Einzelzusammenhängen mit Akzeptanz und Einfluss betrachtet. Von Interesse ist jedoch auch, inwiefern Merkmale relativ zu anderen eigenständig zur Akzeptanz und zum Einfluss beitragen. Die Merkmale hängen vielfach miteinander zusammen. Diese Zusammenhänge müssen berücksichtigt werden, um herauszufinden, welche der Merkmale einen eigenen Beitrag zur Akzeptanz und zum Einfluss eines Kindes leisten und welche Merkmale nur durch ihren Zusammenhang mit Drittvariablen mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert sind.

Es wird grundsätzlich angenommen, dass nicht-verhaltensbezogene Merkmale (Perspektivenübernahmefähigkeiten, Schulnoten, materielle Ressourcen, relatives Alter und Geschlecht) erst durch ihren Ausdruck in Interaktionen eine Bedeutung für den sozialen Status eines Kin-

des bekommen. Daher sollten Verhaltensdispositionen die Zusammenhänge zwischen nicht-verhaltensbezogenen Merkmalen und Akzeptanz und Einfluss vermitteln. In der vorliegenden Arbeit wird einerseits untersucht, zu welchem Anteil die nicht-verhaltensbezogenen Merkmale direkt und zu welchem Anteil sie vermittelt mit dem sozialen Status zusammenhängen. Andererseits wird in genaueren Analysen geprüft, welchen Merkmalen jeweils eine vermittelnde Rolle zukommt. Im Folgenden sollen für nicht-verhaltensbezogene Merkmale Überlegungen über mögliche vermittelnde Prozesse angestellt werden.

Soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten können sich, da sie innere mentale Prozesse darstellen, erst durch ihren Ausdruck im Verhalten auf den sozialen Status auswirken. Sie werden von Eisenberg und Fabes (1998) als Vorbedingung für prosoziales Verhalten angesehen, denn durch sie können Kinder Bedürfnisse anderer Kinder angemessen erschließen. In einigen Untersuchungen hingen Perspektivenübernahmefähigkeiten mit prosozialen Verhaltensweisen zusammen (Dekovic & Gerris, 1994; Eisenberg & Miller, 1987; Johnson, 1975). Dekovic und Gerris (1994) zeigten an beliebten und abgelehnten Erst-, Dritt- und Fünftklässlern, dass sozio-kognitive Fähigkeiten, darunter auch soziale Perspektivenübernahme, über Prosozialität vermittelt mit Akzeptanz zusammenhängen. Auch für aggressive Kinder, die in starkem Maße abgelehnt werden, wurden Defizite in sozio-kognitiven Fähigkeiten angenommen (vgl. Rubin et al., 1998). Bisher fehlen jedoch Untersuchungen zur Frage danach, inwiefern soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten vermittelt über weitere Verhaltensdispositionen mit dem sozialen Status zusammenhängen. Dies gilt insbesondere für den Einfluss.

Schulnoten und schulische Fähigkeiten sind den Mitschülern gemeinhin bekannt (vgl. Krappmann & Oswald, 1995), so dass hier sowohl direkte als auch indirekte Einflüsse auf den sozialen Status denkbar sind. Indirekte Einflüsse können darin bestehen, dass soziale Kompetenzen und die Persönlichkeit eines Kindes seine Schulleistungen bestimmen (Tent, Fingerhut, & Langfeldt, 1976). Zum Beispiel beeinflusst aggressives und disruptives Verhalten Schulleistungen negativ, da dieses von Lerntätigkeiten abhält (Coie & Dodge, 1988). Oder Kinder mit guten Schulleistungen haben einen höheren sozialen Status, da sie prosozialer sind. Denn laut den Beobachtungen von Krappmann und Oswald (1995) helfen sie anderen häufig. Des Weiteren können die Noten die Sympathie des Lehrers für ein Kind widerspiegeln, wie der hohe Zusammenhang zwischen Beliebtheit beim Lehrer und Schulnoten bei Grundschulern nahe legt (Petillon, 1993). Daher können sowohl Schulnoten als auch der soziale Status gleichermaßen vom Verhalten und der Persönlichkeit eines Kindes abhängen. Wenn diese Hypothese zutrifft, dürfte zwischen Schulnoten und dem sozialen Status bei Kontrolle der Verhaltensdispositionen des Kindes kein Zusammenhang bestehen. Alternativ kann

angenommen werden, dass Schulnoten auch direkt zur Erklärung von Akzeptanz und Einfluss beitragen, denn in Schulnoten drückt sich aus, dass ein Kind Gruppennormen erfüllt und wie es von einer Außeninstanz bewertet wird. Diese Faktoren spielen nach Homans (1972) und Hollander (1958) eine direkte Rolle für den sozialen Status in der Gruppe.

Auch für *materielle Ausstattungsmerkmale* wird untersucht, ob sie mit dem sozialen Status direkt oder über Verhaltensdispositionen vermittelt zusammenhängen. Die Hypothese Krappmanns (1999), dass die Ausstattung in Aushandlungen von Nutzen ist, impliziert auch, dass Geld und Ausstattung geschickt eingesetzt werden müssen, um eine positive Wirkung auf den Status entfalten zu können. Einerseits kann ein mehr an Taschengeld oder Ausstattung mit Spielsachen zu einer größeren Freigiebigkeit führen, so dass gut ausgestattete Kinder als prosozialer gelten. Ihre bessere Ausstattung kann sie auch als ideenreicher erscheinen lassen. Andererseits können übermäßig ausgestattete Kinder als angeberisch gelten. Denkbar ist auch, dass Kinder durch sehr geringe Ausstattung und Taschengeld beeinträchtigt sind, so dass sie dies als Stress erleben (Walper, 1995). Dieses Stresserleben könnte internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten sowie schlechte Schulleistungen zur Folge haben.

Für das *Geschlecht* können vor allem Verhaltensdispositionen als vermittelnde Variablen angenommen werden (Gilligan, 1984; Maccoby, 1990). So begründen sozialpsychologische Theorien Unterschiede zwischen den Geschlechtern damit, dass Frauen einen „machtloseren Kommunikationsstil“ verwenden als Männer (Wiemann & Giles, 1992). Auch Jungen und Mädchen unterscheiden sich bereits in ihrem Sozialverhalten (Ruble & Martin, 1998). Sie sind unterschiedlich mit Merkmalen ausgestattet, die Relevanz für den Status haben. Prosoziales Verhalten wird von Mädchen häufiger und in stärkerem Ausmaß erwartet und auch gezeigt als von Jungen (Eisenberg & Fabes, 1998). Allerdings sind die Geschlechtsstereotype stärker als die tatsächlichen Geschlechtsunterschiede (Eisenberg & Fabes, 1998). Dennoch könnte dies der Grund sein, weshalb Mädchen akzeptierter sind als Jungen. Ausgleichend dürfte wirken, dass Jungen mehr Humor zugeschrieben wird als Mädchen. Beobachtungen an Grundschulern zeigten bei Reaktionen auf humorvolles Verhalten und damit „passivem Humor“ Geschlechtseffekte: Mädchen rahmten „Quatschangebote“ von Seiten der Jungen häufiger als Normbruch, in dem sie diese häufiger sanktionierten, als Jungen dies gegenüber Jungen taten (Krappmann & Oswald, 1995). In einer weiteren Untersuchung galten Mädchen als weniger humorvoll als Jungen (Rogosch & Newcomb, 1989). Auch aggressives Verhalten wird häufiger von Jungen als von Mädchen gezeigt (Coie et al., 1982; Rogosch & Newcomb, 1989). Dies könnte erklären, weshalb Jungen häufiger Gefahr laufen, abgelehnt zu werden. In ihrer Disruptivität unterscheiden sich Mädchen jedoch nicht von Jungen (Coie et al., 1982). Instru-

mentelle Verhaltensweisen wie bestimmtes und angeberisches Auftreten entsprechen ebenfalls dem männlichen Stereotyp (Ruble & Martin, 1998). Daher ist zu erwarten, dass diese Verhaltensweisen von Jungen mehr gezeigt werden als von Mädchen. Ob Bestimmen und Angeben eine vermittelnde Rolle für Geschlechtsunterschiede in Akzeptanz und Einfluss zukommt, bleibt angesichts der Befundlage offen: Die Ergebnisse einer Untersuchung zeigten, dass Mädchen als schüchterner galten als Jungen (Coie et al., 1982). Eine andere Untersuchung ergab aber, dass Mädchen für arroganter gehalten wurden als Jungen (Rogosch & Newcomb, 1989). Für Verletzbarkeit und Traurigkeit wird angenommen, dass sie bei Jungen geringer ausgeprägt sind als bei Mädchen. Die geringere Verletzbarkeit der Jungen könnte ihren angenommenen höheren Einfluss erklären. Geschlechtsunterschiede können auch über Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten vermittelt werden. So hatten Jungen häufiger Lernschwierigkeiten als Mädchen (Coie et al., 1982), zudem liegen Jungen im Hinblick auf sozio-kognitive Fähigkeiten hinter den Mädchen zurück (Cohn, 1991).

Das *relative Alter* eines Kindes kann auf unterschiedliche Weise vermittelt mit seinem sozialen Status assoziiert sein. So können einerseits ältere Kinder einen höheren sozio-kognitiven Entwicklungsstand haben und besser auf Interessen anderer eingehen, oder sie können dominanter auftreten. Andererseits können bei älteren Kindern Entwicklungs- und Reifeverzögerungen vorliegen, da sie zurückgestellt wurden oder eine Klasse wiederholen mussten. So ist denkbar, dass ältere gegenüber jüngeren Kindern aufgrund geringerer Schulleistungen und Perspektivenübernahmefähigkeiten weniger Akzeptanz und Einfluss erfahren.

Auch *Verhaltensdispositionen* stehen miteinander in Zusammenhang. Die bisher einzeln betrachteten Verhaltensdispositionen könnten ohne eigenen Beitrag für Akzeptanz und Einfluss sein, sofern ihre Einzelzusammenhänge nur auf Korrelationen mit kovariierenden Merkmalen basieren. Manche Autoren nehmen zum Beispiel an, dass aggressives und prosoziales Verhalten in so hohem Maße negativ assoziiert sind, dass bereits aus der Aggressivität eines Kindes seine Prosozialität vollständig vorhergesagt werden kann (vgl. dazu Boxer, Tisak, & Goldstein, 2004). Dies scheint etwas übertrieben. Daraus folgt zudem nicht, dass Kinder, die nicht prosozial sind, deshalb notwendigerweise auch aggressiv sind. Trotzdem können hohe bis moderate Zusammenhänge zwischen diesen Verhaltensdispositionen angenommen werden. Auch könnte, wer Humor hat, weniger verletzbar und traurig sein. So stellt sich die Frage, ob es Aggressivität oder ein Mangel an Prosozialität ist, ob es Verletzbarkeit oder ein Mangel an Humor ist, welche die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes überwiegend bestimmen.

Vergleiche unterschiedlicher Beiträge von Verhaltensdispositionen anderer Untersuchungen können für diese Arbeit nur eingeschränkt herangezogen werden. Meist werden Vergleiche zwischen Statusgruppen angestellt, ohne dass dabei Zusammenhänge zwischen Merkmalen berücksichtigt werden (z.B. Newcomb et al., 1993). Oft werden nur Einzelzusammenhänge, nicht aber relative Beiträge mittels multipler Regressionen berechnet (z.B. Lease et al., 2002). Zudem werden meist zusammengefasste Variablen („Breitbandkategorien“) verwendet. Untersuchungen und narrative Übersichten legen dennoch nahe, dass aggressives und prosoziales Verhalten die stärksten Prädiktoren für die Akzeptanz darstellen (Bukowski & Newcomb, 1984; Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1995; Newcomb et al., 1993; Rubin et al., 1998). Zur Frage nach dem eigenständigen Beitrag von Verhaltensmerkmalen für den Einfluss gibt es nur eine Studie. Sie konfundierte aber in der Operationalisierung von Dominanz Einfluss mit aggressiven Durchsetzungsstrategien und untersuchte zudem nur Jungen (Pettit et al., 1990). Es bleibt offen, welche eigenständigen Beiträge die unterschiedenen Verhaltensdispositionen für den Einfluss eines Kindes beisteuern.

Für die Merkmale, die das Kind direkt in Interaktionen einbringt, konnten in Bezug auf Akzeptanz oder Einfluss bisher vielfach bedeutsame bivariate Zusammenhänge aufgezeigt werden. Im Hinblick auf eigenständige Erklärungsbeiträge für den sozialen Status mangelt es an Untersuchungen. Die vorliegende Arbeit soll Aufschluss darüber geben, inwiefern nicht-verhaltensbezogene Merkmale direkt oder indirekt mit Akzeptanz und Einfluss zusammenhängen. Ebenso soll die Frage beantwortet werden, welche Rolle die einzelnen Verhaltensdispositionen in Relation zueinander spielen.

2.2.7 Geschlechtsunterschiede in der Relevanz der Merkmale für den sozialen Status

Neben den postulierten Geschlechtsunterschieden in der Akzeptanz und dem Einfluss kann angenommen werden, dass es für Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Merkmale ankommt oder dieselben Merkmale von unterschiedlich starker Bedeutung für ihre Akzeptanz und ihren Einfluss sind.

Von Mädchen und Jungen wird unterschiedliches Verhalten erwartet (Alfermann, 1996; Ruble & Martin, 1998). So könnten Akzeptanz und Einfluss eines Kindes davon abhängen, wie sehr es sich aus Sicht der Mitschüler geschlechtskonform verhält oder nicht. Rogosch und Newcomb (1989) nehmen in Anlehnung an Huston (1983) an, dass Mädchen für erwünschte weibliche Qualitäten gemocht werden, während Jungen für erwünschte männliche Eigenschaften gemocht werden. Entsprechend postulierten Coie et al. (1990), dass Jungen dafür gemocht werden, dass sie unabhängig und assertiv sind, während Mädchen dafür gemocht

werden, dass sie sich anderen zuwenden und kooperativ sind. Der Druck, sich geschlechtskonform zu verhalten, könnte für Jungen stärker sein als für Mädchen, denn von Jungen wird mehr geschlechtskonformes Verhalten erwartet (Feinman, 1984; Henshaw, Kelly, & Gratton, 1992).

Coie et al. (1990) nahmen an, dass *prosoziales Verhalten* bei Mädchen stärker mit ihrem Akzeptanzstatus zusammenhängt als bei Jungen. Dies könnte auch für ihren Einfluss gelten. In einer Untersuchung von Coie et al. (1982) an Dritt-, Fünft-, und Achtklässlern differenzierte prosoziales Verhalten besser zwischen den Statusgruppen von Mädchen als denen der Jungen. In der Untersuchung von Lease et al. (2002) hing prosoziales Verhalten (vermengt mit Befolgen schulischer Regeln und Klugheit) bei Mädchen höher negativ mit Ablehnung zusammen als bei Jungen, während ein nur marginaler Unterschied im Zusammenhang mit soziometrischer Beliebtheit bestand. Auch die Zusammenhänge zwischen prosozialem Verhalten und sozialer Dominanz unterschieden sich leicht: Bei Mädchen hing Prosozialität höher mit Dominanz zusammen. Die Unterschiede wurden jedoch nicht statistisch geprüft. Insgesamt weisen diese Befunde daraufhin, dass bei Mädchen zwischen prosozialem Verhalten und Akzeptanz und Einfluss engere Zusammenhänge bestehen als bei Jungen.

Umgekehrt stellt *Humor* möglicherweise ein Attribut dar, dass von Jungen mehr erwartet wird als von Mädchen. Untersuchungen, die die Bedeutung von Humor für Akzeptanz betrachten, sind spärlich. Sie zeigen keine einheitlichen Ergebnisse in Bezug auf die Hypothese, dass Humor bei Jungen von höherer Bedeutung ist als für Mädchen. Bei einer Studie an überwiegend afro-amerikanischen Viertklässlern kennzeichnete Humor und andere zum Lachen bringen vor allem kontroverse Jungen, d.h. bei einigen besonders beliebte und bei anderen unbeliebte, nicht aber kontroverse Mädchen (Coie, Finn & Krehbiel, 1984 in Coie et al., 1990). Coie et al. (1990) berichteten jedoch auch von einer Untersuchung an Sieben- und Achtklässlern, in der keine Geschlechtsunterschiede in der Rolle des Humors für die Akzeptanz vorhanden waren (Gronlund & Anderson, 1957). Über Geschlechtsunterschiede in der Rolle des Humors für den Einfluss liegen keine Studien vor.

Auch *aggressives Verhalten* wird, von Mädchen gezeigt, sozial anders bewertet, als wenn Jungen aggressiv sind (Coie & Dodge, 1998). Verhalten sich Mädchen dennoch aggressiv, könnte dies stärker geächtet werden und deutlicher zu Ablehnung und geringerem Einfluss führen als bei Jungen. Die Befunde aus der Akzeptanzforschung zu aggressivem Verhalten sind uneinheitlich. Ergebnisse einiger Untersuchungen zeigten entgegen der oben aufgestellten Hypothese, dass aggressives Verhalten bei Jungen besser zwischen den soziometrischen

Statusgruppen differenzierte als bei Mädchen (Coie et al., 1982) oder in höherem Maße zu Ablehnung beitrug (LaGreca, 1981; Lease et al., 2002). Dagegen wurden in einer anderen Studie bei Mädchen höhere Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Ablehnung gefunden als bei Jungen (Bukowski, Gauze, Hoza, & Newcomb, 1993). Die Ergebnisse der ersten Untersuchungen könnten darauf zurückgehen, dass Mädchen insgesamt weniger aggressiv waren und wegen der geringeren Varianz auch geringere Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz bestanden. Die zuletzt geschilderte Untersuchung ist als Beleg für die aufgestellte Hypothese wenig geeignet, da in ihr Items zu einer Skala zusammengefasst wurden, die sowohl Aspekte aggressiv-disruptiver Akte als auch bestimmischer und angeberischer Auftretens enthielten. So bleibt offen, welches Verhalten bei Mädchen negativer mit ihrer Akzeptanz assoziiert ist als bei Jungen. Mit Einfluss und Geschlechtsunterschieden in der Rolle aggressiven Verhaltens beschäftigte sich unter anderem eine Studie über soziale Dominanz an Kindern und Jugendlichen in Sommerlagern (Savin-Williams, 1979). Dort zeigten einflussreiche Jungen mehr direktes Dominanzverhalten wie körperliche Durchsetzung und Argumentieren. Einflussreiche Mädchen verwendeten indirektere Formen der Beeinflussung, in dem sie ungefragt Rat und Information gaben, andere vermieden, ignorierten und bewerteten. Dies lässt auf einen höheren, positiven Zusammenhang zwischen offen aggressivem Verhalten und Einfluss bei Jungen schließen. Im Gegensatz dazu hingen in der Untersuchung von Lease et al. (2002) aggressive Verhaltensweisen und soziale Dominanz bei Mädchen in etwas stärkerem Maße positiv zusammen als bei Jungen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Hypothese, dass aggressives Verhalten bei Mädchen stärker mit geringer Akzeptanz assoziiert ist als bei Jungen, durch die Befunde nicht eindeutig bestätigt wird. Als ebenso widersprüchlich erweist sich die Befundlage hinsichtlich der These, dass aggressives Verhalten für Jungen ein probateres Mittel der Einflussnahme darstellt als für Mädchen.

Bestimmerisches und angeberisches Auftreten könnte der Akzeptanz und dem Einfluss von Mädchen im Vergleich zu Jungen stärker abträglich sein. Für Schüchternheit als Gegenpol zu Bestimmen und Angeben konnten in einer Untersuchung an Dritt- bis Sechstklässlern keine Geschlechtsunterschiede in den Zusammenhängen zu Akzeptanz gefunden werden, obwohl bei Mädchen sozialer Rückzug negativere Auswirkungen auf die Akzeptanz hatte als bei Jungen (Cantrell & Prinz, 1985). Über Geschlechtsunterschiede in Zusammenhängen mit dem Einfluss liegen keine Befunde vor. *Verletzbarkeit und Traurigkeit* sind Eigenschaften, die dem männlichen Stereotyp von Stärke und Unabhängigkeit mehr widersprechen als dem

weiblichen Stereotyp. So wird angenommen, dass sie bei Mädchen weniger negativ mit dem sozialen Status assoziiert sind als bei Jungen. Hierüber liegen bisher keine Befunde vor.

Im Hinblick auf *Schulnoten* liegen dazu gegensätzliche Hypothesen vor. Während aus den Beobachtungen einiger Autoren gefolgert werden kann, dass gute Schulnoten bei Mädchen positiv mit ihrem sozialen Status assoziiert sind (Krappmann & Oswald, 1995) und Jungen stärker genötigt sind, gute Schulnoten durch „cooles“ Auftreten zu kompensieren (Adler & Adler, 1998), lautet die Gegenhypothese, dass Mädchen stärker als Jungen Gefahr laufen, durch sehr gute Leistungen – vor allem in Mathematik – ausgegrenzt zu werden (Pelkner & Boehnke, 2003). Es liegen nur wenige Befunde über Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Schulnoten für Akzeptanz und Einfluss vor. Eine Untersuchung an 14-jährigen bietet Anhaltspunkte dafür, dass Mädchen mit guten Noten nicht mehr abgelehnt werden als Jungen mit guten Noten (Pelkner & Boehnke, 2003): Während Mädchen mit guten Noten in Mathematik häufiger fürchteten, dass sie als Streber, Mathe-As, Leseratte oder Spitzenschüler bezeichnet werden, hingen gute Mathematiknoten bei Jungen mit Befürchtungen zusammen, als Außenseiter, Schleimer oder Angeber bezeichnet zu werden. Insofern galten Befürchtungen der Jungen – ähnlich wie bei Adler und Adler (1998) beobachtet – stärker der Ausgrenzung oder dem Prestigeverlust. Aus der Studie geht nicht hervor, welche Bedeutung Noten tatsächlich für die Akzeptanz und den Einfluss der Kinder hatten. In einer Untersuchung an Grundschulern waren Schulnoten bei Mädchen sowohl mit ihrer Akzeptanz als auch mit ihrem Einfluss deutlich höher positiv assoziiert als bei Jungen (Petillon, 1993). In dieser Arbeit soll angesichts der widersprüchlichen Thesen überprüft werden, welche Zusammenhänge bei Jungen und Mädchen zwischen Schulnoten und dem sozialen Status bestehen.

Über Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von *Perspektivenübernahmefähigkeiten* liegen in der Literatur keine Hypothesen vor. Sollten diese wie angenommen mit prosozialem Verhalten assoziiert sein, so könnte dies bedeuten, dass der Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeiten und dem sozialen Status bei Mädchen enger ausfällt als bei Jungen. *Materielle Ressourcen* stehen laut Adler und Adler (1998) bei Mädchen an oberster Stelle für ihre Teilhabe an der Topclique und ihr soziales Prestige, da bei ihnen der familiäre Hintergrund eine stärkere Rolle spielt. So kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Ausstattung bei Mädchen von höherer Bedeutung ist als bei Jungen. Andererseits können nach Adler und Adler (1998) für Jungen und Mädchen unterschiedliche Ausstattungsgegenstände eine Rolle spielen. Befunde über die Akzeptanz und den Einfluss von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Ausstattung liegen nicht vor.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bisher nur für einige Verhaltensweisen und Schulnoten systematische Vergleiche zwischen den Geschlechtern angestellt wurden. Nur wenige Untersuchungen berücksichtigten, dass Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung und Verteilung der untersuchten Merkmale diese Zusammenhänge beeinflussen können. Auch mangelt es an Untersuchungen zum Einfluss. Diese Forschungslücke soll durch die vorliegende Arbeit geschlossen werden.

2.2.8 Kann aggressives Verhalten durch positive Qualitäten kompensiert werden?

Aggressivem Verhalten kommt bei der Untersuchung des sozialen Status von jeher eine besondere Rolle zu. Aus soziometrischen Untersuchungen kann das Fazit gezogen werden, dass dieses für ein friedvolles Zusammenleben unerwünschte Verhalten unter Kindern mit Ablehnung und Zurückweisung sanktioniert wird. Hingegen kann aus Ergebnissen der Dominanzuntersuchungen abgeleitet werden, dass Kinder sich durch den Einfluss, den sie durch oder trotz Aggressivität gewinnen können, möglicherweise nicht zu Änderungen in ihrem Verhalten gezwungen sehen. Aber selbst dann, wenn aggressives Verhalten sowohl mit weniger Akzeptanz als auch mit weniger Einfluss assoziiert ist, könnten manche Kinder mit aggressivem Verhalten erfolgreich sein, während andere sich keinerlei aggressive Akte erlauben dürfen. Woran könnte es liegen, wenn es manchen Kindern gelingt, trotz oder durch aggressive Akte einen guten sozialen Status unter Mitschülern einzunehmen, während aggressives Verhalten bei manchen Kindern überhaupt nicht toleriert wird?

Hollander (1958) beschrieb in dem bereits beschriebenen Prozessmodell zum Status, dass unterschiedliche Merkmale einer Person miteinander interagieren und ihren idiosynkratischen Bonus beeinflussen. Vorangegangene Interaktionen bestimmen, zu welchem Grad eine Person von allgemeinen Erwartungen der Gruppe abweichen und damit idiosynkratisches Verhalten zeigen darf. Aggressivität gegenüber Mitschülern stellt idiosynkratisches Verhalten dar, da es von Mitschülern abgelehnt wird und von Regeln der Schule abweicht. Ein Kind mit Ideen für Spiele auf dem Schulhof, guten Schulleistungen oder Hilfsbereitschaft und Höflichkeit könnte sich nach dieser Theorie mehr Aggressivität erlauben. Auch die materielle Ausstattung eines Kindes könnte negative Auswirkungen aggressiven Verhaltens auf Akzeptanz und Einfluss kompensieren. So nimmt Vailloncourt (2002) an, dass eine gute materielle Ausstattung und die Attraktivität eines Kindes negative Auswirkungen aggressiven Verhaltens auf die Akzeptanz und den Einfluss abschwächen. Aber selbst von Kindern mit hohem Status kann aggressives Verhalten nicht grenzenlos eingesetzt werden. Hat ein Kind Interesse am Erhalt seines Status, muss es in der Lage sein, eine gute Balance zwischen Konformität und Nicht-

Konformität zu wahren, sonst verspielt es seinen Bonus und muss mit Gruppensanktionen wie Ausschluss rechnen. Es wird die Hypothese aufgestellt, dass aggressives Verhalten, sollte es insgesamt negativ mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert sein, in einem geringeren negativen Zusammenhang zum sozialen Status des Kindes steht, wenn ein Kind gleichzeitig positive Qualitäten wie Prosozialität, Ideen, Humor oder materielle Ressourcen aufweist, als wenn es diese Qualitäten nicht besitzt.

Einige Untersuchungen liefern Hinweise für solche moderierenden Effekte durch positive Qualitäten. Sie betreffen sowohl die Akzeptanz, als auch den Einfluss. Parkhurst und Asher (1992) fanden in einer Studie zur Akzeptanz mit Jugendlichen der 7. und 8. Stufe beiderlei Geschlechts, dass eine geringere Anzahl aggressiver Kinder abgelehnt wurde als durch ihr Verhalten zu erwarten gewesen wäre. Sie bildeten anhand der soziometrischen Statusgruppen und der peerbeurteilten Aggressivität Gruppen aggressiv-abgelehnter, aggressiv-kontroverser und aggressiv-durchschnittlicher Kinder und verglichen diese in ihrem weiteren Verhalten. Diejenigen, die aggressiv waren und abgelehnt wurden, zeichneten sich im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen durch ein geringes Maß an positiven Qualitäten wie Kooperation und Vertrauenswürdigkeit aus. Nicht abgelehnte aggressive Kinder waren zwar leicht weniger aggressiv, vor allem aber zeigten sie ein höheres Maß an prosozialem Verhalten. Die Autoren folgerten daraus, dass Aggressivität nicht allein, sondern erst in Kombination mit einem Mangel an Prosozialität zu Ablehnung durch Mitschüler führt. Eine Untersuchung an Kindern und Jugendlichen zeigte, dass Merkmale wie Ausstattung und Attraktivität sowohl die Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz als auch mit Einfluss moderierte (Vailloncourt, 2002). Allerdings galt dieser Moderatoreffekt nur bei Jungen. Waren Jungen besser ausgestattet oder attraktiver, konnten sie sich mehr aggressives Verhalten erlauben ohne an Akzeptanz und Einfluss einzubüßen als andere Jungen. Das Ausmaß an prosozialen oder anderen positiven Qualitäten, moderierte in diesen Studien somit den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status.

Einige Autoren postulieren als Erklärung dafür, warum es manchen Kindern trotz aggressivem Verhalten gelingt, akzeptiert und einflussreich zu sein, dass diese Kinder höhere sozio-kognitive Fähigkeiten besitzen, die ihnen eine differenziertere Anwendung aggressiven Verhaltens erlauben (Hawley, 1999; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Theorien, die sich am sozialen Informationsverarbeitungsmodell (Crick & Dodge, 1994) anlehnen, nehmen dagegen an, dass aggressive Kinder schlechte soziale Informationsverarbeiter sind. Sozio-kognitive Defizite sollen danach den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status vermitteln. Aus dem Bereich der Bullying-Forschung wird dieser Hypothese über

Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung für aggressives Verhalten widersprochen (Sutton et al., 1999). Der Erfolg von Schikanierern („Bullies“) setzt hohe sozio-kognitive Fähigkeiten voraus, da es ihnen gleichzeitig gelingt, ihr Entdecktwerden sowie eigene Verletzungen zu vermeiden und den Schaden des Opfers zu maximieren. Perspektivenübernahme kann demnach machiavellistisch genutzt werden (Adler & Adler, 1998; Hawley, 1999). Damit dürfte der Perspektivenübernahmefähigkeit auch die Bedeutung einer moderierenden Variable für den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status zukommen. Die Assoziation zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status, insbesondere dem Einfluss, sollte davon abhängig sein, ob ein Kind gut oder wenig zu sozialer Perspektivenübernahme fähig ist. Bislang liegen zu dieser Hypothese keine Befunde vor.

In dieser Arbeit werden positive Verhaltensdispositionen wie Prosozialität, Ideenreichtum und Humor, materielle Ressourcen und soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten als mögliche moderierende Variablen auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status untersucht. Dabei werden Geschlechtsunterschiede berücksichtigt.

2.3 Die Bedeutung des Elternhauses für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes

Der nun folgende Teil der Arbeit befasst sich mit der Rolle von Elternhausmerkmalen für den sozialen Status eines Kindes unter seinen Mitschülern. Der Schwerpunkt liegt auf Merkmalen des sozioökonomischen Status und der Familienstruktur. Zusätzlich werden Indikatoren des Erziehungsverhaltens und der Migrationshintergrund berücksichtigt.

Die Rolle von sozioökonomischen Elternhausmerkmalen für den sozialen Status der nächsten Generation ist vor allem von klassischen Theorien sozialer Ungleichheit und Sozialisations-theorien hervorgehoben worden (Bourdieu, 1983; Hradil, 1999; Hurrelmann, 2002; Mansel, 1995; Mansel & Neubauer, 1998). Diese Elternhausfaktoren dürften kaum direkt, sondern vermittelt über Verhaltensdispositionen, kognitive und Leistungsmerkmale, sowie über dem Kind mitgegebene materielle Ressourcen auf den sozialen Status eines Kindes wirken. Sozialisations-theoretiker betonten auch die Bedeutung der Beziehungen der Eltern zu ihren Kindern und ihr Erziehungsverhalten als Einflussfaktoren (Hurrelmann, 2002; Youniss, 1994). Auch durch diese beeinflussen Eltern den sozialen Status ihrer Kinder direkt und indirekt (Krappmann, 1994).

Uneins sind sich unterschiedliche Sozialisations-theorien in der Frage, in welchem Ausmaß der elterliche Status und weitere Elterneinflüsse auf die Sozialisation eines Kindes einwirken (Corsaro & Eder, 1990; Hurrelmann, 2002). So kritisieren Corsaro und Eder (1990) an beha-

violistischen Ansätzen, dass diese dem Kind eine rein passive Rolle in der Sozialisation zugehen, in der Kinder überwiegend von Erwachsenen geformt werden. Ebenso wenden sie sich gegen die deterministische Sichtweise reproduktiver Theorien, die eine Vererbung des sozialen Status der Eltern an die nächste Generation annehmen. Corsaro und Eder postulierten, dass Kinder in Kindergruppen eine eigene Kultur entwickeln. Diese sei nicht vom Elternhaus, sondern von den Kindern selbst geprägt. Auch Krappmann (1994) vertritt eine ähnliche Position, denn er nimmt an, dass Kinder innerhalb ihrer eigenen Kultur vom Elternhaus unabhängige Verhaltensweisen zeigen. In der Kinderwelt „können Kinder, manchmal auf rauhe Weise, die Verhaltensweisen erwerben, die Erwachsene benötigen, um sich in der sozialen Realität behaupten zu können. Hier und nicht in der Familie lernen sie, sich durchzusetzen, auf der Hut zu sein, manche eigentlich unerlaubte und doch so effektive Mittel der Auseinandersetzung einzusetzen, andere zu beeindrucken und ihr Gesicht zu wahren“ (ebd., S. 497). Dieser Ansatz negiert nicht, dass die Kinderkultur von Eltern und anderen Erwachsenen beeinflusst ist. So schreibt Krappmann (1999, S. 233-234): „In diese Prozesse [des Aushandelns] dringen Elemente sozialer Ungleichheit aus der Erwachsenenwelt ein, und zwar sowohl im Hinblick auf Themen und Vorhaben, die ausgehandelt werden, als auch im Hinblick auf die Mittel, die eingesetzt werden können.“ Folgt man diesem Ansatz, dürfte der soziale Status eines Kindes dennoch zu einem größeren Anteil durch in der Schulklasse stattfindende Interaktionen als durch Elternhausmerkmale geprägt sein.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, zu welchem Anteil Elternhausmerkmale den sozialen Status eines Kindes erklären, und wie hoch dieser Anteil gegenüber den Erklärungsbeiträgen von Merkmalen der Kinder selbst ist. Auch werden Hypothesen darüber entwickelt, auf welche Weise Elternhausmerkmale die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes bestimmen. Dabei wird der Frage nachgegangen, über welche Merkmale des Kindes Elternhausmerkmale vermittelt mit dem sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse zusammenhängen. Eine solche vergleichende Untersuchung von Elternhaus- gegenüber Kindmerkmalen wurde in der Forschung bisher nicht angestellt, so dass nicht auf bisherige Arbeiten zurückgegriffen werden kann. Da sich das DFG-Projekt „Soziale Ungleichheit unter Kindern“ schwerpunktmäßig mit sozioökonomischen und strukturellen Elternhausmerkmalen befasste, wird der ebenfalls betrachtete Erziehungsstil nur durch wenige Indikatoren bestimmt. Obwohl die Eltern-Kindbeziehungen ebenso eine Rolle spielen dürften, werden über diese keine Theorien und Befunde herangezogen, da sie im Projekt auch nicht erfasst wurden. Im Folgenden werden die untersuchten Elternhausmerkmale in ihrer Rolle für den sozialen Status diskutiert.

2.3.1 Erziehungsstil

Dem Erziehungsstil als Teil des sozialen Kapitals der Eltern wurde insbesondere in der Sozialisationsforschung eine bedeutende Rolle für die kindliche Entwicklung zugewiesen (Hurrelmann, 2002; Stecher, 1996). Unter Erziehungsstil werden nach Hurrelmann (ebd., S. 157) die „beobachtbaren und verhältnismäßig überdauernden tatsächlichen Praktiken der Eltern verstanden, mit ihren Kindern umzugehen.“ Der Erziehungsstil wurde von Baumrind (1967) in drei Kategorien unterteilt, die auch heute noch Anwendung finden: Es werden autoritäres, permissives und autoritatives Erziehungsverhalten unterschieden. Unter autoritärem Erziehungsverhalten wird einseitige Machtausübung unter Anwendung von Strafen verstanden. Permissives Verhalten beschreibt Nachgiebigkeit im Umgang mit dem Kind. Autoritatives Erziehungsverhalten beruht hingegen auf Grenzsetzung, erzieherischer Begleitung und klaren Erwartungen. Auch so genanntes „Monitoring“, übersetzbar als elterliche Beaufsichtigung, beschreibt den Erziehungsstil der Eltern (Coie & Dodge, 1998). Es stellt eine Dimension des Erziehungsstils dar, die sich auch in den klassischen Kategorien des Erziehungsstils wiederfindet. In der vorliegenden Arbeit werden als Indikatoren für den Erziehungsstil die elterliche Aushandlungsbereitschaft und der Fernsehkonsum untersucht. In diesen beiden Indikatoren spiegeln sich sowohl die klassischen Erziehungsstile als auch elterliche Beaufsichtigungsstrategien wieder.

2.3.1.1 Elterliche Aushandlungsbereitschaft

Die Aushandlungsbereitschaft der Eltern zeigt sich darin, in wie weit Eltern gemeinsam mit ihren Kindern über das Kind betreffende Entscheidungen verhandeln (autoritativ, hohes „Monitoring“), in welchem Ausmaß Kinder alleine Entscheidungen treffen (permissiv, geringes „Monitoring“) oder Entscheidungen über ihren Kopf hinweg getroffen werden (autoritär, hohes „Monitoring“). Fuhs (2001) nimmt an, dass aus einer geringen Aushandlungsbereitschaft der Eltern ein Mangel an Erfahrung in Aushandlungen resultiert, der die Beziehungen eines Kindes zu Gleichaltrigen negativ beeinflusst. Über gemeinsame Aushandlungen mit den Eltern erlernte Verhandlungsfähigkeiten verhelfen Kindern dazu, sich in Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen besser durchzusetzen (Einfluss zu haben) und dies auf eine Art und Weise zu tun, die ihrer Akzeptanz gleichzeitig förderlich ist. Inwiefern die Aushandlungsbereitschaft der Eltern vermittelt über effektivere Aushandlungsstrategien der Kinder mit ihrem sozialen Status zusammenhängt, wurde bisher nicht untersucht. Die vorliegenden Untersuchungen über die klassischen Erziehungsstile und elterliche Beaufsichtigung können jedoch Hinweise auf Zusammenhangsmuster geben.

Die Ergebnisse einer Querschnittstudie an Jungen der vierten Klassen zeigten, dass sowohl geringe Beaufsichtigung als auch zwangsausübendes, autoritäres Disziplinierungsverhalten der Eltern mit geringer *Akzeptanz* eines Kindes einhergingen, die Zusammenhänge waren jedoch nur gering bis moderat (Dishion, 1990). Systematische Untersuchungen zur Rolle des Erziehungsverhaltens für den *Einfluss* fehlen. Hinweise dafür, dass hier andere Zusammenhänge vorliegen könnten, liefert die ethnographische Studie von Adler und Adler (1998). Bei den untersuchten Voradoleszenten hatten Kinder, deren Eltern in der Erziehung permissiv und wenig beaufsichtigend waren, bessere Chancen, in der einflussreichen „Topclique“ aufgenommen zu werden. Denn diese Kinder konnten häufiger an gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten teilnehmen. Je weniger Aufsicht Kinder erfahren und je mehr sie in Entscheidungen auf sich gestellt sind, desto mehr Einfluss könnten sie daher haben.

Es fragt sich, wie der Erziehungsstil in vorteilhafte oder nachteilige Merkmale des Kindes umgesetzt wird. Der Erziehungsstil hat sowohl auf Verhaltensdispositionen, als auch soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten des Kindes Einfluss (Dishion, 1990; Keller, 1976; Rubin et al., 1998). Baumrind (1967) nahm an, dass ein autoritativer Erziehungsstil sich am positivsten auf das Verhalten des Kindes auswirkt. Die soziometrische Forschung ging vor allem der Frage nach, wie Erziehungsverhalten der Eltern, aggressives Verhalten der Kinder und ihre *Akzeptanz* miteinander verknüpft sind. In einem Modell postulieren Rubin et al. (1998), dass Eltern, die bei maladaptivem Verhalten ihrer Kinder entweder mit permissivem oder mit überstrengem, Macht ausspielendem Erziehungsverhalten reagieren, negatives Verhalten verstärken und damit zu einer Verschlechterung der Beziehungen ihres Kindes zu Mitschülern beitragen. Entsprechend ergab die Untersuchung von Dishion (1990) eine vollständige Vermittlung des Zusammenhanges zwischen Erziehungsverhalten und Akzeptanz über antisoziales Verhalten sowie über Defizite in schulischen Fertigkeiten des Kindes. Das Erziehungsverhalten der Eltern kann auch für soziale Ängstlichkeit und Rückzug des Kindes verantwortlich sein und auf diesem Wege die Akzeptanz eines Kindes verringern (Rubin et al., 1998). Denn Eltern, die auf ihre schüchternen oder ängstlichen Kinder entweder mit kontrollierendem autoritärem oder mit überbehütendem Erziehungsverhalten reagieren, verstärken Rückzugsverhalten und Schüchternheit, da sie die Selbstständigkeit ihres Kindes untergraben.

Während für die Akzeptanz gefolgert werden kann, dass die elterliche Aushandlungsbereitschaft vermittelt über Verhaltenspositionen und weitere Merkmale des Kindes positiv mit Akzeptanz zusammenhängt, bleibt offen, welche Rolle diese für den Einfluss eines Kindes spielt.

2.3.1.2 Fernsehkonsum

Der Fernsehkonsum des Kindes kann als Merkmal des sozialen und kulturellen Kapitals des Elternhauses angesehen werden. Er reflektiert sowohl elterliche Beaufsichtigungsstrategien als auch das häusliche intellektuelle Anregungsniveau. Kinder, die viel fernsehen, erfahren in geringem Maße direkte elterliche Beaufsichtigung (Glogauer, 1993; Hurrelmann, 1989). Der Fernsehkonsum stellt somit einen weiteren Indikator des Erziehungsverhaltens der Eltern dar. Hoher Fernsehkonsum wird von der pädagogisch geprägten Forschung überwiegend als negativ für die kindliche Entwicklung angesehen (Glogauer, 1993; Wilhelm, Myrtek, & Brüchner, 1997). Welche Rolle der Fernsehkonsum für den sozialen Status eines Kindes spielt, wurde nur von wenigen Forschern diskutiert.

Entsprechend liegen kaum Untersuchungen vor, die das Ausmaß des Fernsehkonsums in Beziehung zum sozialen Status des Kindes setzen. Eine Ausnahme stellt eine ältere Studie von Coleman (1961) dar, die einen negativen Zusammenhang zwischen dem Fernseh- und Medienkonsum und der Zugehörigkeit zur „Leading Crowd“, der führenden Gruppe eines Jahrgangs, nachweisen konnte. Der höhere Fernsehkonsum von Außenseitern wurde als Folge des geringen sozialen Status und der resultierenden Ausgrenzung angesehen. Ähnliche Ergebnisse fand eine Studie aus den achtziger Jahren (Oswald & Süss, 1993): Jugendliche, deren Fernsehkonsum gering war, gaben an, größere Bekanntenkreise zu haben, stärker an Gleichaltrigen orientiert zu sein und waren weniger besorgt um ihre Anerkennung bei anderen. Ihre tatsächliche Akzeptanz und Einfluss wurden nicht erhoben. Da beide Untersuchungen zudem ältere Kohorten und Jugendliche umfassen, bleibt offen, welche Rolle der Fernsehkonsum für den sozialen Status von Kindern einer rezenten Kohorte spielt.

Das Ausmaß des Fernsehkonsums wirkt sich darauf aus, in welchem Ausmaß das Kind außerhalb der Schule Gelegenheiten wahrnimmt, soziale und sozio-kognitive Fertigkeiten im Umgang mit anderen zu erwerben. Je häufiger und länger ein Kind in seiner Freizeit fernsieht, desto weniger interagiert es während dieser Zeit mit anderen Kindern (Glogauer, 1993; Wilhelm et al., 1997). Kinder, die viel fernsehen, bewegen sich weniger und zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten wie Aggressivität, des weiteren zeigen sie schlechtere Lesekompetenzen und insgesamt schlechtere Schulleistungen als andere Kinder (Glogauer, 1993; Wilhelm et al., 1997). Auch sehen Jungen mehr fern als Mädchen (Oswald & Süss, 1993). Ein hoher Fernsehkonsum könnte somit vermittelt über Verhaltensdispositionen, Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten mit geringer Akzeptanz und Einfluss verknüpft sein. Ob die Unterschiede in Kindmerkmalen statusrelevante Ausmaße annehmen, ist offen. Eine diesen

Ergebnissen widersprechende Hypothese lässt sich aus der ethnographischen Studie von Adler und Adler (1998) ableiten: Kinder, die „Coolness“ ausstrahlten, galten unter ihren Mitschülern als angesehener. Zur Coolness gehört abgesehen von der Ausstattung und Unabhängigkeit auch Wissen darüber, welche Dinge gerade „in“ und welche „out“ sind. Dieses Wissen wird vielfach medial, vor allem über das Fernsehen vermittelt. Auch können Kinder durch das Gesehene dazu angeregt werden, mehr Ideen in Spiele einzubringen (Hoppe-Graff, 2000). Fernsehen könnte den sozialen Status eines Kindes daher auch positiv beeinflussen. Diese Überlegungen beziehen sich allerdings auf die Frage, ob ein Kind fernsieht oder nicht, während die obigen Überlegungen das Ausmaß des Fernsehkonsums betreffen.

Es wird die Hypothese aufgestellt, dass sich ein wohldosierter Fernsehkonsum positiv oder gar nicht auf den sozialen Status auswirkt, während übermäßiger Fernsehkonsum mit einem geringen sozialen Status einhergeht. Denkbar sind daher auch nicht-lineare Zusammenhänge zwischen Fernsehkonsum und dem sozialen Status. Als vermittelnde Variablen kommen Verhaltensdispositionen wie Aggressivität einerseits und Ideenreichtum andererseits sowie Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten in Frage.

2.3.2 Einkommen und Bildungsgrad

Sozialisationstheorien nehmen hohe Zusammenhänge zwischen dem Einkommen und dem Bildungsgrad als Indikatoren des sozioökonomischen Status der Familie und einer gelingenden Sozialisation an (Hurrelmann, 2002, S. 31): „Je günstiger die ökonomische Lage der Familie und je höher der Bildungsgrad von Vater und Mutter, desto reichhaltiger wird der Sozialisationsprozess in der Familie“. Begreift man die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes in der Schulklasse als Entwicklungsaufgaben, so sollten diese als Teil der Sozialisation von Einkommen und Bildungsgrad der Eltern betroffen sein. Obwohl das Einkommen und der Bildungsgrad der Eltern zusammenhängen dürften, wird hier zwischen beiden Elternhausvariablen unterschieden. Diese Unterscheidung gründet einerseits darauf, dass beide voneinander abweichen können (Dishion, 1990), andererseits darauf, dass die Möglichkeit besteht, dass sie in verschiedener Weise mit Einfluss und Akzeptanz zusammenhängen können.

2.3.2.1 Einkommen

Mit der Rolle des Einkommens der Eltern für den sozialen Status eines Kindes haben sich Vertreter der Kinderarmutsforschung befasst. Diese nahmen an, dass Armut über unterschiedliche Vermittlungsprozesse die soziale Integration in Gleichaltrigengruppen negativ beeinträchtigt (Walper, 1995; Walper, Gerhard, Schwarz, & Gödde, 2001).

Zum Zusammenhang zwischen dem Einkommen und der *Akzeptanz* gibt es einige Untersuchungen an Kindern, die zeigen konnten, dass finanzielle Knappheit mit einer geringen Akzeptanz unter Gleichaltrigen einhergeht (Bolger, Patterson, Thompson, & Kupersmidt, 1995; Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson, & Davis, 1995; Patterson, Vaden, & Kupersmidt, 1991). Auch ungünstige Wohnverhältnisse, die mit geringem Einkommen einhergehen, waren mit geringer Akzeptanz unter Kindern verknüpft (Petillon, 1978). In einer weiteren Untersuchung gaben Kinder und Jugendliche aus armen Familien seltener an, in Cliques integriert zu sein, nahmen sich als weniger eingebunden in Gleichaltrigengruppen wahr und fühlten sich weniger akzeptiert (Klocke, 1998). Eine Untersuchung mit Kindern im Kindergartenalter zeigte, dass ökonomische Belastungen neben einer geringen Akzeptanz auch mit erhöhtem Rückzugsverhalten und Anführen von anderen einherging (Friedemann, 1986). Da Anführen Zeichen des *Einflusses* eines Kindes ist, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass ökonomische Belastungen den Einfluss eines Kindes unter Mitschülern weniger beeinträchtigen als seine Akzeptanz. Untersuchungen an Grundschulkindern, die das Einkommen der Eltern mit dem Einfluss in Zusammenhang gebracht haben, fehlen bislang.

Extreme ökonomische Deprivation der Familie wirkt sich auf der einen Seite direkt auf Kinder aus. Meist ist kein oder wenig altersangemessenes, nur geringwertiges Spielzeug vorhanden, Kleidung ist oft gebraucht oder es fehlt an Taschengeld sowie an Geld für Lehr- und Lernmittel, für Klassenfahrten und für Dinge der Kinderkultur (Neuberger, 1997; Walper, 1995). Kinder aus Haushalten mit geringem Einkommen sind daher in vielen Bereichen schlechter materiell ausgestattet. Dies gilt jedoch mit Einschränkungen: Eltern mit geringeren Einkommen versuchen bisweilen, Nachteile ihrer Kinder über teure Markenkleidung und andere Statusgüter abzuwenden. Gleichzeitig können Kinder in begüterten Familien wegen des Baus eines Eigenheims oder Kaufs eines Zweitwagens zeitweise sogar schlechter ausgestattet sein (Mansel & Neubauer, 1998). Zudem statten Eltern mit geringerem sozioökonomischen Status ihre Kinder stärker mit technischen Geräten wie Computerspielen und eigenem Fernseher aus, während Eltern mit höherem sozioökonomischem Status dazu tendieren, ihre Kinder weniger materiell zu verwöhnen (Fuhs, 2001).

Auf der anderen Seite kann Armut Kinder indirekt beeinflussen. Für Einflüsse von Armut auf die kindliche Entwicklung nahmen Walper (1995) und Neuberger (1997) überwiegend innerfamiliäre Prozesse als Mediatoren an. Sie postulierten, dass Armut das Stressniveau innerhalb der Familie erhöht, das sich negativ auf das Erziehungsverhalten auswirkt. Eine Übersicht über verschiedene Studien von Parker et al. (1995) kam entsprechend zu dem Schluss, dass finanziell belastete Eltern weniger feinfühlig, inkonsistenter oder strenger mit ihren Kindern

umgehen. Eine Studie mit Jugendlichen zeigte, dass Armut den erlebten Stress erhöhte, der zur Folge hatte, dass Eltern mit ihren Kinder weniger demokratisch-unterstützend umgingen (Walper, 1988). Wie bereits ausgeführt, geht ungünstiges Erziehungsverhalten der Eltern mit erhöhter Aggressivität oder Rückzugsverhalten gegenüber Gleichaltrigen und schlechteren Schulleistungen der Kinder einher. So können Akzeptanz und Einfluss eines Kindes auch auf indirektem Wege negativ durch Armut beeinträchtigt werden.

2.3.2.2 Bildungsgrad

Sozialisationstheorien nehmen an, dass insbesondere durch die Übermittlung kulturellen Kapitals der Eltern an ihre Kinder, das im Bildungsgrad der Eltern Ausdruck findet, der sozio-ökonomische Status einer Generation an die nächste weitergegeben wird (z.B. Bourdieu, 1997). Da diese Übermittlung bereits in der Kindheit beginnt, kann angenommen werden, dass der Bildungsgrad der Eltern bereits die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes in seiner Klasse positiv beeinflussen.

Untersuchungen zeigten positive Zusammenhänge des elterlichen Bildungsgrads mit der *Akzeptanz* eines Kindes: Eine Studie mit Jungen zeigte zwischen Schulbildung und Beruf der Eltern und der Akzeptanz des Kindes moderate positive Zusammenhänge (Dishion, 1990). Auch hatten Kinder einer Stichprobe mit Jungen und Mädchen, die aus Sicht der Lehrer von ihren Eltern nur geringe bildungsbezogene Anregung erhielten, ein dreifach erhöhtes Risiko, von ihren Mitschülern abgelehnt zu werden (Patterson et al., 1991). Ebenso hing der Bildungsgrad der Eltern bei deutschen Grundschulern mit ihrer Akzeptanz positiv zusammen (Petillon, 1978). Wie hinsichtlich des Einkommens, so fehlen auch hinsichtlich des Bildungsgrads Untersuchungen zum *Einfluss*.

Zusammenhänge könnten auch über den Erziehungsstil der Eltern vermittelt werden, denn Eltern aus niedrigen sozialen Schichten zeigen laut Fuhs (2001) eine geringere Aushandlungsbereitschaft und berücksichtigen kindliche Interessen weniger. In Elternhäusern mit niedrigem Sozialstatus sehen zudem sowohl Eltern als auch ihre Kinder mehr fern als in höheren sozialen Schichten (Oswald & Süß, 1993; Wilhelm et al., 1997). Diese Befunde unterscheiden jedoch nicht zwischen Bildung und Einkommen der Eltern. So kann der erhöhte Fernsehkonsum auf die geringeren finanziellen Möglichkeiten zu alternativer Freizeitgestaltung zurückgehen (P. Kuhn, pers. Mitteilung, 6.10.04). Von soziologischer oder schulpädagogischer Seite wird hervorgehoben, dass die schulische und berufliche Qualifikation der Eltern vor allem schulische Aspirationen (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer, & Bauer,

2003) und Schulleistungen (Baumert & Schümer, 2001) der Kinder beeinflusst. Auf Kindesseite könnten daher Schulnoten vermittelnd wirken.

Zusammenfassend lässt sich postulieren, dass Einkommen und Bildungsgrad der Eltern positiv mit dem sozialen Status eines Kindes zusammenhängen. Als vermittelnde Variablen kommen auf Seiten der Eltern der Erziehungsstil, auf Seiten des Kindes materielle Ressourcen und Schulnoten, aber auch Verhaltensdispositionen in Frage. In dieser Arbeit wird untersucht, ob Einkommen und Bildungsgrad gleichermaßen von Bedeutung sind und ob sich deren Einflüsse auf die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes als gleich hoch erweisen.

2.3.3 Berufstätigkeit

Die Berufstätigkeit der Eltern wurde von der Sozialisationsforschung als weiteres wichtiges Elternhausmerkmal aufgeführt. Auf Seiten des Vaters wurde Arbeitslosigkeit als problematisch für die familiale Situation angesehen (vgl. Neuberger, 1997). Väterliche Arbeitslosigkeit hat sowohl für die Akzeptanz (Dishion, 1990), als auch für das Sozialverhalten und Schulnoten eines Kindes negative Folgen (Buseman & Harders, 1932; Guo & Stearns, 2002; Harland, Reijneveld, Brugman, Verloove-Vanhorick, & Verhulst, 2002). Väterliche Berufstätigkeit wird im Folgenden jedoch nicht näher betrachtet, da in der vorliegenden Stichprobe nur eine ungenügende Anzahl an Angaben über die Berufstätigkeit des Vaters vorlag und nur ein geringer Anteil an Vätern arbeitslos war.

Auf Seiten der Mütter wurde statt Arbeitslosigkeit vielfach ihre Berufstätigkeit problematisiert (Coleman, 1996). Diese wurde in der Sozialisationsforschung als problematisch angesehen, da angenommen wurde, dass berufstätige Mütter für Kinder weniger präsent sind und ihre Kinder weniger beaufsichtigen. Nach dieser Auffassung vermitteln berufstätige Mütter ihren Kindern weniger soziales Kapital (Coleman, 1996). Petillon (1978) führte mütterliche Berufstätigkeit entsprechend als „Milieubelastung“ an. Mütterliche Berufstätigkeit hat seit Mitte des letzten Jahrhunderts stark zugenommen. Dies gilt insbesondere für Teilzeitbeschäftigung von Müttern. Auch haben sich Vorbehalte gegenüber mütterlicher Berufstätigkeit drastisch geändert (Sweeny, 1999). Nachteile von Kindern durch mütterliche Berufstätigkeit könnten dadurch an Brisanz verloren haben. Bei der Untersuchung der Rolle von mütterlicher Beschäftigung sind einerseits Kohortenunterschiede zu beachten, andererseits ist zu berücksichtigen, dass sich Vollzeit- und Teilzeitberufstätigkeit in ihren Folgen voneinander unterscheiden können. Während Schulkinder eine Vollzeitbeschäftigung der Mutter zu spüren bekommen, da diese nachmittags nicht verfügbar ist, können sich teilzeitbeschäftigte Mütter

ihren Kindern trotz Berufstätigkeit nach der Schule widmen. Der Großteil der Studien unterschied aber nicht zwischen Teil- und Vollzeitberufstätigkeit.

Die Berufstätigkeit der Mutter hing in einigen Untersuchungen mit Kindern negativ mit der *Akzeptanz* zusammen. In einer älteren Untersuchung mit Grundschulkindern war mütterliche Berufstätigkeit mit einem geringeren Akzeptanzstatus verbunden (Petillon, 1978). Auch in einer neueren Untersuchung, allerdings mit Kindergartenkindern, war mütterliche Berufstätigkeit über mehrere vermittelnde Prozesse negativ mit Akzeptanz assoziiert (Adessky, 1997). Zudem zeigte eine Untersuchung, dass sechs- bis zwölfjährige Kinder berufstätiger Mütter weniger in Freundschaften involviert waren (Devall, Stoneman, & Brody, 1987). Untersuchungen zum *Einfluss* liegen nicht vor.

Untersuchungen zur Berufstätigkeit sind auch für statusrelevante Eltern- und Kindmerkmale vorhanden. Sie zeigten sehr heterogene Ergebnisse. Dies galt gleichermaßen für Studien, die nur zwischen Berufstätigkeit und Hausfrauendasein der Mütter unterschieden und Untersuchungen, die zwischen Arten der Berufstätigkeit differenzierten. Zu *mütterlicher Berufstätigkeit allgemein* liegen folgende Befunde über negative Auswirkungen vor: So zeigte sich in einer Studie, dass mütterliche Berufstätigkeit mit dem Stressempfinden der Mutter korrelierte, das mit Strenge in der Erziehung einherging, die wiederum mit aggressivem Verhalten auf Seiten des Kindes verknüpft war (Adessky, 1997). In einer weiteren Studie wiesen Kinder, deren Mütter in ihrer frühen Kindheit gearbeitet hatten, im Grundschulalter häufiger Verhaltensauffälligkeiten auf (Barglow, Contreras, Kavesh, & Vaughn, 1998). Mehrere Studien mit Jugendlichen zeigten, dass diese unbeeinflusst von mütterlicher Berufstätigkeit waren, dies galt für ihre Schulleistungen (Gold & Andres, 1978), Resistenz gegenüber Gruppendruck, Drogenprobleme (Hillman, Sawilowski, & Becker, 1994) und antisoziales Verhalten (Morgan & Grube, 1989). Positive Effekte mütterlicher Berufstätigkeit zeigten sich darin, dass Kinder im freien Spiel besser waren (Barglow et al., 1998), dass schulische Aspirationen Jugendlicher höher waren (Morgan & Grube, 1989) und dass Kinder und Jugendliche kompetenter auftraten (Amato, 1987). Auf Seiten der Eltern bestanden positive Auswirkungen darin, dass berufstätige Mütter häufiger einen autoritativen Erziehungsstil aufwiesen (Greenberger & Goldberg, 1989). Vergleiche von Kindern *teilzeit- und vollzeitberufstätiger Mütter* zeigten ebenfalls heterogene Ergebnisse: Eine ältere Studie ergab, dass Jugendliche teilzeitberufstätiger Mütter im Vergleich zu denen vollzeit- und nicht berufstätiger Mütter schlechter sozial angepasst waren (Collins, 1975). Eine aktuellere Untersuchung ergab, dass das soziale und schulische Verhalten bei Kindern teilzeitberufstätiger Mütter besser angepasst war als bei vollzeitberufstätigen Müttern (Harr, 1999). Dieser Effekt ging jedoch zurück, wenn der Bil-

ungsgrad kontrolliert wurde, während er bestehen blieb, wenn kontrolliert wurde, ob die Eltern getrennt lebten. Interessanterweise spielt *mütterliche Nichtbeschäftigung*, wenn sie als Arbeitslosigkeit aufgefasst wird, eine eindeutig negative Rolle. Sie stellte beispielsweise einen Risikofaktor für kindliche Misshandlung und Vernachlässigung (Christoffersen, 2000) und für emotionale Schwierigkeiten bei Mädchen dar (Monck, Graham, Richman, & Dobbs, 1994).

Zusammenfassend waren die Befunde über mütterliche Berufstätigkeit und Folgen für die Kinder sehr heterogen. Über die Akzeptanz liegen nur negative Befunde vor, die allerdings nicht zwischen Teil- und Vollzeit unterschieden. Für die vorliegende Arbeit bleibt letztlich offen, welche Rolle die Berufstätigkeit von Müttern für den sozialen Status von Kindern spielt. Aus den vorliegenden Befunden kann gefolgert werden, dass Voll- und Teilzeitberufstätigkeit getrennt voneinander betrachtet werden sollten. Durch die Berücksichtigung weiterer Indikatoren der sozioökonomischen und familienstrukturellen Situation wird zudem kontrolliert, ob die Berufstätigkeit für sich genommen den sozialen Status eines Kindes beeinflusst.

2.3.4 Familienstruktur

Unter Familienstruktur wird in dieser Arbeit die familiäre Zusammensetzung verstanden, die einerseits anhand des Zusammenlebens oder Getrenntlebens der leiblichen Eltern, andererseits anhand der Anzahl der Geschwister beschrieben wird. Die Familienstruktur als Teil des sozialen Netzes bestimmt neben dem Erziehungsstil der Eltern das soziale Kapital der Familie für ein Kind (Coleman, 1987, 1996).

2.3.4.1 Zusammenleben der Eltern

Leben die Eltern zusammen, erhöht dies nach Coleman (1987, 1996) das soziale Kapital des Kindes, denn in getrennten Haushalten ist meist nur ein Elternteil hauptsächlich präsent, in der Regel die Mutter (Walper & Schwarz, 1999). Ein Mangel an sozialem Kapital durch die Trennung der Eltern dürfte überwiegend negativ mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes assoziiert sein.

Studien zum Zusammenhang zwischen dem elterlichen Zusammen- oder Getrenntleben und dem sozialen Status eines Kindes sind selten. In einer Untersuchung an Grundschulern waren Kinder aus gestörten Familienverhältnissen, darunter auch aus „zerrütteten Ehen“ häufiger geringer *akzeptiert* unter Mitschülern (Petillon, 1978). Laut einer aktuelleren Metaanalyse trug die Familienform insgesamt gering zur Erklärung von Merkmalen des Kindes bei, den-

noch waren Kinder mit Trennungserfahrung weniger akzeptiert und einsamer (Amato & Keith, 1991). Über den Zusammenhang zum *Einfluss* liegen keine Studien vor.

In der Trennungsforschung wird familialer Stress als Mediator der Trennungsfolgen für die Kinder diskutiert (Walper & Schwarz, 1999). Zu den Stressoren im Elternhaus zählen ökonomische Belastungen und beeinträchtigte Erziehungskompetenzen durch Überforderung (Amato, 2000; Walper & Schwarz, 1999). Insbesondere Frauen sind durch Trennung starken finanziellen Belastungen ausgesetzt, aus denen häufig die Notwendigkeit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit resultiert (Walper & Schwarz, 1999). Des Weiteren geht die Trennung oft mit einem überdauerndem Konfliktpotential zwischen den Eltern einher, so dass beide für ihre Kinder nicht ausreichend zur Verfügung stehen (Walper & Schwarz, ebd.). Die Folgen des Getrenntlebens für die Erziehung können auch positiv ausfallen. Alleinerziehende zeigen demokratischeres Erziehungsverhalten (Santrock, Warshak, Lindbergh, & Meadows, 1982) und fordern und fördern mehr Selbständigkeit (Giubaldi & Perry, 1985) als gemeinsam erziehende Eltern. Die Zweiseitigkeit dieses anderen Erziehungsverhaltens macht eine Untersuchung von Uhlendorff, Artelt und Krappmann (2002) mit sieben- bis zehnjährigen Kindern deutlich. Kinder Alleinerziehender berichteten im Vergleich zu Kindern aus Zweielternfamilien öfter, Entscheidungen gemeinsam mit ihren Eltern zu treffen. Gleichzeitig trafen sie selbst häufiger Entscheidungen allein. Damit lag bei Alleinerziehenden sowohl eine höhere Aushandlungsbereitschaft, als auch eine höhere Übergabe von Verantwortung an die Kinder vor. Das Getrenntleben der leiblichen Eltern könnte also vermittelt über die höhere Aushandlungsbereitschaft Alleinerziehender positiv mit dem sozialen Status des Kindes assoziiert sein. Allerdings könnten Kinder Alleinerziehender durch das höhere Ausmaß an alleinigen Entscheidungen auch überfordert sein. Diese Vermutung bestätigt eine Untersuchung mit Jugendlichen, in der bei Einelternfamilien das Ausmaß an sozialer Kontrolle reduziert war und mit erhöhter Delinquenz der Kinder einherging (Butz & Boehnke, 1999). Positive Effekte eines „demokratischeren“ Erziehungsverhaltens könnten so durch negative Auswirkungen aufgehoben werden. Dies könnte vor allem für die Akzeptanz gelten. Der Einfluss hingegen könnte weniger beeinträchtigt sein, da ein permissiver Erziehungsstil positiv mit dem Einfluss assoziiert sein kann (vgl. Abschnitt Erziehungsstil). Im Gegensatz dazu dürften mit einer Trennung einhergehende ökonomische Einbußen sich sowohl auf die Akzeptanz, als auch den Einfluss eines Kindes negativ auswirken.

Das Zusammenleben der Eltern kann sich auch vermittelt über Merkmale des Kindes auf den sozialen Status in der Klasse auswirken. So zeigte die Metaanalyse von Amato und Keith (1991), dass Kinder mit Trennungserfahrung häufiger verhaltensauffällig waren als andere

Kinder, auch wenn die Unterschiede gering ausfielen. Kinder aus Trennungsfamilien neigten zu Fehlverhalten, Aggressivität und Delinquenz, waren weniger kooperativ und fröhlich, ängstlicher und hatten häufig schlechtere Schulleistungen als Kinder aus intakten Familien. Aggressives Verhalten und schlechtere Schulleistungen stellten die am stärksten ausgeprägten Trennungsfolgen dar. Nachteile gegenüber zusammenlebenden leiblichen Eltern fanden sich sowohl bei Kindern aus Einelternfamilien als auch aus Stieffamilien (Amato, 1994). Es kann daher angenommen werden, dass Zusammenhänge zwischen dem Zusammenleben der Eltern und der *Akzeptanz* über Verhaltensdispositionen und Schulleistungen mediiert werden. Zugleich verweisen andere Studien auf deutliche Unterschiede in der kindlichen Verarbeitung der Trennung der Eltern (Schmidt-Denter, 2001). In einer Langzeituntersuchung konnten „Gewinner“, „Verlierer“ und „Überlebende“ unterschieden werden (Hetherington, 1989). Gewinner waren meist Mädchen, die davon profitierten, dass sie durch das Alleinerziehen der Mutter hohe soziale Kompetenzen erwarben, indem sie viel Verantwortung übernahmen. Verlierer waren häufig Jungen, die sich unsicher oder aggressiv verhielten, während Überlebende opportunistisch-kompetente Kinder beiderlei Geschlechts darstellten, die soziale Kompetenzen zum eigenen Vorteil nutzten. Überlebende neigten überdies zu „übermäßiger Selbstbehauptung“ (Walper, 2002, S. 823). Die beiden letzten Gruppen dürften weniger akzeptiert und gemocht werden als die erste Gruppe. Zudem erwies sich das Geschlecht als Moderatorvariable, denn Mädchen waren weniger negativ von einer Trennung der Eltern betroffen als Jungen. Die genannten Untersuchungen bieten außerdem Hinweise darauf, welche Beziehung zwischen dem Zusammenleben der Eltern und dem *Einfluss* eines Kindes bestehen könnte. So könnte sich durch einen positiven Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss (vgl. Abschnitt Aggressives Verhalten) das Getrenntleben der Eltern weniger nachteilig auf den Einfluss auswirken als auf die Akzeptanz. Die von Hetherington (ebd.) gefundene Gruppe der „Überlebenden“ mit opportunistischer Selbstbehauptung lässt ebenfalls vermuten, dass der Einfluss von Kindern getrennt lebender Eltern weniger betroffen sein dürfte als ihre Akzeptanz.

In dieser Arbeit wird geprüft, in welchem Zusammenhang das Zusammenleben der Eltern mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes steht. Mit dem Getrenntleben der Eltern sind eine Reihe weiterer Elternhausmerkmale konfundiert, die kontrolliert werden. Des Weiteren wird untersucht, welche Kindmerkmale den Zusammenhang zwischen dem Zusammenleben der Eltern und Akzeptanz und Einfluss – sofern vorhanden – vermitteln.

2.3.4.2 Anzahl der Geschwister

Geschwistern könnte sowohl eine positive als auch eine negative Rolle für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes zukommen. Zu unterscheiden ist, ob die bloße Tatsache, Geschwister zu haben oder die Anzahl der Geschwister berücksichtigt wird. Einerseits haben Kinder mit Geschwistern im Gegensatz zu Einzelkindern Vorteile, da sie bereits in der Familie lernen, ihre Interessen mit anderen Kindern auszuhandeln (Brody, 1998; Kitzmann, Cohen, & Lockwood, 2002). Zudem können Geschwister einander bei Schwierigkeiten in der Familie beistehen (Lockwood, Gaylord, Kitzmann, & Cohen, 2002). Andererseits kann eine große Geschwisteranzahl den positiven Einfluss von Geschwistern nivellieren, denn je größer die Familie, desto geringer ist die intellektuelle Stimulierung durch die Eltern (Zajonc & Markus, 1975).

Die Bedeutung von Geschwistern für den sozialen Status wurde nur für die Akzeptanz untersucht, über den Einfluss liegen keine Studien vor. In einer älteren Untersuchung waren Kinder mit vier und mehr Geschwistern unbeliebter als andere Kinder, während Kinder mit einem bis drei Geschwistern sich nicht von Einzelkindern unterschieden (Petillon, 1978). In einer Studie mit Dritt- bis Sechstklässlern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status wurden Kinder mit Geschwistern weniger akzeptiert als Kinder ohne Geschwister (Lockwood et al., 2002). Dieselben Autoren berichteten über eine Stichprobe von Kindern der Mittelschicht, bei der das Vorhandensein von Geschwistern nicht mit der Akzeptanz zusammenhing (ebd.). Die Tatsache, Geschwister zu haben, konnte aber familiären Stress und negative Auswirkungen auf das Sozialverhalten puffern.

Die Studien von Lockwood et al. lassen vermuten, dass der sozioökonomische Hintergrund mit der Geschwisterzahl konfundiert ist. Laut Schmidt-Denter (1996) gilt: Je geringer der sozio-ökonomische Status der Eltern, desto größer ist die Familie. Familien mit vielen Kindern sind dem Risiko ausgesetzt, finanziell belastet zu sein, so dass mehr Geschwister weniger materielle Ressourcen für ein Kind bedeuten (Lockwood et al., 2002). Die negativen Zusammenhänge zwischen Geschwisterzahl und Akzeptanz könnten somit auf die Assoziation der Geschwisterzahl mit der sozio-ökonomischen Situation der Eltern zurückgehen.

Die beschriebenen Untersuchungen zeigen uneinheitliche Ergebnisse im Hinblick darauf, ob die Anzahl der Geschwister positive oder negative Effekte auf die Akzeptanz hat. Dies kann einerseits daran liegen, dass der sozio-ökonomische Status nicht kontrolliert wurde. Andererseits können nonlineare Zusammenhänge vorliegen. In dieser Arbeit wird zum einen geprüft, ob die Geschwisterzahl einen Einfluss auf den sozialen Status behält, wenn sozio-

ökonomische Variablen des Elternhauses berücksichtigt werden. Zum anderen wird der These nachgegangen, dass Kinder mit wenigen gegenüber keinen Geschwistern einen höheren sozialen Status einnehmen und mehr als zwei oder drei Geschwister zu haben negativ mit dem sozialen Status verknüpft ist.

2.3.4.3 Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund im Elternhaus sind in Deutschland vor allem Kinder und Enkel ehemaliger „Gastarbeiter“ aus der Türkei. Eine weitere große Gruppe stellen Migrantenkinder aus Polen, Russland und aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien sowie Aussiedlerkinder dar, eine kleinere Gruppe kommt aus Italien und Griechenland (Baumert & Schümer, 2001; Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2002). Ergebnisse der Vorurteilsforschung und zur Frage der Ausländerfeindlichkeit lassen vermuten, dass Kinder mit ausländischer Herkunft weniger akzeptiert und weniger einflussreich sein könnten als Kinder deutscher Herkunft. Denn mit ihrer Herkunft verknüpft werden ethnischen Minderheiten vielfach pauschal negative Eigenschaften zugeschrieben (Brown & Gärtner, 2003; Erikson, 1966).

Es gibt kaum Untersuchungen zur soziometrischen *Akzeptanz* von Migrantenkindern⁶. In einer Studie aus der Schweiz waren Kinder von Immigranten in Schulklassen weniger akzeptiert als andere Kinder (Meile, 1976). In einer niederländischen Untersuchung an Zehn- bis 13-jährigen fühlten sich Kinder mit türkischem, marokkanischem und surinamesischem Hintergrund im Vergleich zu einheimischen Kindern häufiger sozial ausgeschlossen (Verkuyten & Thijs, 2002). Aktuelle soziometrische Studien und Untersuchungen zum *Einfluss* von Kindern mit Migrationshintergrund fehlen.

Die möglicherweise auch heute geringere Akzeptanz von Kindern mit Migrationshintergrund kann mehrere Gründe haben. Gruppenfaktoren wie der Ausländeranteil in der Schulklasse und das Schulklima spielen eine Rolle für die Integration (Dollase, 2001; Verkuyten & Thijs, 2002). Es dürfte aber zu kurz greifen, eine geringere Integration von ausländischen Kindern nur als Folge von Diskriminierung und Gruppeneffekten zu betrachten, denn mit dem Migrationshintergrund der Kinder sind oft weitere Faktoren verknüpft, die ihre Integration und damit auch ihre Akzeptanz und ihren Einfluss beeinflussen. So bestimmt die Art der „Akkulturation“, dass heißt die Form, in welcher Eltern und ihre Kinder ursprüngliche und neue kulturelle Muster verbinden, deren Integration. Die Akkulturation hängt wiederum vom Bildungs-

⁶ Migrantenkinder in Deutschland sind mit den in us-amerikanischen Studien überwiegend untersuchten afro-amerikanischen Kindern kaum vergleichbar. Ergebnisse us-amerikanischer Studien werden für die vorliegende Arbeit deshalb nicht herangezogen.

grad, den Sprachkenntnissen und weiteren Faktoren ab (Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2002). Damit können insbesondere Elternhausfaktoren Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund und dem sozialen Status eines Kindes mediiieren. Entsprechend fand eine Studie mit türkischen und deutschen Kindern, dass die Nationalität ohne signifikanten Einfluss auf die Akzeptanz eines Kindes in der Schulklasse war, wenn der sozioökonomische Hintergrund der Eltern kontrolliert wurde (Coskun, Daime, & Holle, 1980). Auch Erziehungsstile türkischer Eltern unterscheiden sich von denen deutscher Eltern (Nauck, 1994). Dies könnte auch für andere Familien mit Migrationshintergrund gelten. Dem Ausmaß, in dem Deutsch als Familiensprache verwendet wird, dürfte als Korrelat der nationalen Herkunft der Eltern und Zeichen der Akkulturation (Baumert & Schümer, 2001) ebenfalls eine vermittelnde Rolle zukommen. Wird in der Familie selten deutsch gesprochen, dürfte dies die sprachliche Entwicklung im Deutschen behindern. Da der soziale Status des Kindes Ergebnis sozialer Interaktionen ist, spielt die Ausdrucksfähigkeit in der Sprache, die in der Schulklasse gesprochen wird, eine große Rolle für die Akzeptanz und den Einfluss. So wird der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in sozialpsychologischen Untersuchungen für soziale Kontrolle eine hohe Relevanz zugesprochen (Wiemann & Giles, 1992). Untersuchungen darüber, welche Bedeutung die Familiensprache für den sozialen Status eines Kindes hat, fehlen bisher.

Der Migrationshintergrund kann auch mit statusrelevanten Kindmerkmalen assoziiert sein. Jugendliche mit Migrationshintergrund fallen häufiger durch Gewalttaten auf als deutsche Jugendliche (Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2002). Eine Vielzahl an Untersuchungen fand zudem, dass Kinder mit Migrationshintergrund – abhängig vom Herkunftsland – schlechtere Schulleistungen und Schulabschlüsse hatten als deutsche Kinder (Merkens & Nauck, 1993). Dies galt insbesondere für Kinder mit zwei Elternteilen nicht-deutscher Herkunft (Stanat, 2003).

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob und in welchem Maße der Migrationshintergrund mit Akzeptanz und Einfluss negativ assoziiert ist. Dabei wird überprüft, ob Zusammenhänge über Elternhaus- (z.B. Einkommen, Bildungsgrad, Familiensprache) und Kindmerkmale (z.B. Aggressivität und Schulnoten) vermittelt werden.

2.3.5 Zusammenfassende Einschätzung der Befunde über Elternhausmerkmale

Die vorliegende Arbeit untersucht, in welchem Ausmaß Elternhausmerkmale den sozialen Status eines Kindes beeinflussen. Bisherige Befunde - so etwa die Studien von Dishion (1990) und Patterson et al. (1991) - zeigten, dass Einkommen, Bildungsgrad und Erziehungsverhalten nur einen verhältnismäßig geringen Teil des sozialen Status - hier der Akzeptanz - erklären.

Die betrachteten Elternhausmerkmale treten häufig gemeinsam auf (Neuberger, 1997). Daher ist von Bedeutung, welche der verschiedenen Elternhausmerkmale einen eigenständigen Vorhersagebeitrag für den sozialen Status leisten. Von besonderem Interesse ist zudem, über welche Merkmale des Kindes Elternhausmerkmale vermittelt werden. Bisherige Untersuchungen konzentrierten sich ausschließlich auf die Akzeptanz. Die Arbeit bietet daher insbesondere über den Einfluss neue Erkenntnisse. So könnten Elternhausmerkmale in unterschiedlicher Weise zur Akzeptanz und zum Einfluss eines Kindes beitragen. Des Weiteren soll die Arbeit aufklären, ob Elternhaus- und Kindmerkmale den sozialen Status eines Kindes in vergleichbarem Ausmaß bestimmen.

3 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes in der Schulklasse?

Akzeptanz und Einfluss hängen laut Parkhurst und Hopmeyer (1998) nur gering miteinander zusammen. Alternativ dazu wird in dieser Arbeit die Hypothese aufgestellt, dass Akzeptanz und Einfluss im Kontext der Schulklasse in hohem Maße miteinander assoziiert sind.

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Merkmalen des Kindes und seiner Akzeptanz und seinem Einfluss in der Klasse?

Basieren Akzeptanz und Einfluss auf unterschiedlichen Merkmalen des Kindes?

Hypothese dieser Arbeit ist, dass Akzeptanz und Einfluss trotz ihres hohen Zusammenhanges auf unterschiedlichen Merkmalen basieren. Dies gilt insbesondere für Verhaltensdispositionen. Für Akzeptanz ist von Bedeutung, ob ein Kind prosoziales Verhalten und ein geringes Ausmaß an Aggressivität und bestimmerischem und angeberischem Auftreten zeigt. Für Einfluss hingegen spielt bestimmerisches und angeberisches Auftreten eine positive Rolle. Dieses ist mit aggressivem Verhalten nicht, gering positiv oder gering negativ assoziiert. Auch prosoziales Verhalten ist von vergleichsweise geringerer Bedeutung für den Einfluss. Humor und Ideenreichtum sind positiv, Verletzbarkeit ist negativ mit Akzeptanz und Einfluss verknüpft. Hier werden keine Unterschiede in Zusammenhängen mit Akzeptanz und Einfluss postuliert.

Wirken nicht verhaltensbezogene Merkmale vermittelt über Verhaltensdispositionen auf den sozialen Status eines Kindes?

Es werden zwei alternative Hypothesen gegeneinander geprüft. 1. Die Zusammenhänge nichtverhaltensbezogener Merkmale (Perspektivenübernahmefähigkeiten, Schulnoten, materielle Ressourcen, Geschlecht und relatives Alter) mit Akzeptanz und Einfluss werden voll-

ständig über Verhaltensdispositionen vermittelt. 2. Alternativ dazu werden für Schulnoten und materielle Ressourcen auch direkte, unvermittelte Zusammenhänge auf die Akzeptanz und den Einfluss angenommen.

Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten hängen mit Akzeptanz und Einfluss positiv zusammen. Schulnoten sind mit Akzeptanz in höherem Maße positiv assoziiert als mit Einfluss. Alternativ werden für Schulnoten nicht-lineare bzw. umgekehrt u-förmige Zusammenhänge mit Akzeptanz und Einfluss angenommen. Eine vermittelnde Funktion übernehmen vor allem prosoziales und aggressives Verhalten, aber auch Ideenreichtum.

Die materielle Ausstattung und Höhe des Taschengeldes hängen positiv mit Akzeptanz und Einfluss zusammen. Eine vermittelnde Funktion haben prosoziales Verhalten, Ideenreichtum, (geringere) Aggressivität und Verletzbarkeit und bestimmmerisches und angeberisches Auftreten.

Mädchen sind akzeptierter als Jungen, Jungen einflussreicher als Mädchen. Zusätzlich wird die Hypothese aufgestellt, dass Jungen extremere Einflusspositionen zugewiesen bekommen als Mädchen. Vermittelnde Variablen sind mehr prosoziales, geringeres aggressives Verhalten und bessere Schulnoten auf Seiten der Mädchen und stärkeres bestimmmerisches und angeberisches Verhalten auf Seiten der Jungen.

Zum relativen Alter werden mehrere alternative Hypothesen aufgestellt. Zudem werden unterschiedliche Assoziationen zum Einfluss und zur Akzeptanz angenommen. Das relative Alter des Kindes in der Klasse hängt positiv mit seinem Einfluss zusammen. Dieser Zusammenhang wird über stärkeres bestimmmerisches und angeberisches Verhalten und höhere Perspektivenübernahmefähigkeiten der älteren Kinder vermittelt. Aufgrund der höheren sozialen Reife kann auch die Akzeptanz älterer Kinder höher sein als die jüngerer Kinder. Alternativ dazu wird postuliert, dass das relative Alter in umgekehrt u-förmigem Zusammenhang zur Akzeptanz steht. Jüngere und ältere werden geringer akzeptiert, da sie der Mehrheit der Klasse im Hinblick auf ihre soziale Reife unähnlich sind („Ähnlichkeitshypothese“). Schließlich wird alternativ ein negativer Zusammenhang angenommen, der über schlechtere Schulnoten aufgrund möglicher Rückstellungen und Klassenwiederholungen älterer Kinder vermittelt wird.

Kann aggressives Verhalten durch positive Qualitäten kompensiert werden?

Positive Verhaltensdispositionen kompensieren ebenso wie materielle Ressourcen negative Einflüsse aggressiven Verhaltens auf den sozialen Status (vgl. idiosynkratischer Bonus nach Hollander, 1958). Aggressives Verhalten mindert den sozialen Status eines Kindes weniger, wenn kompensatorisch positive Eigenschaften vorliegen. Der Zusammenhang zwischen ag-

gressivem Verhalten und dem sozialen Status fällt zudem weniger negativ aus, wenn hohe Perspektivenübernahmefähigkeiten vorhanden sind. Die Effekte fallen für Jungen stärker aus als für Mädchen (vgl. Vailloncourt, 2002).

Welche Bedeutung haben Elternhausmerkmale für den sozialen Status eines Kindes?

Sind Elternhausmerkmale für die Akzeptanz von anderer Bedeutung als für den Einfluss?

Elternhausmerkmale sind mit Kindmerkmalen verknüpft, die unterschiedliche Relevanz für Akzeptanz und Einfluss haben. Daher unterscheidet sich die Bedeutung der Elternhausmerkmale für den sozialen Status je nachdem, ob Akzeptanz oder Einfluss betrachtet wird.

Werden Elternhausmerkmale vollständig über Kindmerkmale vermittelt?

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Elternhausmerkmale Bildungsgrad, Einkommen, Aushandlungsbereitschaft, Fernsehkonsum, Familienstruktur und Migrationshintergrund hängen vollständig vermittelt über Merkmale des Kindes mit dessen Akzeptanz und Einfluss zusammen. Die größte Bedeutung kommt dabei den Verhaltensdispositionen zu.

Welche Zusammenhänge bestehen und welche Variablen wirken vermittelnd?

Der *Erziehungsstil* der Eltern hängt mit dem Status des Kindes folgendermaßen zusammen: Je mehr ein Kind gemeinsam mit den Eltern entscheidet und aushandelt, desto akzeptierter und einflussreicher ist es. Je mehr ein Kind hingegen bei Entscheidungen auf sich allein gestellt ist oder überwiegend fremdbestimmt wird, desto weniger akzeptiert und einflussreich ist es. Alternativ wird angenommen, dass Kinder, deren Eltern permissiver sind, mehr Einfluss haben (vgl. Adler & Adler, 1998). Je höher der Fernsehkonsum zu Hause, desto geringer ist vor allem die Akzeptanz, aber auch der Einfluss. Der Erziehungsstil der Eltern hängt vermittelt über prosoziales und aggressives Verhalten, Schulnoten und Verletzbarkeit des Kindes mit dem sozialen Status zusammen.

Je höher das *Einkommen* und der *Bildungsgrad* der Eltern, desto größer die Akzeptanz und der Einfluss des Kindes in der Schulklasse. Aufgrund bisheriger Befunde wird angenommen, dass die Zusammenhänge gering bis moderat ausfallen. Als vermittelnde Variablen kommen einerseits Erziehungsstilunterschiede, andererseits höhere materielle Ressourcen des Kindes sowie geringere Aggressivität und Verletzbarkeit, höhere Prosozialität (Stresshypothese, vgl. Walper, 1995), höhere Perspektivenübernahmefähigkeiten, Ideenreichtum und bessere Schulnoten in Frage.

Für die *Berufstätigkeit der Mutter* werden mehrere Alternativhypothesen aufgestellt: Vollzeit- und Teilzeitberufstätigkeit der Mutter sind im Vergleich zu Nichtberufstätigkeit negativ mit

Akzeptanz (und Einfluss) verknüpft. Voll- und Teilzeitberufstätigkeit unterscheiden sich, denn Teilzeitberufstätigkeit ist weniger negativ mit dem Status des Kindes verbunden. Alternativ kann formuliert werden, dass Voll- und Teilzeitberufstätigkeit der Mutter positiv mit Akzeptanz und Einfluss verknüpft sind, Nichtberufstätigkeit hingegen nicht oder negativ. Als weitere Alternative könnte die Berufstätigkeit der Mutter nicht mit dem sozialen Status des Kindes zusammenhängen. Vermittelnde Variablen sind Einkommen, Bildung und Erziehungsstilmerkmale (Vollzeitberufstätigkeit: höherer Fernsehkonsum und größere Permissivität, weniger gemeinsame Entscheidungen, Teil- und Nichtberufstätigkeit: mehr Aushandlungsbereitschaft) auf Seiten der Eltern, auf Seiten des Kindes Verhaltensdispositionen, Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten.

Das *Zusammenleben der Eltern* ist positiv aber nur gering bis moderat mit der Akzeptanz des Kindes assoziiert. Zum Einfluss bestehen geringere Zusammenhänge. Vermittelnd wirken auf Elternseite Einkommen und Erziehungsstil. Auf Kindesseite stellen Aggressivität, Prosozialität, Perspektivenübernahmefähigkeiten und Schulnoten vermittelnde Variablen dar.

Die *Anzahl der Geschwister* hängt negativ mit der Akzeptanz und dem Einfluss zusammen. Alternativ wird angenommen, dass kurvilineare Beziehungen zwischen der Geschwisteranzahl und der Akzeptanz und dem Einfluss bestehen, da sowohl Geschwisterlosigkeit als auch eine große Geschwisterzahl zum sozialen Status negativ beitragen. Vermittelnd wirken Erziehungsstil, Einkommen und Bildungsgrad sowie die materielle Ausstattung, Perspektivenübernahme, Schulnoten und Verhaltensdispositionen des Kindes.

Welche Rolle spielen Elternhausmerkmale im Verhältnis zu Merkmalen, die das Kind selber in die Klasse einbringt?

Der soziale Status eines Kindes ist nicht nur durch sein Elternhaus determiniert. Kinder haben vielmehr eine eigene Kinderkultur, die eine relativ elternunabhängige Ungleichheitsstruktur erzeugt. Dies drückt sich darin aus, dass Kinder in höherem Maße mit eigenen Merkmalen (Verhalten, Leistungen) zu ihrem sozialen Status unter Gleichaltrigen beitragen als durch Merkmale des Elternhauses.

Spielen Kind- und Elternhausmerkmale für Mädchen und Jungen jeweils eine unterschiedliche Rolle?

Prosoziales und wenig aggressives Verhalten, Schulnoten und die materielle Ausstattung sind wichtiger für den Status von Mädchen, Humor und geringe Verletzbarkeit sind wichtiger für den sozialen Status von Jungen. Auch für Elternhausmerkmale wird die Hypothese aufge-

stellt, dass Unterschiede in ihrer Relevanz für den sozialen Status bestehen, je nachdem, ob Jungen oder Mädchen betrachtet werden.

4 METHODE

4.1 Stichprobe

Zwei Grundschulen aus unterschiedlichen Stadtteilen Berlins (Steglitz und Neukölln-Süd) konnten nach Gesprächen mit den Direktoren und Lehrern der Schulen, und mit Erlaubnis der Berliner Schulbehörde für die Untersuchung gewonnen werden. Von insgesamt 236 Kindern aus zehn Klassen der dritten und fünften Stufe nahmen 234 teil, so dass eine Teilnahmequote von 99 Prozent erreicht werden konnte. 221 Eltern (94 Prozent) der befragten Kinder beantworteten einen an sie gerichteten Fragebogen, alle zehn Klassenlehrer füllten den Lehrerfragebogen zu den Schülern ihrer Klassen aus.

Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe lag bei 10;8 Jahren, das der 112 Kinder (48 Prozent) aus den fünf dritten Klassen bei 9;7 Jahren, das der 122 Kinder (52 Prozent) aus den fünf fünften Klassen bei 11;8 Jahren. Es nahmen 127 Mädchen (54 Prozent) und 107 Jungen (46 Prozent) teil. 50 Prozent der Eltern, die an der Untersuchung teilnahmen⁷, hatten einen Realschulabschluss, gefolgt von 36 Prozent mit Abitur, und 10 Prozent mit Hauptschulabschluss, 2 Prozent der Eltern waren ohne Abschluss (höchster Schulabschluss beider Eltern). Die Berufsabschlüsse verteilten sich wie folgt: 45 Prozent hatten eine abgeschlossene Lehre, 21 Prozent einen Meisterabschluss, 20 Prozent hatten einen (Fach-)Hochschulabschluss, 12 Prozent waren ohne Berufsabschluss (höchster Abschluss beider Eltern). 39 Prozent hatten ein Familieneinkommen von 2000 bis 4000 DM monatlich, 35 Prozent standen mehr als 4000 DM zur Verfügung, 17 Prozent hatten bis zu 2000 DM monatlich (Nettoangaben). Die Stichprobe entstammt damit überwiegend der Mittelschicht. Angaben über die Berufstätigkeit der Väter fehlten häufig (insgesamt 21 Prozent). 83 Prozent der Väter, über die Angaben vorlagen, waren voll berufstätig, 9 Prozent waren arbeitslos. 48 Prozent der Mütter waren teilzeitberufstätig, 29 Prozent gingen keiner beruflichen Tätigkeit nach und 20 Prozent waren voll berufstätig. 63 Prozent der leiblichen Eltern lebten zusammen, 37 Prozent lebten getrennt. 23 Prozent aller Kinder hatten zwei Eltern nicht deutscher Nationalität.

⁷ Alle Prozentangaben sind bezogen auf die Anzahl der ausgefüllten Elternbögen (N=221)

4.2 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung fand im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2000/2001 von April bis Juni statt. Zu zwei Terminen à zwei Schulstunden (1,5 Stunden) im Abstand von ein bis zwei Wochen wurden den Kindern im Klassenverband Fragebögen vorgelegt und zusätzlich von einer Untersuchungsleiterin vorgelesen. Die Fragebogen enthielten Selbstberichtmaße und demographische Angaben. Nach diesen Terminen im Klassenverband wurde jedes Kind für eine 30- bis 45-minütige Einzeluntersuchung aus dem Unterricht geholt. In dieser Untersuchung wurden – abgesehen von einem offenen Interview – das Klassenspiel, das darin eingebettete soziometrische Verfahren und die Fragen zum Einfluss angewendet (vgl. Abschnitt Instrumente). Die Untersucher waren drei weibliche und zwei männliche studentische Hilfskräfte und zwei Doktorandinnen⁸ des Projekts. Ein Elternfragebogen wurde den Eltern nach der ersten oder zweiten Klassenuntersuchung durch die Kinder übermittelt, von den Lehrern wieder eingesammelt und an die Untersucherinnen zurückgeleitet. Der verwendete Lehrerfragebogen wurde den Klassenlehrern mitgegeben.

4.3 Instrumente

Die Instrumente für die in dieser Arbeit interessierenden Variablen werden in der Reihenfolge beschrieben, in der sie auch im theoretischen Überblick angeordnet wurden. Sie beruhen auf Angaben der Mitschüler, Selbstberichten, Lehrerangaben und Angaben der Eltern. Sie werden im Anhang (Instrumente, S. 2-24) aufgeführt und in den folgenden Abschnitten beschrieben.

4.3.1 Umgang mit den Daten aus Peer-, Selbst-, Lehrersicht und Elternangaben

Die in den ersten Abschnitten beschriebenen Maße für den sozialen Status und für Verhaltensdispositionen der Kinder wurden aus Sicht der Mitschüler (Peersicht) erfasst. Diese Urteile wurden anhand von Nominationen gewonnen (Ausnahme: Einfluss): Jedes Kind einer Klasse sollte den Mitschüler nennen, der einem vorgegebenen Merkmal nach seiner Auffassung am besten entsprach. Aus der Anzahl der Stimmen, die ein Kind für dieses Merkmal von allen Mitschülern erhält, wurde ein Summenwert gebildet. Dabei wurde berücksichtigt, dass die Summe der Stimmen, die ein Kind erhielt, je nach Klassengröße unterschiedlich hoch ausfiel. Dies wurde wie bei Peernominations- und Peerratingmaßen üblich durch Z-Standardisierung auf die Schulklasse erreicht (vgl. Masten et al., 1985; Lease et al., 2002). Für den seltenen Fall, dass ein Kind für ein Merkmal niemanden nominierte, gab es weniger

⁸ Die Autorin der Arbeit und Judith Schrenk

vergebene als mögliche Stimmen. Dies bedeutet jedoch, dass ein Kind niemanden für geeignet hielt, diese Rolle auszufüllen. Deshalb wurde dies nicht als fehlende Stimme gewertet. So ergaben sich für alle Peernominationsmaße vollständige Datensätze.

Die in den anschließenden Abschnitten beschriebenen Instrumente beruhen teils auf Selbstberichten der Kinder, teils auf Lehrerangaben, teils auf Angaben der Eltern. Da es bei diesen Angaben nur im Falle der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeiten und des relativen Alters von Bedeutung ist, in welchem Verhältnis ein Kind zu seinen Mitschülern steht, wurden nur diese Maße ebenfalls z-transformiert. Für alle Angaben, die entweder aus Kind- oder aus Lehrersicht vorliegen, wurden fehlende Angaben durch Schätzungen aus individuell vorhandenen Werten ersetzt. Waren keine Angaben vorhanden, wurden die Mittelwerte der Kinder des gleichen Geschlechts und der gleichen Klassenstufe eingesetzt, um eine möglichst gute Schätzung zu erreichen. Wenn kategoriale Angaben vorlagen (materielle Ausstattung, Aushandlungsbereitschaft), wurden fehlende Werte ausschließlich durch Erwartungswerte des gleichen Geschlechts und der gleichen Klassenstufe ersetzt. Für die Elternhausmerkmale Einkommen und Bildungsgrad wurden keine Ersetzungen durch Mittelwerte vorgenommen, da aus den vorliegenden Elternangaben keine ausreichend validen Schätzungen durch Kenntnis anderer Kennwerte für diese Variablen möglich waren und zudem ein zu großer Anteil auf Schätzwerten beruht hätte (es lagen je nach Elternhausmerkmal zwischen 201 und 217 Angaben vor, so dass teilweise bei bis zu 33 Kindern Elternangaben fehlten).

4.3.2 Maße für den sozialen Status eines Kindes in der Klasse

4.3.2.1 Akzeptanz (Soziometrie)

Die Kinder wurden in Anlehnung an gängige soziometrische Verfahren dazu aufgefordert, drei Personen zu nennen, mit denen sie im „Klassenspiel“ (siehe Abschnitt „Maße für Verhaltensdispositionen“) gern als Regieassistent zusammenarbeiten möchten, sowie drei Personen, mit denen sie dies auf keinen Fall tun würden. Es wurde betont, dass man sich für die gemeinsame Regiearbeit sehr gut verstehen müsse. Die Anzahl der Stimmen, die jedes Kind von anderen Kindern auf die erste Frage erhielt, wird als „positive Stimmen“ bezeichnet, die Anzahl der Stimmen, die jedes Kind auf die zweite Frage erhielt, als „negative Stimmen“. Als Indikator für die Akzeptanz wurde die „Soziale Präferenz“ von Peery (1979) errechnet. Dazu wurde die Differenz aus den klassenstandardisierten Items „positive Stimmen“ und „negative Stimmen“ gebildet und erneut auf die Klasse standardisiert. Auf das andernorts verwendete Maß „Soziale Beachtung“ wurde wegen der vielfach berichteten geringen Reliabilität und prädikti-

ven Stärke (vgl. Rubin et al., 1998) verzichtet. Für soziale Präferenz liegen hingegen Untersuchungen vor, die deren gute Reliabilität belegen (vgl. Rubin et al., ebd.).

4.3.2.2 Einfluss

Das Ausmaß des Einflusses eines Kindes innerhalb seiner Klasse wurde mit Hilfe zweier im Projekt entwickelter Instrumente erfasst. Für das Maß „Einfluss 1“ wurde jedes Kind aufgefordert, die anderen Kinder der Klasse danach einzuschätzen, wie viel sie in der Klasse zu sagen haben. Jedes Kind schätzte anhand einer dreistufigen Skala mit den Ausprägungen (1) „hat wenig zu sagen“, (2) „hat mittel viel zu sagen“ und (3) „hat viel zu sagen“ alle Schüler der Klasse ein. Aus den Einschätzungen aller Klassenkameraden wurde für jedes Kind ein durchschnittlicher Einflusswert ermittelt. Die Kinder wurden außerdem danach gefragt, welches Kind in ihrer Klasse am meisten und welches Kind am wenigsten zu sagen hat. Für jedes Kind wurde aus der Anzahl der Nennungen für „hat am meisten zu sagen“ minus der Anzahl der Nennungen für „hat am wenigsten zu sagen“ eine Variable gebildet. Dieses Maß „Einfluss 2“ hängt in hohem Maße mit „Einfluss 1“ zusammen ($r = .72$; $p < .01$). Die beiden Maße wurden miteinander kombiniert. Dazu wurde die Summe aus den Z-Werten beider Variablen gebildet und erneut auf die Klasse z-standardisiert.

4.3.2.3 Einschätzung der Validität der Statusmaße

Um die Maße zum sozialen Status der Kinder zu validieren, wurde überprüft, welche Zusammenhänge diese mit anderen Statureinschätzungen aufweisen. Dazu wurden Beurteilungen der Klassenlehrer und andere Maße aus Peersicht herangezogen.

Auf Lehrerseite waren dies zwei statusbezogene Items des Lehrerfragebogens, „Status“ und „Ausschluss“. Der Lehrerfragebogen enthielt Fragen zum sozialen Status, zum Sozial- und Leistungsverhalten und zu den Schulnoten der Schüler. Es wurden jeweils Angaben zu jedem Schüler der Klasse angefordert. Diese lauteten „Welchen Status hat das Kind in der Gruppe der Mitschüler?“⁹ sowie „Wie häufig wird das Kind von gemeinsamen Aktivitäten in der gesamten Schülergruppe oder in Teilgruppen ausgeschlossen?“¹⁰. Die Zusammenhänge der Lehrereinschätzungen mit Statusmaßen aus Peersicht können anhand der folgenden Tabelle abgelesen werden:

⁹ Antwortalternativen: das Kind hat einen sehr hohen Status (4), einen hohen Status (3), einen niedrigen Status (2), einen sehr niedrigen Status (1)

¹⁰ Antwortalternativen: das Kind wird sehr häufig ausgeschlossen (4), häufig ausgeschlossen (3), selten ausgeschlossen (2), so gut wie nie ausgeschlossen (1)

Tabelle 1: Korrelationen von Lehrereinschätzungen zum Status des Kindes mit Akzeptanz und Einfluss (N=234) (Pearson's r)

	Akzeptanz	Einfluss
Lehrerurteil Status	.64**	.71**
Lehrerurteil Ausschluss	-.65**	-.60**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Aus der Tabelle kann abgelesen werden, dass Mitschüler und Lehrer in ihrer Sicht auf den sozialen Status eines Kindes in hohem Maße – aber nicht vollständig – miteinander übereinstimmen. Die Maße aus Lehrersicht lassen allerdings keine Unterscheidung von Akzeptanz und Einfluss zu.

Als Vergleichsmaß für die Akzeptanz wurden einseitige Nennungen als bester Freund („Wer sind deine drei besten Freunde in der Klasse?“) herangezogen. Als Vergleichsmaß für den Einfluss wurde das Item „Ist ein guter Anführer(in)“ verwendet¹¹. Die folgende Tabelle zeigt die Zusammenhänge beider Variablen mit Akzeptanz und Einfluss. Ihr kann entnommen werden, dass Freundesnennungen erwartungsgemäß in höherem Maße mit Akzeptanz assoziiert sind, während Anführerschaft mit Einfluss in höherem Zusammenhang steht.

Tabelle 2: Korrelation von weiteren Peerurteilen zum Status des Kindes mit Akzeptanz und Einfluss (N=234) (Pearson's r)

	Akzeptanz	Einfluss
Nennungen als Freund	.63**	.50**
Anführerschaft	.39**	.64**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Die Zusammenhänge der in der Arbeit verwendeten Maße für Akzeptanz und Einfluss mit weiteren Maßen des sozialen Status sprechen für deren hohe externe und konkurrente Validität.

4.3.3 Kindmerkmale

4.3.3.1 Maße für Verhaltensdispositionen

Verhaltensdispositionen wurden mit dem Klassenspiel, einer eigenen deutschen Übersetzung des „Revised Class Play“ nach Masten, Morison und Pellegrini (1985) erfasst. Die Kinder sollen im Rahmen einer fiktiven Theateraufführung an ihre Mitschüler 29 Rollen¹² vergeben (z.B. „Wer hat gute Ideen, was man machen kann?“ usw.). Jedes Kind einer Klasse wurde aufgefordert, jeweils das Kind aus der Klasse zu nennen, das sich für eine Rolle am besten

¹¹ Dieses Item entstammt dem Klassenspiel, welches im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

¹² Ein Item, das sich in der Originalversion als problematisch erwiesen hatte, wurde nicht verwendet.

eignete. Die Wahl sollte sich am „echten“ Verhalten der Kinder orientieren. Einem Kind konnten mehrere Rollen zugewiesen werden. Anders als in der Originalversion wurde jede Rolle nur einmal und nicht jeweils für Jungen und für Mädchen separat vergeben. Denn dies hätte von Kindern verlangt, Jungen und Mädchen jeweils Eigenschaften zuzuschreiben, die nicht typisch für sie sind (Rogosch & Newcomb, 1989). Zudem können durch das gewählte Vorgehen Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung von Verhaltensdispositionen berücksichtigt werden.

Das Klassenspiel enthält sowohl Verhaltensdispositionen als auch statusbezogene Items. Da der Status eines Kindes als abhängige Variable konzipiert wurde, wurden nur die 17 Items ausgewählt, die Verhaltensdispositionen darstellen. Den Verhaltensdispositionen wurden alle Items zugeordnet, die Aktivitäten oder Persönlichkeitseigenschaften bezeichnen, während Items, die das Resultat von Verhalten für soziale Beziehungen und Positionen beschreiben, als Statusitems behandelt wurden (vgl. Anhang, Tab. 1). Bei einigen Items des Klassenspiels ließ sich nicht unmittelbar entscheiden, ob sie eine Verhaltensdisposition oder ein Statusmerkmal darstellen. Die Items „Spielt lieber mit anderen als allein“ sowie „spielt lieber allein als mit anderen“ wurden den Statusitems zugeordnet, obwohl sie an „Extraversion - Introversion“ denken lassen. Denn es schien den Kindern schwer zu fallen, diese Rolle zu vergeben. Einige erklärten, dass es niemand gebe, der gerne allein spiele und alle lieber mit anderen spielten. Sie wiesen diese Rollen Kindern zu, mit denen andere gerne spielten oder die von anderen ausgeschlossen wurden. Damit spiegeln diese Items den sozialen Status eines Kindes wieder. Das Item „Dem man vertrauen kann“ kann sowohl als „Vertrauenswürdigkeit“ eines Kindes und damit als Verhaltensdisposition, als auch als Ergebnis von Verhaltensweisen interpretiert werden. Ebenso kann das Item „Bringt die Dinge in Gang“ Einfluss zum Ausdruck bringen oder Einfluss verschaffendes Verhalten beschreiben. Der Eindeutigkeit halber wurden diese ausgeschlossen.

Zur Überprüfung der Struktur der als Verhaltensdispositionen ausgewählten Items wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Die Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation erbrachte für alle 17 Verhaltensdispositionen des Klassenspiels fünf insgesamt gut unterscheidbare Faktoren, welche zusammen 63,8 Prozent der Varianz erklärten. Die folgende Tabelle zeigt die Faktorladungen der Items auf die fünf Faktoren der Verhaltensdispositionen (Faktorladungen unter .10 werden nicht dargestellt):

Tabelle 3: Faktorenanalyse der Verhaltensdispositionen des Klassenspiels (Ladungen)

	aggressiv- disruptiv	hilfreich-fair	verletzbar- traurig	bestimmen- angeben	humorvoll- gutgelaunt
Belästigt andere Kinder zu oft	.93	-.31		.31	
Gerät in Streitereien und Kämpfe	.91	-.20		.25	
Ärgert andere Kinder	.89	-.28	-.12	.27	
Rastet leicht aus	.84	-.27	.32	.26	
Unterbricht andere Kinder	.50	-.25	.34	.29	.29
Ist höflich	-.27	.80	-.12	-.15	-.18
Hilft anderen	-.19	.68		.11	.28
hat gute Ideen	-.25	.67	-.12	.30	.16
Wartet bis er oder sie dran ist	-.32	.64	-.11	-.32	-.28
Ist beim Spielen fair	-.17	.61	-.21	-.27	.27
Leicht verletzlich oder empfindlich			.80		-.17
Ist oft traurig	.12	-.12	.78	-.14	-.12
Bestimmt zu viel herum	.32			.80	
Ist oft angeberisch	.34	-.23		.69	
Ist sehr schüchtern*	-.17			-.56	-.40
Hat viel Humor			-.15		.75
Ist meistens gut gelaunt	-.24	.45	-.23		.58

*Dieses Item wurde für die Skalenbildung umgepolt.

Aus Items eines Faktors wurden Variablen gebildet, indem sie aufsummiert und die Summe durch die Anzahl der Items geteilt wurde. Das Item „hat gute Ideen, was man machen kann“ lud auf dem Faktor „hilfreich-fair“, wurde aber von diesem abgekoppelt, da es sich um eine theoretisch abgrenzbare Eigenschaft (Ideenreichtum) handelt. Zudem wird für prosoziales Verhalten, welches durch das Maß „hilfreich-fair“ erfasst wird, eine unterschiedliche Bedeutung für Akzeptanz und Einfluss angenommen, nicht aber für Ideenreichtum. Die Unterscheidbarkeit der Variablen „hilfreich-fair“ und „ideenreich“ wird durch deren nur moderate Korrelation zueinander (Pearson's $r=.47$; $p<.01$) bestätigt. Auch kann dieses Einzelitem als reliabel gelten, da die Werte für jedes Kind Urteile aller seiner Mitschüler enthalten und bereits in anderen Untersuchungen gute Split-Half-Reliabilitäten (Perry, Kusel, & Perry, 1988) sowie Test-Retest-Reliabilitäten (Coie & Dodge, 1983) für Einzelitems aus Peersicht gefunden wurden (Parkhurst & Asher, 1992).

Itemzahl und Konsistenzen (Korrelationen) der Variablen für Verhaltensdispositionen „hilfreich-fair“, „ideenreich“, „humorvoll-gutgelaunt“, „aggressiv-disruptiv“, „bestimmen-angeben“ und „verletzbar-traurig“ werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 4: Deskriptive Kennwerte der Verhaltens- und Persönlichkeitsvariablen des Klassenspiels (Itemzahl, Konsistenzen / Korrelationen)

Variable	Itemzahl	Cronbach' α / Pearsons r
Hilfreich-fair	4	$\alpha=.67$
Ideenreich	1	-
Humorvoll-gutgelaunt	2	$r=.30$
Aggressiv-disruptiv	5	$\alpha=.88$
Bestimmen-angeben	3	$\alpha=.55$
Verletzbar-traurig	2	$r=.36$

Die Konsistenzen der Variablen aggressiv-disruptiv und hilfreich-fair sind als akzeptabel zu bewerten. Trotz der geringeren Konsistenzen der Variablen bestimmen-angeben, verletzbar-traurig und humorvoll-gutgelaunt sollen diese für weitere Analysen einbezogen werden, da sie theoretisch jeweils ähnliche und wichtige Aspekte des Sozialverhaltens enthalten. Eine weitere Differenzierung hätte hingegen der Übersichtlichkeit geschadet.

Zu Vergleichszwecken wurden auch die Lehrereinschätzungen über Aggressivität und Regelbrüche des Kindes aus dem Lehrerfragebogen herangezogen. Die Itemformulierungen für „aggressiv“ und „regelbrechend“ lauten: „Wie hoch schätzen Sie die Aggression bei dem jeweiligen Kind ein?“¹³ und „Wie sehr hält sich das Kind an Regeln oder Absprachen, die in Unterricht und Pausen in der Schule gelten?“¹⁴. Diese beiden Einschätzungen hängen in hohem Maße miteinander zusammen (Pearson's $r=.68$, $p<.01$) und wurden daher zu der Variablen „aggressiv-regelbrechend“ zusammengefasst. Dazu wurde aus beiden Items der Mittelwert gebildet ($M=2.01$; $SD=0.87$; $N=234$). Diese Lehrereinschätzung hängt mit der Variable aggressiv-disruptiv aus Peersicht zu $r=.68$ (Pearson's r , $p<.01$) zusammen. Auch im Hinblick auf Verhaltensdispositionen stimmen Lehrer- und Schülerurteil – zumindest im Fall der Aggressivität – somit in hohem Maße überein.

4.3.3.2 Soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten: Freundschaftskonzept

Soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten werden in der vorliegenden Arbeit über das Freundschaftskonzept der Kinder ermittelt. Laut Selman (1980) verläuft die Entwicklung des Freundschaftskonzepts parallel und in Abhängigkeit von der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeiten. In der mittleren Kindheit kommt dem Freundschaftskonzept

¹³ Antwortalternativen: das Kind ist häufig aggressiv (4), manchmal aggressiv (3), selten aggressiv (2) und sehr selten oder überhaupt nicht aggressiv (1)

¹⁴ Antwortalternativen: das Kind bricht häufig Regeln oder hält sich häufig nicht an Absprachen (4), bricht manchmal Regeln oder hält sich manchmal nicht an Absprachen (3), bricht selten Regeln oder hält sich selten nicht an Absprachen (2) und bricht sehr selten oder nie Regeln oder hält sich sehr selten oder nie nicht an Absprachen (1).

als sozio-kognitive Fähigkeit eine besondere Bedeutung für Beziehungen unter Kindern zu, denn es bezieht sich auf Perspektivenübernahmefähigkeiten gegenüber Gleichaltrigen und entwickelt sich in dieser Zeit stark (Parker et al., 1995). So kann eine hohe Varianz in der Ausprägung des Freundschaftskonzepts angenommen werden.

Da die bisher praktizierte Zuordnung der Vorstellungen eines Kindes über Freundschaft zu einer Entwicklungsstufe nach Selman (1980) auf einem „klinischen“ Interview beruht, das für die Untersuchung zu zeitaufwendig war, wurde ein eigenes Instrument in Form eines standardisierten Fragebogens entwickelt. Der Freundschaftskonzeptfragebogen enthält sechs Frageblöcke, die den Freundschaftsaspekten von Selman (1980) und Keller, Essen und Mönnig (1987) entsprechen. Die Antwortvorgaben des Fragebogens korrespondieren mit den Freundschaftskonzept-Stufen 1 bis 3 der insgesamt fünf von Selman (1980) postulierten Stufen. Auf Antwortvorgaben auf den Stufen 0 und 4 des Freundschaftskonzepts wurde verzichtet, da Stufe 0 bei jüngeren Kindern und Stufe 4 bei älteren Jugendlichen und Erwachsenen zu erwarten sind und damit außerhalb des hier untersuchten Altersbereichs liegen. Die Fragen und Antwortvorgaben wurden mit Hilfe von Beispielen aus dem Freundschaftsmanual (Keller et al., 1987) und durch Beratung von Experten¹⁵ für dieses Thema zusammengestellt.

Die erfragten Freundschaftsaspekte sind (1) Motiv (2) Idealer Freund (3) Konflikt (4) Vertrauen (5) Beendigung und (6) Nähe. Als Antworten auf die in Frageform dargebotenen Freundschaftsaspekte (z.B. Motiv „Denke mal an Deinen besten Freund, warum bist Du mit dem befreundet?“) stehen den Kindern je sechs Aussagen auf verschiedenen Stufen (z.B. Stufe 3 „Weil ich mit ihm über persönliche Dinge reden kann“) zur Auswahl. Aus diesen sollten die Kinder zwei Aussagen auswählen, die ihrer Vorstellung von Freundschaft am besten entsprechen. So liegen für jeden der sechs Freundschaftsaspekte zwei vom Kind gewählte Aussagen vor, die jeweils einer Stufe des Freundschaftskonzepts zugeordnet sind. Für jeden Freundschaftsaspekt wurde der Mittelwert aus diesen zwei gewählten Aussagen gebildet. Zur Einschätzung der Gesamtstufe des Freundschaftskonzeptes werden Stufenwerte aus den sechs Freundschaftsaspekten zu einem Gesamtmittelwert zusammengefasst.¹⁶ Für die Berechnungen im Ergebnisteil wurde der Gesamtwert des Freundschaftskonzepts auf die Klasse z-standardisiert, da in dieser Arbeit die Ausprägung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeiten eines Kindes im Verhältnis zu seinen Klassenkameraden betrachtet wird.

¹⁵ Peter Schuster, Lothar Krappmann und Monika Keller sei an dieser Stelle herzlich gedankt!

¹⁶ Für die Fälle, in denen Kinder eine oder mehr Fragen nicht beantworteten, wurde der Mittelwert aus den anderen vorhandenen Antworten des Kindes eingesetzt. Fehlten alle Antworten, wurde als Gesamtwert der geschlechts- und klassenbezogene Mittelwert eingesetzt (4 Fälle). Die Berechnung der Konsistenz basiert auf den 230 Fällen, bei denen keine geschlechts- und klassenbezogenen Mittelwerte eingesetzt wurden.

Die folgende Tabelle zeigt deskriptive Kennwerte für die sechs Antwortbereiche und für den (unstandardisierten) Gesamtwert:

Tabelle 5: Kennwerte zur Konsistenz des Fragebogens zum Freundschaftskonzept (N=230)

Freundschafts- aspekt	Frage	M	SD	Trenn- schärfe	α ohne dieses Item
<i>Motiv</i>	Denke mal an Deinen besten Freund, warum bist Du mit dem befreundet?	2.2	0.46	.45	.62
<i>Idealer Freund</i>	Ob jemand ein richtig guter Freund ist, merke ich vor allem daran, dass...	2.4	0.46	.43	.63
<i>Konflikt</i>	Denke mal an den letzten Streit (...). Was machst Du oder denkst Du, wenn Ihr Streit habt?	2.1	0.49	.40	.64
<i>Vertrauen</i>	Was bedeutet es für Dich, einem Freund zu vertrauen? Einem Freund kann man vertrauen, wenn...	1.9	0.61	.39	.65
<i>Beendigung</i>	Stell Dir vor, Du hast einen Freund, mit dem Du nicht mehr befreundet sein willst. Was wäre wohl der Grund?	2.2	0.43	.31	.66
<i>Nähe</i>	Was macht eine Freundschaft sehr eng oder nah? Was macht den Unterschied vom besten zu irgendeinem Freund?	2.0	0.52	.48	.61
Gesamtwert		2.12	0.31	-	.68

Die Konsistenz des Gesamtwertes für das Niveau des Freundschaftskonzepts ist mit $\alpha=.68$ (Cronbach's Alpha) als akzeptabel zu bewerten.

Die durchschnittlich 9½-jährigen Drittklässler lagen bei einem Stufenwert von 2.0, die durchschnittlich 11½-jährigen Fünftklässler bei einem Stufenwert von 2.2. Damit entsprechen die Freundschaftskonzepte dieser Altersgruppen in etwa denen, die von Selman (1980) postuliert wurden. Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen waren signifikant ($t=-4.4$; $p<.01$). Die Freundschaftskonzepte der Mädchen lagen auf höheren Stufen als Jungen ($t=6.5$; $p<.01$). Dieser Geschlechtsunterschied entspricht anderen Untersuchungen zum Freundschaftskonzept (Uhlendorff & Krappmann, 1999) oder zur sozio-kognitiven Entwicklung (Cohn, 1991). Die folgende Tabelle zeigt deskriptive Kennwerte für beide Geschlechts- und Altersgruppen.

Tabelle 6: Mittelwerte (Standardabweichungen) des Freundschaftskonzepts für Mädchen und Jungen, 3. und 5.-Klässler (N=234)

	Mittelwert (Standardabweichung)			
	Mädchen	Jungen	3. Klasse	5. Klasse
Freundschaftskonzept	2.23 (0.28)	1.99 (0.29)	2.03 (0.29)	2.20 (0.30)

Um den Freundschaftskonzeptfragebogen zu validieren, kam bei einer Extrastichprobe von N=27 Kindern sowohl das Interview als auch der Fragebogen zum Einsatz¹⁷. Die Korrelation der Gesamtwerte aus Interview und Fragebogen lag bei $r=.76$ (Pearson, $p<.00$). Die Ergebnisse sprechen für eine gute Validität des durch den Fragebogen erhaltenen Gesamtwerts für das Freundschaftskonzept.

4.3.3.3 Schulnoten

Für die Variable Schulnoten wurde aus den Noten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde (für die 5.-Klässler Biologie) der Durchschnitt gebildet.¹⁸ Die folgende Tabelle gibt deskriptive Kennzahlen zu den Schulnoten der Kinder wieder. Die interne Konsistenz der Variable ist als gut zu bezeichnen.

Tabelle 7: Deskriptive Kennwerte zu den Schulnoten (N=234)

Noten*	Mittelwert (Standardabweichung)	α ohne dieses Item
Deutsch	2.70 (0.99)	.81
Mathematik	2.77 (1.02)	.86
Sachkunde	2.62 (1.02)	.82
Durchschnitt	2.70 (0.90)	Cronbach's $\alpha=.88$

*1=sehr gut, 2=gut, 3=befriedigend, 4=ausreichend, 5=mangelhaft, 6=ungenügend

4.3.3.4 Materielle Ressourcen

Für die Ermittlung der materiellen Ressourcen der Kinder wurde eine Liste von 13 Ausstattungsgütern vorgegeben. Zudem wurden die Kinder nach ihrem Taschengeld gefragt. Die Ausstattungsliste enthält Güter, für die angenommen wurde, dass es bereits von Bedeutung für den Status sein könnte, Zugang zu diesen zu haben. Deshalb wurde gefragt, ob das Kind sie innerhalb der Familie benutzen dürfe. Diese sind Computer, Gameboy, Playstation, Fernseher, Videorekorder, Handy und Stereoanlage. Eine weitere Gruppe von Gütern betrifft Dinge, von denen angenommen wurde, dass es wichtig ist, dass ein Kind sie selbst besitzt, diese sind ein eigener Tisch, Markenkleidung, Fahrrad, Rollerskates, Roller¹⁹ und Walkman.

Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Kinder angaben, die vorgegebenen Güter zu besitzen (oder Zugang zu ihnen zu haben) und wie viele Kinder jeweils keine Angaben dazu machten.

¹⁷ Das Vorgehen wird ausführlicher im Anhang dargestellt (Abschnitt „Validierungsuntersuchung zum Freundschaftskonzeptfragebogen“). Die Interviews führte Esra Krüger mit Kindern durch, bei der Einstufung der Antworten war Michaela Gummerum behilflich. (Danke!)

¹⁸ Fehlte eine Angabe, wurde der Mittelwert der Schulnoten der anderen Fächer eingesetzt (1 Fall), fehlten alle Noten, wurde die Durchschnittsnote aus der Lehrereinschätzung über die Leistungsfähigkeit geschätzt (1 Fall).

¹⁹ Gemeint waren an dieser Stelle Kickboards (Metallroller).

Tabelle 8: Häufigkeiten und Prozent der Kinder, die angaben, die aufgelisteten Güter zu besitzen oder Zugang zu ihnen zu haben und derer, die jeweils keine Angabe machten

	Häufigkeit (Prozent)	Keine Angabe (Prozent)
Computer	188 (80)	5 (2)
Playstation	104 (44)	12 (5)
Gameboy	181 (77)	6 (3)
Fernseher	227 (97)	2 (1)
Videorekorder	198 (85)	9 (4)
Handy	164 (70)	6 (3)
Stereoanlage	201 (86)	3 (1)
Eigener Tisch	218 (93)	0
Markenkleidung	198 (85)	2 (1)
Fahrrad	219 (94)	1 (0)
Skates	173 (74)	6 (3)
Roller	184 (79)	3 (2)
Walkman	180 (77)	1 (0)

Es zeigt sich, dass die Güter der überwiegenden Mehrheit der Kinder zugänglich waren, insbesondere Fernseher, Fahrrad, eigener Tisch, Stereoanlage, Videorekorder und Markenkleidung (Ausnahme: Playstation). Dieses Ergebnis wurde von den Mitarbeitern des Projekts nicht erwartet. Für Zusammenhangsanalysen stellen diese Häufigkeiten aufgrund der schlechten Verteilung ein Problem für korrelative Auswertungen dar. Da die materielle Ausstattung von Kindern in den Diskussionen über Kinderarmut eine besondere Rolle spielt und andererseits keine Untersuchungen über diesen Merkmalsbereich zum sozialen Status vorliegen, werden die Zusammenhänge im Anhang dargestellt. Bei der Untersuchung der Bedeutung materieller Ressourcen insgesamt wird nur ein kombiniertes Maß aus den Gegenständen, die in positivem Zusammenhang mit dem sozialen Status der Kinder stehen, verwendet, um dem Problem der Verteilung zu begegnen.²⁰ Der Summenwert dieses Maßes „Ausstattung“ hatte einen Mittelwert von 3.39 (SD=0.78) Ausstattungsgütern.

Um das Taschengeld zu erfassen, wurden die Kinder gefragt, wie viel Taschengeld (in DM) ihnen zur Verfügung steht. Zudem sollten sie angeben, ob sie das Geld wöchentlich oder monatlich erhalten. Die Werte wurden in monatliche Angaben umgerechnet. Der Mittelwert für die Variable „Taschengeld“ lag bei monatlich 25,10 DM (SD=20.80). Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Kinder kein und wie viele regelmäßig Taschengeld erhielten und wie viele Kinder keine Angaben über ihr Taschengeld machten oder dieses unregelmäßig bekamen²¹:

²⁰ Für die Berechnungen wurden fehlende Werte ersetzt, indem für das jeweilige Item die relative Häufigkeit der positiven Antworten innerhalb der eigenen Klassenstufe und des eigenen Geschlechts eingesetzt wurde.

²¹ Für Fälle, in denen die Angabe über das monatlich verfügbare Taschengeld fehlte, wurde der geschlechts- und klassenstufenbezogene Mittelwert eingesetzt (26 Fälle). In zwei Fällen gaben Kinder an, 250 DM *wöchentlich* zu erhalten. Da beide Mädchen aus derselben 3. Klasse waren und diese Angabe weit über dem Mittelwert dieser

Tabelle 9: Häufigkeiten und Prozentwerte zu den Angaben über Taschengeld (N=234)

	Häufigkeit	Prozent
Taschengeld regelmäßig	202	86
Kein Taschengeld	6	3
Keine Angabe / Taschengeld unregelmäßig	26	11
Gesamt	234	100

Auch ein eigenes Zimmer zu haben oder dieses mit anderen zu teilen wurde durch Befragung der Kinder erhoben, da Armutsforscher die Bedeutung beengten Wohnens als hinderlich für Einladungen von Schulfreunden hervorhoben (Walper et al., 2001). Die Häufigkeiten und Prozentangaben über die Wohnsituation zeigt die folgende Tabelle:

Tabelle 10: Häufigkeiten und Prozentwerte zum Vorhandensein eines eigenen Zimmers (N=234)

	Häufigkeit	Prozent
Eigenes Zimmer	173	74
Zimmer zu Zweit	50	21
Zimmer zu Dritt und mehr	9	4
Keine Angabe	2	1
Gesamt	234	100

Die Tabelle zeigt, dass etwa 75 Prozent aller Kinder ein eigenes Zimmer hatte, und nur 25 Prozent darauf angewiesen waren, sich ein Zimmer mit einem oder mehr Geschwistern zu teilen. Für die Frage nach der Bedeutung der häuslichen Wohnverhältnisse für den sozialen Status eines Kindes können für diejenigen, die ein Zimmer zu Dritt und mehr teilen, die größten Nachteile erwartet werden. Leider war deren Anzahl für aussagekräftige Ergebnisse zu gering.

4.3.3.5 Geschlecht

Die Kinder sollten angeben, ob sie ein Junge oder ein Mädchen seien. Es gab 127 Mädchen (54 Prozent) und 107 Jungen (46 Prozent). Damit waren die Geschlechter annähernd gleich häufig vertreten.

4.3.3.6 Relatives Alter in der Klasse

Das relative Alter der Kinder in Bezug auf ihre Klassenkameraden wurde bestimmt, indem das absolute Alter in Jahren auf die Klasse z-standardisiert wurde²². Dadurch ergibt sich für jedes Kind ein Wert, der die Abweichung vom Durchschnittsalter der jeweiligen Klasse unter

Altersgruppe lag (20 DM *monatlich*) sowie die Angaben der Eltern nicht auf ein überdurchschnittliches Einkommen schließen ließen, wurden diese Angaben durch Mittelwerte ersetzt.

²² Fehlte die Angabe der Kinder, wurde die Angabe der Eltern über das Alter des Kindes eingesetzt (1 Fall), fehlte auch diese, wurde der geschlechtsbezogene Mittelwert der jeweiligen Klassenstufe eingesetzt (1 Fall).

Berücksichtigung der Standardabweichung kennzeichnet. In jeder der beiden Klassenstufen lag die durchschnittliche Abweichung im Alter bei sechs Monaten (Standardabweichung).

4.3.4 Elternhausmerkmale

Die im Folgenden beschriebenen Maße und Angaben über das Elternhaus der Kinder gliedern sich in die bereits im letzten Kapitel unterschiedenen Bereiche: Erziehungsstil der Eltern (Aushandlungsbereitschaft, Fernsehkonsum), sozioökonomische (Bildungsgrad, Einkommen, Berufstätigkeit) und familienstrukturelle (Zusammenleben der Eltern, Geschwisteranzahl) Merkmale des Elternhauses, sowie Angaben zum Migrationshintergrund.

4.3.4.1 Aushandlungsbereitschaft: Eltern-Kind-Entscheidungen aus Kindsicht

Als Indikator zur elterlichen Aushandlungsbereitschaft wurde ein Instrument über Eltern-Kind-Entscheidungen verwendet (Dornbusch, Carlsmith, Leiderman, Hastorf, & Gross, 1985). Kinder und Eltern gaben für neun alltägliche Entscheidungsbereiche an, wer die Entscheidung trifft (Beispielitem: „Wer bestimmt meistens bei euch zu Hause, was du im Fernsehen siehst?“). Da angenommen werden kann, dass die Angaben der Eltern durch Vorstellungen vom Ideal „richtiger Erziehung“ keine „realitätsgetreue Berichterstattung“ darstellen (Hurrelmann, 2002, S. 157) und das Erleben der Kinder von größerer Bedeutung sein dürfte, wurden in der Untersuchung nur die Angaben der Kinder herangezogen.

Aus den neun Antworten wurden drei Indikatoren gebildet: Alleinige Entscheidungen (Anzahl der Antworten: Kind selbst oder niemand entscheidet), Gemeinsame Entscheidungen (Anzahl der Antworten: Kind und Eltern oder andere Bezugspersonen entscheiden) und Fremdentscheidungen (Anzahl der Antworten: Eltern oder andere Bezugspersonen entscheiden)²³. Höhere Werte in der Variable „Gemeinsame Entscheidungen“ indizieren eine höhere Aushandlungsbereitschaft der Eltern. Hohe Werte in den beiden anderen Variablen stehen für geringe Aushandlungsbereitschaft der Eltern, da sie das Kind mit Entscheidungen allein lassen oder dem Kind Entscheidungen nicht zugestehen.

Da die drei Indikatoren voneinander abhängig gebildet wurden, wird in multivariaten Analysen nur der beste Prädiktor für Akzeptanz und Einfluss verwendet. Die folgenden Tabellen zeigen deskriptive Kennwerte und Zusammenhänge der Variablen elterlicher Aushandlungsbereitschaft zueinander. Die Konsistenzen dieser Variablen sind insgesamt ausreichend, die

²³ Fehlende Angaben in den 9 Bereichen (1-4 Fälle je Item) wurden jeweils durch die vom gleichen Geschlecht und Klassenstufe am häufigsten gewählte Kategorie ersetzt.

beste Konsistenz hatte die Variable „Gemeinsame Entscheidungen“. Die Korrelationen der voneinander abhängig gebildeten Variablen sind erwartungsgemäß negativ.

Tabelle 11: Deskriptive Kennwerte zur elterlichen Aushandlungsbereitschaft (N=234)

	Mittelwert (Standardabweichung)	Cronbach's Alpha
Alleinige Entscheidungen	3.30 (1.80)	.56
Gemeinsame Entscheidungen	3.39 (2.02)	.68
Fremdentscheidungen	2.31 (1.90)	.63

Tabelle 12: Interkorrelationen zwischen Variablen zur elterlichen Aushandlungsbereitschaft (Pearson) (N=234)

Item	Alleinige Entscheidungen	Fremdentscheidungen
Alleinige Entscheidungen	-	-
Fremdentscheidungen	-.51**	-
Gemeinsame Entscheidungen	-.40**	-.58**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

4.3.4.2 Fernsehkonsument

Zur Erfassung des Fernsehkonsums sollten die Kinder angeben, wie viele Stunden sie an einem Wochentag und einem Wochenendtag mit Fernsehen und Video verbringen. Aus beiden Angaben wurde ein (ungewichteter) Mittelwert gebildet, der den täglichen Fernsehkonsum der Kinder angibt.²⁴Dieser lag bei 3.07 Stunden (SD=2.04).

Kinder dieser Untersuchung sahen mit täglich drei Stunden mehr fern als Kinder anderer Untersuchungen. So sahen nur 25 Prozent großstädtischer Grundschul Kinder in einer Untersuchung der achtziger Jahre drei bis fünf Stunden täglich fern (Glogauer, 1993). In einer Studie von 1997 sahen Kinder zwischen zehn bis 13 Jahren täglich zwei Stunden fern (Hoppe-Graff & Kim, 2002). Einerseits könnten Großstadtkinder heute mehr fernsehen. Andererseits stellen die in dieser Arbeit gemachten Angaben grobe, subjektive Schätzungen dar, die vom tatsächlichen Fernsehkonsum abweichen können. Da die Untersuchung von Zusammenhängen von Einschränkungen der Genauigkeit weniger berührt ist (vgl. dazu Oswald & Süss, 1993), kann die Variable für die Zwecke dieser Arbeit verwendet werden.

²⁴ Fehlten diese Angaben, so wurden jeweils die Mittelwerte der eigenen Klassenstufe und des eigenen Geschlechts eingesetzt (11 und 15 Fälle).

4.3.4.3 Einkommen und Bildungsgrad

Das Einkommen und der Bildungsgrad wurden über den Elternfragebogen erfragt. Dazu wurden Schulabschluss, Berufsabschluss und das Nettoeinkommen erhoben.²⁵

Das Einkommen wurde durch die Frage „Wie viel Geld steht ihrer Familie monatlich insgesamt (Netto) zur Verfügung?“ erfasst. Die Eltern konnten sich sieben Kategorien zuordnen. Die Kategorien, Häufigkeiten und Prozentangaben zeigt die folgende Tabelle.

Tabelle 13: Häufigkeiten und Prozent der Nettoeinkommen der Familie (N=221)

Einkommensgruppen	Häufigkeit	Prozent
Bis zu 1000 DM	8	4
1001 bis 2000 DM	30	14
2001 bis 3000 DM	42	19
3001 bis 4000 DM	43	20
4001 bis 5000 DM	35	16
5001 bis 6000 DM	27	12
Über 6001 DM	16	7
Keine Angabe	20	9
Gesamt	221	100

Die Angaben zu Schul- und Berufsabschlüssen der Eltern wurden in vier Stufen unterteilt²⁶. Für den Schul- und Berufsabschluss wurde der jeweils höhere Abschluss eines Elternteils herangezogen. War nur über ein Elternteil eine Angabe vorhanden, wurde diese verwendet. Die folgenden Tabellen zeigen Häufigkeiten und Prozentwerte.

Tabelle 14: Häufigkeiten und Prozent der höchsten Schulabschlüsse beider Eltern (N=223)

Schulabschlüsse	Häufigkeit	Prozent
Kein Abschluss (1)	4	2
Hauptschulabschluss (2)	23	10
Mittlere Reife (3)	111	50
Abitur (4)	80	36
Keine Angabe	5	2
Gesamt	223	100

²⁵ Wenn vermutet wurde, dass Eltern ausländischer Herkunft die Fragen aus mangelnden Sprachkenntnissen nicht beantworteten, wurden ihnen diese in der jeweiligen Herkunftssprache erneut übermittelt.

²⁶ Schulabschlüsse: (1) „Kein Abschluss“, (2) „Hauptschulabschluss“ oder „Polytechnische Oberschule / 8. Klasse“, (3) „Mittlere Reife“, „Polytechnische Oberschule / 10. Klasse“ oder „erweiterte Oberschule ohne Abschluss“, (4) „Abitur“, „Fachabitur“ oder „Berufsausbildung mit Abitur“.

Berufsabschlüsse: (1) „keine Ausbildung“ oder „Teilfacharbeiter“, (2) „Facharbeiter“ oder „Lehre“, (3) „Meister“ oder „Fachschule“ und (4) „Fachhochschule“ oder „Universität“.

Tabelle 15: Häufigkeiten und Prozent der höchsten Berufsabschlüsse beider Eltern (N=223)

Berufsabschlüsse	Häufigkeit	Prozent
Keine Ausbildung / Teilfacharbeiter (1)	26	12
Facharbeiter / Lehre (2)	100	45
Meister / Fachschule (3)	46	21
Fachhochschule / Universität (4)	45	20
Keine Angabe	6	3
Gesamt	223	100

Es wurde angenommen, dass die Variablen des Bildungsgrades und des Einkommens metrisch skaliert sind. Um zu prüfen, in welchem Ausmaß diese Variablen miteinander assoziiert sind und gegebenenfalls Gesamtindizes zu bilden, wurden ihre Korrelationen berechnet. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse:

Tabelle 16: Interkorrelationen zwischen Schul-, Berufsabschluss und Nettoeinkommen der Eltern (Pearson) (N=199-217)

Item	Höchster Schulabschluss	Höchster Berufsabschluss	Einkommen
Höchster Schulabschluss	-		
Höchster Berufsabschluss	.65**	-	
Nettoeinkommen	.40**	.40**	-

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Da zwischen Schul- und Berufsabschluss eine hohe Korrelation ($r=.65$, $p<.01$; $N=217$) vorhanden war, wurde aus beiden das Gesamtmaß „Bildungsgrad“ gebildet ($M=2.86$; $SD=0.75$). Dazu wurde jeweils der Durchschnitt aus beiden Angaben berechnet. Dies diente für spätere Berechnungen von multiplen Regressionen der Vermeidung von Verzerrungen durch Multikollinearität einerseits und von Informationsverlust durch die Beschränkung auf nur eine der beiden Angaben andererseits. Die Variable „Bildungsgrad“ hing mit dem Einkommen zu $r=.44$ (Pearson's r ; $p<.01$, $N=199$) zusammen. Da dieser Zusammenhang relativ niedrig ist, können Bildungsgrad und Einkommen als zwei unterschiedliche Indikatoren des sozioökonomischen Status der Eltern betrachtet werden.

4.3.4.4 Berufstätigkeit

Die Berufstätigkeit des Vaters und der Mutter wurde durch die Eltern erfragt. Da über den Vater in 49 Fällen (21 Prozent) keine Angaben vorlagen, wurden nur die Angaben der Mutter für weitere Analysen herangezogen. Für die Mutter fehlten diese in 21 Fällen (9 Prozent inklusive nicht zurückgegebener Elternbögen). Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben über die Beschäftigungsverhältnisse der Mütter:

Tabelle 17: Häufigkeiten und Prozent der Beschäftigungsverhältnisse der Mütter (N=221)

Schulabschlüsse	Häufigkeit	Prozent
Voll berufstätig	44	20
Teilzeit	91	42
Z. Zt. beurlaubt	7	3
In Ausbildung	7	3
Hausfrau	50	23
Z. Zt. arbeitslos	14	6
Keine Angabe	8	4
Gesamt	221	100

Da die Kategorien teilweise sehr gering besetzt waren, wurden derzeit Beurlaubte und in Ausbildung befindliche Mütter der Kategorie „Teilzeit“ (zusammen 105 Fälle, 47.5 Prozent) zugeordnet, während Mütter, die angaben, arbeitslos oder Hausfrau zu sein, als nicht berufstätig klassifiziert wurden (zusammen 64 Fälle, 29 Prozent).²⁷

4.3.4.5 Zusammenleben der Eltern

Das Zusammenleben des Kindes mit einem oder beiden leiblichen Eltern wurde durch den Elternbogen erfasst. Es wurde unterschieden zwischen Kindern, deren leibliche Eltern zusammen leben und solchen, deren leibliche Eltern nicht zusammen leben. Wie die folgende Tabelle zeigt, lebte mit 63 Prozent die Mehrzahl der Kinder mit beiden leiblichen Eltern zusammen. Die Anzahl der Kinder, deren leibliche Eltern getrennt lebten, entspricht etwa der in einer großstädtischen Stichprobe zu erwartenden Anzahl, insbesondere da sowohl Trennungen aus ehelichen als auch nicht-ehelichen Gemeinschaften eingeschlossen sind, die in den üblichen Statistiken nicht berücksichtigt werden (vgl. Walper & Schwarz, 1999).

Tabelle 18: Häufigkeiten und Prozent der Angaben für die Variable „Zusammenleben der Eltern“ (N=221)

	Häufigkeit	Prozent
Eltern zusammen	139	63
Eltern getrennt	82	37
Keine Angabe	0	-
Gesamt	221	100

²⁷ Es wurde angenommen, dass in Ausbildung befindliche vergleichbar beschäftigt sind wie teilzeitberufstätige Mütter, dass derzeit beurlaubte mit höherer Wahrscheinlichkeit Teilzeit als Vollzeit berufstätig sind und dass Hausfrauen und arbeitslose Mütter insofern vergleichbar sind, als sie keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen.

4.3.4.6 Anzahl der Geschwister

Die Anzahl der Geschwister wurde sowohl durch die Kinder, als auch durch die Eltern erfragt. Es wurden die Angaben der Eltern herangezogen, da angenommen wurde, dass diese zuverlässiger sind als die der Kinder²⁸.

Tabelle 19: Häufigkeiten und Prozentwerte für die Anzahl der Geschwister (N=234)

	Häufigkeit	Prozent
Keine Geschwister	58	25
1 Geschwister	118	50
2 Geschwister	37	16
3 Geschwister	15	6
4 Geschwister	5	2
5 Geschwister	1	0

4.3.4.7 Migrationshintergrund

Um zu ermitteln, ob ein Kind aus einem Elternhaus mit Migrationshintergrund stammt, wurden die Kinder gefragt, ob ihre Mutter und ihr Vater aus Deutschland oder aus einem anderen Land stammen. Kinder mit zwei Elternteilen nicht-deutscher Herkunft wurden als Kinder mit (zweifachem) Migrationshintergrund eingestuft, Kinder mit einem oder zwei deutschen Elternteilen wurden als deutsch eingestuft. 147 Kinder (63 Prozent) gaben an, dass beide Eltern deutscher Herkunft sind, 33 Kinder (14 Prozent) entstammen deutsch nicht-deutschen Verbindungen und 54 Kinder (23 Prozent) hatten zwei Eltern mit nicht-deutscher Herkunft. So waren 180 (77 Prozent) Kinder deutscher Herkunft.

Die Eltern wurden nicht nach ihrer Herkunft, sondern nach ihrer Nationalität befragt. Die Mehrzahl der Eltern mit nicht-deutscher Herkunft war türkischer Nationalität, gefolgt von Polen und Ländern des ehemaligen Jugoslawien. Weitere Nationalitäten entstammten dem vorderorientalischen Raum, GUS-Staaten, Südeuropa, Asien, Nord- und Südamerika sowie Afrika. Die Kindangabe wurde der Elternangabe vorgezogen, da angenommen wird, dass der Migrationshintergrund wichtiger ist als die Nationalität und die subjektive Zugehörigkeit von größerer Bedeutung ist.

4.3.4.8 Familiensprache

Um zu erfassen, ob die Familiensprache Deutsch oder eine andere Sprache ist, wurden die Kinder gefragt, welche Sprache bei ihnen zu Hause gesprochen wird. Die Antwortalternativen lauteten: „nur Deutsch“ (1), „Deutsch und eine andere Sprache“ (2), sowie „nur eine andere

²⁸ Einige Kinder schienen die Anzahl ihrer Geschwister mit der Anzahl der Kinder in ihrer Familie verwechselt zu haben. Für die Fälle, in denen Elternangaben (N=14) fehlten, wurde die Angabe der Kinder herangezogen.

Sprache“ (3)²⁹. Es wurde angenommen, dass diese Variable das Ausmaß reflektiert, in dem in der Familie nicht Deutsch gesprochen wird.

Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeiten der familialen Sprachgewohnheiten in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.

Tabelle 20: Häufigkeiten (Prozentwerte in Klammern) zur Familiensprache (N=234)

	1 oder 2 deutsche Eltern	2 nicht-deutsche Eltern	Gesamt
Nur Deutsch	156 (87)	2 (4)	158 (68)
Deutsch und eine andere Sprache	21 (12)	45 (83)	66 (28)
Nur eine andere Sprache	3 (2)	7 (13)	10 (4)
Keine Angabe	-	2 (4)	2 (1)
Gesamt	180 (100)	54 (100)	234 (100)

Wie aus der Tabelle zu erkennen, sprach die Mehrheit der Kinder aus Familien mit deutschem Hintergrund in der Familie nur deutsch (87 Prozent), während Kinder aus Familien mit zweifachem Migrationshintergrund in der Mehrheit deutsch und eine andere Sprache sprachen (83 Prozent). Bemerkenswert ist, dass es auch in deutsch nicht-deutschen Familien vorkam, dass nur eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wurde, sowie dass nur ein recht geringer Prozentsatz von 13 Prozent der Kinder mit zweifachem Migrationshintergrund berichtete, dass bei ihnen zu Hause nur eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird.

4.4 Statistische Verfahren

Im Folgenden werden die für die Überprüfung der Hypothesen angewandten statistischen Analyseverfahren beschrieben. Zu ihrer Berechnung wurde das Statistikprogramm SPSS für Windows, Version 10.0 verwendet.

4.4.1 Vergleich der prädiktiven Bedeutung von Merkmalen für Akzeptanz gegenüber Einfluss

Um die Frage zu beantworten, ob Akzeptanz und Einfluss jeweils auf verschiedenen Kind- und Elternmerkmalen basieren, sollen die bivariaten Korrelationen dieser Merkmale mit Akzeptanz und Einfluss einem statistischen Vergleich unterzogen werden. Dafür wird das von Steiger (1980) vorgeschlagene Vorgehen für den Vergleich von Korrelationen aus einer Stichprobe angewendet (Bortz, 1993). Die Korrelationen der Merkmale mit Akzeptanz und Einfluss werden zunächst in Fischer-Z-Werte umgewandelt und unter Berücksichtigung der Korrelation zwischen Akzeptanz und Einfluss mittels der bei Bortz (1993, S. 204-205) ange-

²⁹ Die zwei Fälle, bei denen diese Angabe fehlte, entstammten der Gruppe mit zweifachem Migrationshintergrund. Daher wurde deren am häufigsten gewählte Kategorie (Deutsch und eine andere Sprache) eingesetzt.

geben Formel miteinander verglichen. Aus dieser Formel ergibt sich eine standardnormalverteilte Prüfgröße. Diese wird mit den folgenden kritischen Werten aus der Standardnormalverteilung für zweiseitige Tests³⁰ für die drei gängigen Signifikanzniveaus verglichen: Prüfgröße für $\alpha_{1\%}$ $z=\pm 2.58$; Prüfgröße für $\alpha_{5\%}$ $z=\pm 1.96$; Prüfgröße für $\alpha_{10\%}$ $z=\pm 1.65$. Liegt die berechnete Prüfgröße für die Unterschiede in den Korrelationen eines Merkmals mit Akzeptanz und Einfluss unter diesen kritischen Werten, kann kein Unterschied in der Assoziation dieses Merkmals mit Akzeptanz gegenüber Einfluss nachgewiesen werden. So trägt dieses Merkmal gleichermaßen zu Akzeptanz wie zum Einfluss bei.

4.4.2 Untersuchung der relativen Bedeutung von Merkmalen

Um zu ermitteln, welche Merkmale eigenständig zu Akzeptanz und Einfluss beitragen, also um den relativen Beitrag jedes Prädiktors zu erfassen, wurden multiple Regressionen berechnet. Sowohl für die Erklärung der Akzeptanz, als auch für den Einfluss wurde je ein Modell für Kindmerkmale, eines für Elternhausmerkmale, sowie ein Gesamtmodell berechnet. Als Ausschlusskriterium galten Interkorrelationen von über $r=.50$ unter den Prädiktoren.

4.4.3 Untersuchung von Mediatoreinflüssen

Es werden mehrere Mediatorhypothesen untersucht. Der erste Hypothesenkomplex betraf die Frage, inwieweit nicht-verhaltensbezogene Kindmerkmale wie z.B. Geschlecht und Alter des Kindes über Verhaltensdispositionen des Kindes vermittelt mit seinem sozialen Status in der Klasse vermittelt werden. Der zweite Hypothesenkomplex behandelte die Frage danach, ob Elternhausmerkmale über Kindmerkmale vermittelt mit ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss assoziiert sind.

Um zu prüfen, inwiefern mediiierende Effekte vorliegen, wurde zunächst untersucht, ob die Prädiktorvariablen (z.B. Geschlecht) sowie die als Mediatoren (vermittelnde Variablen, z.B. Verhaltensdispositionen) postulierten Merkmale bivariat mit den Kriteriumsvariablen Einfluss und Akzeptanz zusammenhängen. Des Weiteren wurde analysiert, ob zwischen Prädiktoren und Mediatoren Zusammenhänge bestehen. Nur bei Vorhandensein von Korrelationen zwischen Prädiktor, vermittelnder Variablen und Kriterium können Mediatoreffekte vorliegen (Baron & Kenny, 1986).

³⁰ Obwohl für einige Merkmale einseitige Hypothesen formuliert wurden, wird wegen der Alpha-Inflation durch die Überprüfung mehrerer Korrelationen an einer Stichprobe sowie wegen der Einheitlichkeit die konservativere zweiseitige Überprüfung vorgezogen.

Es interessierten in diesem Zusammenhang zwei Fragen: Einerseits sollte untersucht werden, in welchem Ausmaß ein Merkmal vermittelt oder direkt mit dem sozialen Status zusammenhängt. Um dieser Frage nachzugehen wurde überprüft, ob bei Kontrolle aller möglichen vermittelnden Variablen für den Prädiktor signifikante Beiträge zur Erklärung der Akzeptanz und des Einflusses bestehen bleiben. Andererseits war von Interesse, welche Merkmale im Einzelnen für die Vermittlung des Zusammenhangs in Frage kommen. Mittels multipler Regressionen wurde daher berechnet, ob und wie stark die Hinzunahme einer vermittelnden Variablen den Beitrag des Prädiktors für die Akzeptanz und den Einfluss verringert.

4.4.4 Untersuchung von nicht-linearen Zusammenhängen

Nichtlineare Zusammenhänge mit dem sozialen Status wurden für Schulnoten, relatives Alter, den Fernsehkonsum und die Geschwisterzahl angenommen. Sie wurden untersucht, indem die fragliche Prädiktorvariable quadriert wurde. Diese wurde zusätzlich zur unquadrirten Variablen in eine Regressionsrechnung mit Akzeptanz oder Einfluss als Kriteriumsvariablen eingegeben (vgl. Vorgehen bei Aiken & West, 1991, S. 62 ff.). Verschwindet der Haupteffekt für die (unquadrirte) Variable und ist nur der Regressionskoeffizient für den quadrierten Term signifikant, liegt ein u- oder umgekehrt u-förmiger Zusammenhang mit Akzeptanz oder Einfluss vor. Bleiben beide Terme signifikant, besteht ein kurvilinearere Zusammenhang. Ist der Regressionskoeffizient des quadrierten Terms bei signifikantem Haupteffekt nicht signifikant, ist das Merkmal nur linear mit Akzeptanz oder Einfluss verknüpft.

4.4.5 Untersuchung von moderierenden Einflüssen (Interaktionseffekten)

Moderierende Einflüsse wurden erstens für das Geschlecht auf Zusammenhänge von Kind- und Elternhausmerkmalen mit Akzeptanz und Einfluss angenommen, zweitens für Verhaltensdispositionen, materielle Ressourcen und Perspektivenübernahmefähigkeiten auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz und Einfluss. Die Frage nach moderierenden Einflüssen auf den Erklärungsbeitrag von Merkmalen für Einfluss und Akzeptanz wurde mit regressionsanalytischen Verfahren ermittelt (vgl. Vorgehen bei Aiken & West, 1991). Die kontinuierlichen Moderatorvariablen (positive Verhaltensweisen, materielle Ausstattung, Freundschaftskonzept), Prädiktoren (aggressives Verhalten) und Kriteriumsvariablen (sozialer Status) wurden auf die Gesamtstichprobe z-standardisiert. Dichotome Moderatorvariablen (Geschlecht) blieben unverändert. Durch Multiplikation von Prädiktor- und Moderatorvariablen wurden Interaktionsterme gebildet. Es werden sowohl die Prädiktor-, als auch die Moderatorvariable und der Interaktionsterm in die Regressionsrechnung aufgenommen. Sind

die Regressionskoeffizienten für den Interaktionsterm bei Kontrolle der einfachen Prädiktorvariablen signifikant, so liegt ein moderierender Einfluss der Moderatorvariablen auf die Wirkung der Prädiktorvariable vor.

4.4.6 Verwendete Stichproben je Analyse

Die Stichprobe für die Angaben aus Kindperspektive ist vollständig, da fehlende Angaben durch Schätzwerte ersetzt wurden. Für die Analyse der Zusammenhänge von Kindmerkmalen mit Akzeptanz und Einfluss werden deshalb alle 234 Kinder einbezogen. Dagegen wurden für die Elternhausmerkmale, die aus Elternperspektive erhoben wurden, keine Schätzwerte für fehlende Angaben eingesetzt. Ansonsten hätte ein zu großer Teil der Angaben auf Schätzungen beruht. Diese wären ungenau, da anzunehmen ist, dass Eltern, über die keine Angaben vorliegen, sich systematisch von denen unterscheiden, für die Angaben vorliegen. Wegen der hohen Teilnahmequote der Eltern sind die Elternhausangaben dennoch aussagekräftig. In das Gesamtmodell, in welchem Kind- und Elternhausmerkmale vergleichend gegenübergestellt werden, fließen die Fälle nicht ein, deren Eltern den Elternbogen nicht ausgefüllt haben.

5 ERGEBNISSE

Der Ergebnisteil der Untersuchung gliedert sich in drei Teile. Nach der Darstellung der Zusammenhänge der beiden Statusvariablen Akzeptanz und Einfluss befasst sich der zweite Teil mit der Bedeutung von Kindmerkmalen für Akzeptanz und Einfluss. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Rolle von Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes.

5.1 Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Einfluss

Die Frage nach der wechselseitigen Beziehung der beiden Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss zueinander wurde mittels Korrelationen untersucht. Die Statusvariablen Einfluss und Akzeptanz hingen mit $r = .59$ (Pearson; $p < .01$) in hohem Maße positiv zusammen, die gemeinsam aufgeklärte Varianz liegt bei 35%. Da sich die Akzeptanz aus der Differenz zwischen positiven und negativen Stimmen zusammensetzt, wurden die Zusammenhänge der positiven und negativen Stimmen mit dem Einfluss ebenfalls untersucht. Der Zusammenhang zwischen Einfluss und positiven Stimmen fiel mit $r = .58$ (Pearson; $p < .01$) höher aus als derjenige zwischen Einfluss und negativen Stimmen von $r = -.43$ (Pearson; $p < .01$).

Akzeptanz und Einfluss sind nicht unabhängig voneinander, sondern stehen zueinander in hohem Zusammenhang. Dies geht vor allem auf den hohen Zusammenhang zwischen positiven Stimmen und dem Einfluss zurück, während negative Stimmen nur mäßig negativ mit

dem Einfluss verknüpft sind. Trotz ihres hohen Zusammenhangs sind Akzeptanz und Einfluss nicht ineinander überführbar, denn mit 35 Prozent gemeinsamer Varianz lässt sich aus der Akzeptanz eines Kindes sein Einfluss nicht vollständig vorhersagen und umgekehrt.

5.2 Zusammenhänge zwischen Kindmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss

Um der Frage nachzugehen, inwiefern Akzeptanz und Einfluss auf unterschiedlichen Merkmalen basieren, wird im Folgenden überprüft, ob die interessierenden Kindmerkmale auf bivariater Ebene unterschiedlich mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert sind. Des Weiteren wird mittels multipler Regressionen untersucht, welche dieser Merkmale auch bei simultaner Betrachtung signifikante Erklärungsbeiträge für Akzeptanz und Einfluss liefern. Anschließend wird untersucht, durch welche Vermittlungsprozesse nicht-verhaltensbezogene Kindmerkmale mit Akzeptanz und Einfluss verknüpft sind. Schließlich werden Ergebnisse zu moderierenden Einflüssen auf Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz und Einfluss dargestellt.

5.2.1 Bivariate Zusammenhänge von Kindmerkmalen mit Akzeptanz und Einfluss

5.2.1.1 Verhaltensdispositionen

Der Frage nach der unterschiedlichen Assoziation von Verhaltensdispositionen mit Akzeptanz gegenüber Einfluss wurde durch den Vergleich ihrer Korrelationen mit den beiden Statusdimensionen nachgegangen. Die folgende Tabelle zeigt diese bivariaten Zusammenhänge und gibt an, inwiefern diese sich signifikant voneinander unterscheiden (vgl. rechte Spalte):

Tabelle 21: Korrelationen der Verhaltensdispositionen mit Akzeptanz und Einfluss (Pearson's r) (N=234)

	Akzeptanz	Einfluss	z-Prüfgröße n. Steiger
Hilfreich-fair	.61**	.37**	4.87**
Ideenreich	.46**	.52**	-1.20
Humorvoll-gutgelaunt	.44**	.39**	0.94
Aggressiv-disruptiv	-.61**	-.18**	-8.29**
Bestimmen-angeben	-.20**	.34**	-9.31**
Verletzbar-traurig	-.25**	-.31**	1.07

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$; Unterschiede: ** $p \leq .01 \sim z \geq |2.58|$; * $p \leq .05 \sim z \geq |1.96|$; + $p \leq .10 \sim z \geq |1.65|$

Für die Verhaltensdispositionen hilfreich-fair, aggressiv-disruptiv und bestimmen-angeben ergaben sich signifikante Unterschiede in ihren Zusammenhängen mit Akzeptanz gegenüber Einfluss. Je mehr Kinder sich in der Klasse hilfreich-fair verhielten, desto mehr waren sie

akzeptiert, während sie in ihrem Einfluss vergleichsweise weniger von solchem Verhalten profitierten. Je mehr sich Kinder aggressiv verhielten, desto weniger akzeptiert waren sie. Entgegen der Erwartung waren sie zwar auch weniger einflussreich, dieser Zusammenhang fiel jedoch im Verhältnis zur Verknüpfung mit der Akzeptanz deutlich geringer aus. Wie erwartet waren auch Kinder, die bestimmterisch-angeberisches Verhalten zeigten, weniger akzeptiert. Sie waren aber umso einflussreicher. Je ideenreicher, humorvoller und weniger verletzbar Kinder waren, desto mehr waren sie gleichermaßen akzeptiert und einflussreich, hier wurden keine unterschiedlichen Assoziationen gefunden.

Bezogen auf Verhaltensdispositionen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass prosoziales, aggressives und bestimmterisch-angeberisches Verhalten jeweils unterschiedlich mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert sind. Ideenreichtum, Humor und geringe Verletzbarkeit haben eine ähnliche Bedeutung für Akzeptanz und für Einfluss.

5.2.1.2 Freundschaftskonzept und Schulnoten

Inwiefern sich jeweils die Rolle von sozialen Perspektivenübernahmefähigkeiten - gemessen als Freundschaftskonzept - und Schulnoten für Akzeptanz und Einfluss voneinander unterscheidet, kann aus der folgende Tabelle ersehen werden. Sie stellt die bivariaten Zusammenhänge des Freundschaftskonzepts und des Schulnotendurchschnitts zu Akzeptanz und Einfluss sowie deren statistischen Vergleich dar (vgl. rechte Spalte).

Tabelle 22: Korrelationen des Freundschaftskonzepts und der Schulnoten mit Akzeptanz und Einfluss (Pearson's r) (N=234)

	Akzeptanz	Einfluss	z-Prüfgröße n. Steiger
Freundschaftskonzept	.25**	.33**	1.43
Schulnoten (1-6)	-.52**	-.45**	1.38

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$; Unterschiede: ** $p \leq .01 \sim z \geq |2.58|$; * $p \leq .05 \sim z \geq |1.96|$; + $p \leq .10 \sim z \geq |1.65|$

Freundschaftskonzept und Schulnoten waren beide signifikant mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert. Die Zusammenhänge des Freundschaftskonzepts mit Akzeptanz und Einfluss waren gering bis moderat, die Zusammenhänge der Schulnoten mit Akzeptanz und Einfluss moderat bis hoch. Die negative Korrelation für die Schulnoten entsteht, da 1 für sehr gute und 6 für ungenügende Schulnoten stehen. Je höher das Freundschaftskonzept und mehr noch je besser die Schulnoten, desto mehr war ein Kind in seiner Klasse akzeptiert und einflussreich. Die Unterschiede in den Korrelationen mit Akzeptanz gegenüber Einfluss waren weder für das Freundschaftskonzept, noch für Schulnoten signifikant, so dass diese Merkmale jeweils eine vergleichbar positive Bedeutung für die Akzeptanz und den Einfluss hatten.

Für Schulnoten wurden auch nicht-lineare Zusammenhänge angenommen. Um diese prüfen, wurde diese Variable z-standardisiert und quadriert, so dass sehr gute und sehr schlechte Schulleistungen gleiche Werte erhielten. Die unquadrierte und quadrierte Variable wurden in Regressionsrechnungen mit Akzeptanz und Einfluss als Kriteriumsvariablen aufgenommen. Es konnten keine kurvilinearen Zusammenhänge zwischen Schulnoten und Akzeptanz und Einfluss nachgewiesen werden (vgl. Anhang, Tab. 4 u. 5). Sehr gute Schüler waren also nicht weniger akzeptiert und weniger einflussreich als durchschnittliche Schüler.

5.2.1.3 Materielle Ressourcen

Um zu ermitteln, welche der erfragten Ausstattungsgüter relevant für den sozialen Status sind, wurden punkt-biseriale Korrelationen jedes Ausstattungsguts mit Akzeptanz und Einfluss berechnet (vgl. Anhang, Tab. 8). Alle gefundenen Zusammenhänge zum sozialen Status waren gering. Wer Zugang zu einem *Computer* hatte, war etwas besser akzeptiert ($r=.17$, $p<.05$), nicht aber einflussreicher ($r=.10$, n.s.³¹). Wer über eine *Stereoanlage* verfügte, hatte etwas mehr Einfluss ($r=.21$, $p<.01$), nicht aber mehr Akzeptanz ($r=.06$, n.s.), gleiches galt für den Besitz von *Rollerskates* (Einfluss: $r=.15$, $p<.05$; Akzeptanz: $r=.04$, n.s.). Wer ein *Fahrrad* hatte, war sowohl etwas akzeptierter, als auch einflussreicher (Akzeptanz: $r=.15$, $p<.05$; Einfluss: $r=.13$, $p<.05$). Wer hingegen einen *Roller* besaß, war etwas weniger akzeptiert (Akzeptanz $r=-.16$, $p<.05$, Einfluss: $r=-.05$, n.s.). Ohne Zusammenhang mit Akzeptanz oder Einfluss waren der Zugang zu *Playstation*, *Gameboy*, *Fernseher*, *Videorekorder* und *Handy* sowie der Besitz eines eigenen *Tisches*, von *Markenkleidung* und eines *Walkmans*.

Die Güter, für die signifikante positive Korrelationen entweder für Akzeptanz oder für Einfluss vorlagen, wurden in weitere Analysen einbezogen. Dieses Vorgehen wurde einer einfachen Summenbildung aus allen Gütern vorgezogen, da ansonsten die Bedeutung materieller Ausstattungsgüter aufgrund einer Reihe für den sozialen Status irrelevanter Güter unterschätzt worden wäre. Die Items Computer, Stereoanlage, Fahrrad und Skates, wurden zu einem Maß zusammengefasst (vgl. Methoden, Abschnitt Materielle Ressourcen). Die folgende Tabelle zeigt die bivariaten Zusammenhänge der „Ausstattung“ und des Taschengeldes mit Akzeptanz und Einfluss und deren statistische Vergleiche (rechte Spalte):

³¹ n.s. bedeutet nicht signifikant.

Tabelle 23: Korrelationen materieller Ressourcen mit Akzeptanz und Einfluss (Pearson's r) (N=234)

	Akzeptanz	Einfluss	z-Prüfgröße n. Steiger
Ausstattung	.18**	.26**	-1.38
Taschengeld	-.06	-.09	0.50

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$; Unterschiede: ** $p \leq .01 \sim z \geq |2.58|$; * $p \leq .05 \sim z \geq |1.96|$; + $p \leq .10 \sim z \geq |1.65|$

Die Variable Ausstattung ist mit Einfluss und Akzeptanz nicht unterschiedlich hoch verbunden, zu beiden Statusdimensionen bestehen vergleichbare, niedrige bis moderate Assoziationen. Die Höhe des monatlich erhaltenen Taschengeldes hängt weder mit der Akzeptanz noch mit dem Einfluss eines Kindes zusammen.

Kinder, die ein eigenes Zimmer haben und solche, die ein Zimmer mit Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern teilen, unterschieden sich nicht signifikant in ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss unter Mitschülern (Varianzanalyse für Mittelwerte; Akzeptanz: $F=0.34$, n.s.; Einfluss: $F=0.44$, n.s.; Mittelwerte vgl. Anhang, Tab. 9). Wegen der geringen Anzahl der Kinder, die sich mit zwei oder mehr Personen ein Zimmer teilten ($N=9$), sind die Ergebnisse für diese Gruppe nicht aussagekräftig, wohl aber der Vergleich zwischen Kindern mit eigenem Zimmer und solchen, die sich ein Zimmer mit nur einer weiteren Person teilten.

Die Hypothese, dass die materielle Ausstattung mit dem sozialen Status eines Kindes zusammenhängt, kann als bestätigt gelten. Die materielle Ausstattung war für den Einfluss und für die Akzeptanz nicht von unterschiedlicher Bedeutung. Die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass es darauf ankommt, welche Güter betrachtet werden. Computer, Stereoanlage, Fahrrad und Rollerskates scheinen wichtiger zu sein als Markenkleidung, Walkman oder Handy. Es können sogar negative Assoziationen zwischen der Ausstattung und dem sozialen Status bestehen (vgl. Roller). Entgegen der Erwartung waren Taschengeld und Akzeptanz bzw. Einfluss eines Kindes nicht miteinander verknüpft. Auch ein eigenes Zimmer zu haben war ohne Vorteile für den sozialen Status eines Kindes.

5.2.1.4 Geschlecht und relatives Alter

Um zu prüfen, ob Geschlechtsunterschiede im sozialen Status bestehen, wurden Korrelationen zwischen dem Geschlecht und Akzeptanz und Einfluss berechnet. Ebenso wurde untersucht, welche Rolle das relative Alter eines Kindes für die Akzeptanz und den Einfluss spielt. Die folgende Tabelle zeigt die bivariaten Korrelationen und deren statistische Vergleiche.

Tabelle 24: Korrelationen des Geschlechts und relativen Alters mit Akzeptanz und Einfluss (Pearson's r) (N=234)

	Akzeptanz	Einfluss	z-Prüfgröße n. Steiger
Geschlecht ³²	-.18**	.00	-3.03**
Relatives Alter	-.29**	-.15*	-2.44*

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$; Unterschiede: ** $p \leq .01 \sim z \geq |2.58|$; * $p \leq .05 \sim z \geq |1.96|$; + $p \leq .10 \sim z \geq |1.65|$

Die negative, wenn auch geringe Korrelation zwischen dem *Geschlecht* und Akzeptanz zeigt, dass Jungen wie erwartet weniger akzeptiert waren als Mädchen. In ihrem Einfluss unterschieden sich die Geschlechter hingegen entgegen der aufgestellten Hypothese nicht: Jungen waren insgesamt nicht einflussreicher als Mädchen. Wie am Unterschied in den Zusammenhängen deutlich wird, spielt das Geschlecht dennoch wie angenommen eine unterschiedliche Rolle für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes.

Um der Hypothese nachzugehen, dass Jungen extremere Statuspositionen innehaben als Mädchen, wurden zuerst die Varianzen der beiden Geschlechter in Akzeptanz und Einfluss verglichen (Levene's Test für Varianzunterschiede). Die Ergebnisse zeigen die folgenden Tabellen. Ihnen ist zu entnehmen, dass Jungen sowohl im Einfluss, als auch in der Akzeptanz eine höhere Varianz aufwiesen als Mädchen. Dies verweist auf extremere Statuspositionen der Jungen in der Akzeptanz und im Einfluss.

Tabelle 25: Standardabweichungen in der **Akzeptanz** bei beiden Geschlechtern (N=234)

	SD	F-Wert
Mädchen (N=127)	0.85	13.03**
Jungen (N=107)	1.09	

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Tabelle 26: Standardabweichungen im **Einfluss** bei beiden Geschlechtern (N=234)

	SD	F-Wert
Mädchen (N=127)	0.87	6.69**
Jungen (N=107)	1.10	

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Da aus der Überprüfung der Varianzen nicht hervorgeht, ob die Unterschiede darauf zurückgehen, dass Jungen zugleich geringere und höhere Akzeptanz- und Einflusswerte haben, wurden in einem weiteren Schritt multiple Regressionen berechnet. Die ansonsten als Kriteriumsvariablen konzipierten Variablen Akzeptanz und Einfluss wurden für diese Berechnung als unab-

³² Mädchen=0; Jungen=1

hängige Variablen verwendet. Dieses Vorgehen legitimiert sich aus dem querschnittlichen Design. Die standardisierten Variablen Akzeptanz und Einfluss wurden dazu quadriert, so dass negative z-Werte (niedriger Status) und positive z-Werte (hoher Status) gleiche Werte erhalten. Daraufhin wurde überprüft, ob diese quadrierten Variablen und das Geschlecht zusammenhängen. Wenn Jungen im Einfluss extremere Positionen einnehmen als Mädchen, müssen sie in der quadrierten Variable für den Einfluss höhere Werte haben als Mädchen. Dies müsste sich, da Jungen die Kodierung 1 und Mädchen die Kodierung 0 haben, in einem positiven Koeffizienten zur Erklärung des Geschlechts widerspiegeln. Wie an der folgenden Tabelle ersichtlich, ist dies der Fall. Zwischen Akzeptanz und Geschlecht konnte kein kurvilinearere Zusammenhang nachgewiesen werden (vgl. Anhang, Tab. 6).

Tabelle 27: Multiple Regressionen des **Geschlechts** auf den Einfluss: Nicht-linearer und linearer Anteil (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	Modell ohne quadrierten Term	Modell mit quadriertem Term
Einfluss	.00	-.01
Einfluss ²	-	.14*
R ² korrigiert	-.00	.01*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Die folgende Abbildung veranschaulicht dieses Ergebnis: Sie zeigt den geschätzten Prozentsatz an Kindern, die bei einem gegebenen Einflusswert männlichen Geschlechts sind (vgl. Vorgehen bei Aiken & West, 1991, S. 163 ff.). So sind z.B. Kinder mit sehr hohem (z=2) und niedrigem Einfluss (z=-2) zu jeweils 80 Prozent Jungen, Kinder mit mittlerem Einfluss (z=0) nur zu 40 Prozent.

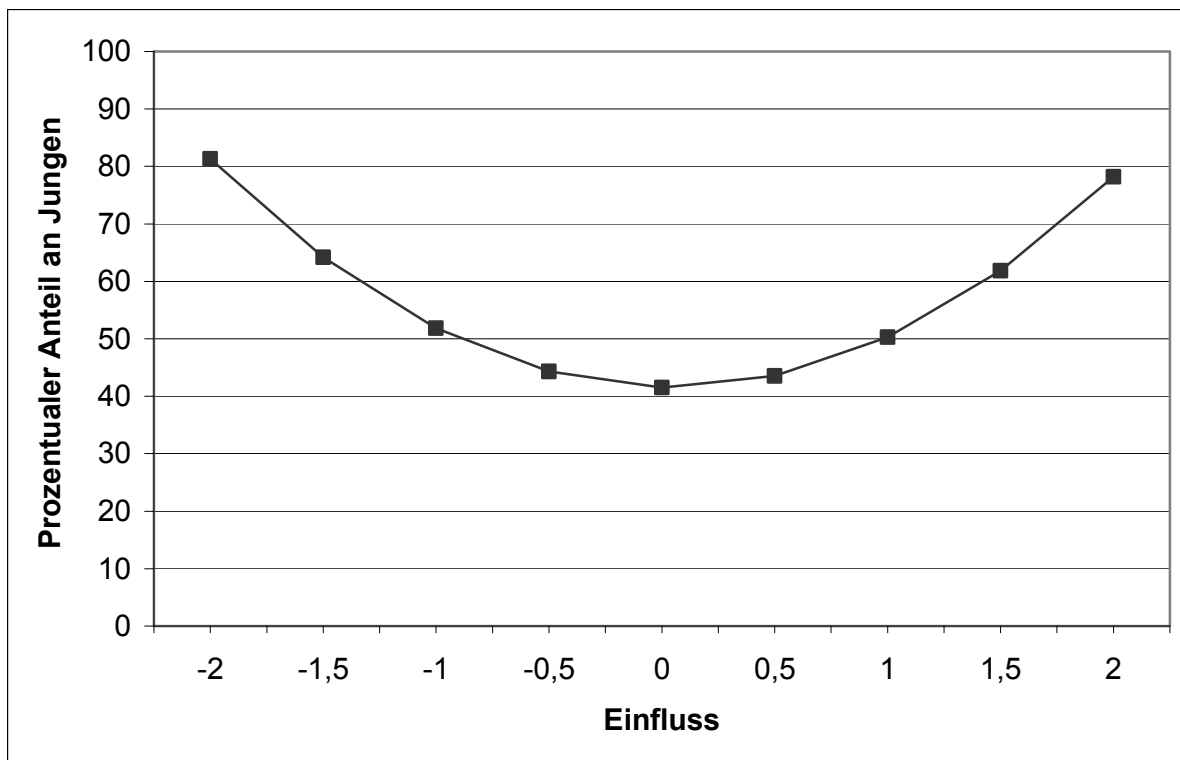


Abbildung 4. Regressionsanalytisch geschätzter prozentualer Anteil an Jungen bei gegebenem Einflusswert

Es lässt sich festhalten, dass Mädchen akzeptierter waren als Jungen. Während Jungen und Mädchen sich durchschnittlich nicht in ihrem Einfluss unterschieden, nahmen Jungen aber häufiger extrem niedrige und extrem hohe Einflusspositionen ein. Dies spricht für die postulierte geringere Hierarchisierung im Einfluss für Mädchen im Vergleich zu Jungen.

Das *relative Alter* des Kindes im Verhältnis zu den Mitschülern war mit der Akzeptanz und dem Einfluss negativ korreliert (vgl. Tabelle 25). In der Klasse ältere Kinder waren weniger akzeptiert und auch weniger einflussreich unter ihren Mitschülern. Diese negative Verknüpfung von Alter und sozialem Status war für die Akzeptanz enger als für den Einfluss.

Es wurde angenommen, dass sowohl jüngere als auch ältere Kinder in der Klasse weniger akzeptiert werden als Kinder durchschnittlichen Alters. Um diese Hypothese zu testen, wurden nichtlineare Zusammenhänge geprüft, indem das standardisierte relative Alter quadriert wurde. Wie erwartet, gab es für die Akzeptanz zusätzlich zum linearen Zusammenhang einen signifikanten quadratischen Effekt. Dies zeigt die folgende Tabelle (Einfluss s. Anhang, Tab. 7):

Tabelle 28: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf das relative Alter: Nicht-linearer und linearer Zusammenhang (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	Modell ohne quadrierten Term	Modell mit quadriertem Term
Relatives Alter	-.29**	-.21**
Relatives Alter ²	-	-.17*
R ² korrigiert	.08*	.10*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Den kurvilinearen Zusammenhang veranschaulicht die folgende Abbildung:

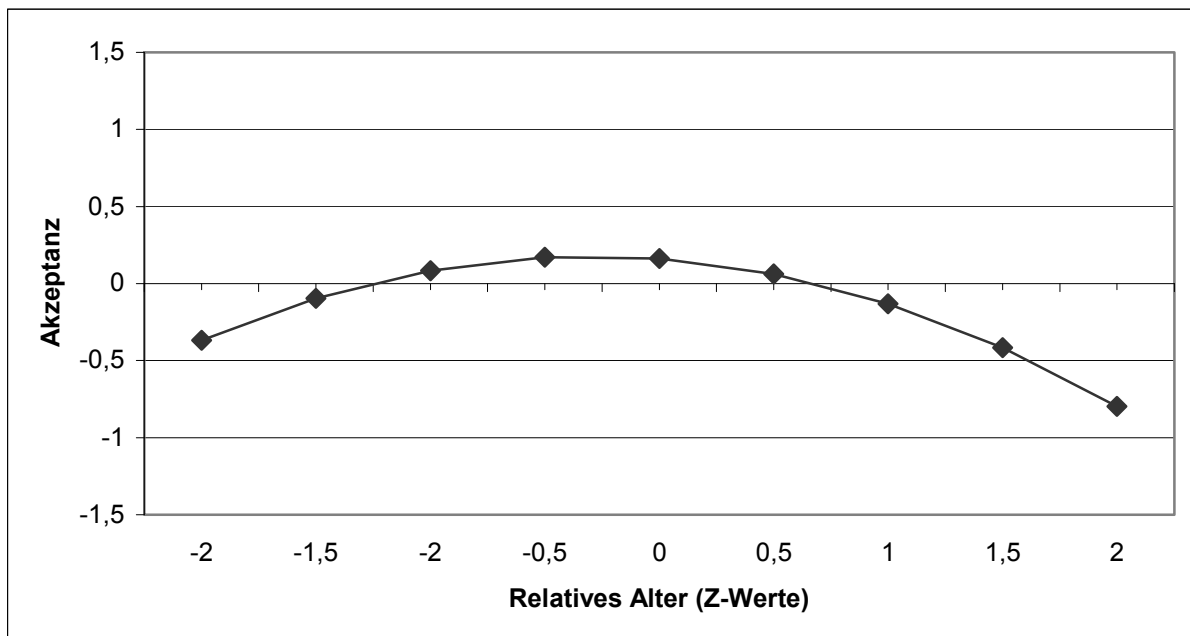


Abbildung 5. Akzeptanz von Kindern je nach ihrem relativen Alter

Anhand der Abbildung ist zu erkennen, dass sowohl in der Klasse ältere (positive Z-Werte) als auch jüngere Kinder (negative Z-Werte) weniger akzeptiert waren als Kinder durchschnittlichen Alters (Z-Werte um Null). Insgesamt war die Ablehnung älterer Kinder aber stärker als die jüngerer Kinder.

Zusammenfassend steht der negative Zusammenhang zwischen dem relativen Alter und dem Einfluss im Gegensatz zur erwarteten positiven Bedeutung dieses Merkmals. Der kurvilineare Zusammenhang zwischen dem relativen Alter und der Akzeptanz entspricht der These, dass Kinder mit durchschnittlichem Alter besser akzeptiert werden als vom Durchschnitt abweichende Kinder.

5.2.2 Welche Merkmale leisten eigenständige Beiträge, welche Merkmale wirken vermittelt?

Die bisherigen Berechnungen dienten vor allem dazu, die Bedeutung der Kindmerkmale für die Akzeptanz im Verhältnis zu ihrer Bedeutung für den Einfluss zu untersuchen. Die nun folgenden Abschnitte dienen der Beantwortung der Frage, welche eigenständigen Erklärungsbeiträge die betrachteten Merkmale unter Berücksichtigung ihrer Zusammenhänge miteinander für die Akzeptanz und den Einfluss haben. Sie sollen außerdem Aufschluss darüber geben, inwiefern nicht-verhaltensbezogene Merkmale vermittelt mit dem sozialen Status zusammenhängen und welche Verhaltensdispositionen als vermittelnde Variablen in Frage kommen.

5.2.2.1 Multiple Regressionen

Bevor multiple Regressionen berechnet wurden, wurde geprüft, ob die als Prädiktoren verwendeten Kindmerkmale in zu hohem Maße miteinander korrelieren. Die Interkorrelationen der Kindmerkmale werden im Anhang (Tab. 10) dargestellt. Da keine der Korrelationen einen Wert von $r = .50$ überschritt, lag keine übermäßige Kollinearität vor und multiple Regressionen konnten mit allen Kindmerkmalen berechnet werden.

Um zu überprüfen, ob Verhaltensdispositionen als vermittelnde Variablen für die nicht verhaltensbezogenen Merkmale (Geschlecht, relatives Alter, materielle Ausstattung, Freundschaftskonzept und Schulnoten) fungieren, wurden schrittweise Regressionen berechnet: Einmal wurden Verhaltensdispositionen in die Rechnung eingeführt, dann nicht verhaltensbezogene Merkmale, einmal wurden erst die nicht verhaltensbezogenen Merkmale und dann Verhaltensdispositionen aufgenommen. Die beiden folgenden Tabellen zeigen im ersten Modell die multivariaten Erklärungsbeiträge der Verhaltensdispositionen, im zweiten Modell die der nicht verhaltensbezogenen Merkmale, im dritten Modell die beider Bereiche von Kindmerkmalen. Es wurden nur die Merkmale berücksichtigt, für die mindestens zu einer Statusdimension bivariate Zusammenhänge vorlagen. Die folgende Tabelle stellt das Regressionsmodell für die Erklärung der Akzeptanz durch Kindmerkmale dar:

Tabelle 29: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	<i>Modell 1</i> Verhaltens- dispositionen	<i>Modell 2</i> Nicht-verhaltensbez. Merkmale	<i>Modell 3</i> Alle Kindmerkmale
Geschlecht	-	-.12*	-.02
Relatives Alter ³³	-	-.11 ⁺	-.04
Ausstattung	-	.14*	.11**
Freundschaftskonzept	-	.05	.04
Schulnoten	-	-.44**	-.12*
Hilfreich-fair	.32**	-	.28**
Ideenreich	.15**	-	.10*
Humorvoll-gutgelaunt	.26**	-	.24**
Aggressiv-disruptiv	-.43**	-	-.39**
Bestimmen-angeben	.02	-	.00
Verletzbar-traurig	-.12**	-	-.13**
R ² korrigiert	.66**	.31**	.68**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Im Gesamtmodell (Modell 3, rechte Spalte) für die *Akzeptanz* hatten folgende Merkmale signifikante Erklärungsbeiträge: Aggressiv-disruptives Verhalten trug am stärksten moderat und negativ bei, gefolgt von hilfreich-fairem und humorvoll-gutgelauntem Verhalten mit geringen bis moderaten positiven Beiträgen. Verletzbar-Traurig-Sein, Schulnoten, die Ausstattung und ideenreich hatten signifikante, aber geringe Beiträge. Ohne signifikanten Beitrag waren Geschlecht, relatives Alter, das Freundschaftskonzept und Bestimmerisch-Angeberisch-Sein. Prosoziales Verhalten, Ideenreichtum und Humor spielen im Vergleich zu ihren bivariaten Korrelationen eine deutlich geringere Rolle ($r=.61$, $p<.01$; $r=.46$, $p<.01$, $r=.44$, $p<.01$; alle Pearson's r), wenn weitere Kindmerkmale kontrolliert werden.

Die folgende Tabelle stellt das Regressionsmodell für die Erklärung des Einflusses durch Kindmerkmale dar:

³³ Für dieses Modell wurde zur besseren Vergleichbarkeit zum Modell für die Erklärung des Einflusses der quadrierte Term für das relative Alter ausgeschlossen. Der Regressionskoeffizient dieser Variable liegt bei Kontrolle aller nicht-verhaltensbezogener Merkmale bei $\beta=.12$ ($p<.10$), bei Kontrolle aller weiteren Kindmerkmale bei $\beta=-.06$ (n.s.).

Tabelle 30: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	<i>Modell 1</i> Verhaltens- dispositionen	<i>Modell 2</i> Nicht-verhaltensbez. Merkmale	<i>Modell 3</i> Alle Kindmerkmale
Geschlecht	-	.11 ⁺	.04
Relatives Alter	-	.03	-.01
Ausstattung	-	.20**	.13**
Freundschaftskonzept	-	.25**	.13*
Schulnoten	-	-.39**	-.16**
Hilfreich-fair	.21**	-	.15**
Ideenreich	.27**	-	.19**
Humorvoll-gutgelaunt	.22**	-	.19**
Aggressiv-disruptiv	-.18**	-	-.15**
Bestimmen-angeben	.42**	-	.37**
Verletzbar-traurig	-.17**	-	-.17**
R ² korrigiert	.52**	.29**	.56**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Im Gesamtmodell (Modell 3, rechte Spalte) für den *Einfluss* hatte die Variable „bestimmen-angeben“ den höchsten, moderaten und positiven Beitrag, gefolgt von etwa gleich hohen, gering-moderaten Beiträgen der Variablen „ideenreich“, „humorvoll-gutgelaunt“ und „verletzbar-traurig“ (negativ), „Schulnoten“, „hilfreich-fair“ und „aggressiv-disruptiv“ (negativ). Auch das Freundschaftskonzept und Ausstattung behielten geringe positive Beiträge zum Einfluss. Dies ist insofern bemerkenswert, als bivariat „ideenreich“ und nicht „bestimmen-angeben“ am stärksten mit Einfluss korreliert war (Ideenreich: $r=.52$, $p<.01$ vs. Bestimmen-angeben: $r=.34$, $p<.01$). Das Ergebnis zeigt, dass aggressiv-disruptives Verhalten auch multivariat einen geringen negativen Erklärungsbeitrag für Einfluss behielt. Ohne Beitrag für die Erklärung des Einflusses waren Geschlecht und relatives Alter.

Vergleicht man die Merkmale nicht in ihrer absoluten Bedeutung für Akzeptanz und Einfluss, sondern in ihrer Rangfolge, so hatten aggressiv-disruptiv und hilfreich-fair für die Akzeptanz die höchste Bedeutung, während sie für den Einfluss erst an relativ später Stelle nach bestimmen-angeben, ideenreich und humorvoll-gutgelaunt standen. Insgesamt wurde durch die betrachteten Kindmerkmale mehr Varianz der Akzeptanz aufgeklärt als des Einflusses ($R^2=.68$ vs. $R^2=.56$). Dieser Unterschied geht überwiegend darauf zurück, dass die untersuchten Verhaltensdispositionen mit Akzeptanz stärker assoziiert waren als mit Einfluss ($R^2=.66$ vs.

$R^2=.52$), während die Aufklärung durch die nicht verhaltensbezogenen Merkmale sich wenig unterschied ($R^2=.31$ vs. $R^2=.29$).

Die Verhaltensdispositionen klärten sowohl für die Akzeptanz als auch für den Einfluss am meisten Varianz auf. Die zusätzlich erklärte Varianz durch nicht-verhaltensbezogene Merkmale war mit zwei (Akzeptanz) und vier Prozent (Einfluss) signifikant. Dies deutet darauf hin, dass nicht-verhaltensbezogene Merkmale zwar größtenteils, aber nicht vollständig über Verhaltensdispositionen vermittelt mit Akzeptanz und Einfluss zusammenhängen. Anders als angenommen, reduzierten sich nicht nur die Beiträge der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale unter Kontrolle der Verhaltensdispositionen, sondern für Akzeptanz und Einfluss waren auch jeweils die Beiträge von Verhaltensdispositionen - insbesondere für hilfreich-fair und ideenreich - bei Berücksichtigung der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale etwas geringer. Schulnoten behielten zwar multivariat signifikante Beiträge für Akzeptanz und Einfluss, diese fielen aber im Vergleich zu ihren nicht verhaltenskontrollierten Beiträgen für Akzeptanz und Einfluss wesentlich geringer aus (Akzeptanz: $\beta=-.43$ vs. $\beta=-.12$; Einfluss $\beta=-.39$ vs. $\beta=-.16$). Bemerkenswert ist, dass das Freundschaftskonzept für den Einfluss eine erklärende Bedeutung behielt, auch wenn Verhaltensdispositionen der Kinder kontrolliert wurden.

Als Fazit kann den Modellen für Akzeptanz und Einfluss entnommen werden, dass sich die Unterschiede in der Bedeutung von Kindmerkmalen und hier insbesondere von Verhaltensdispositionen für diese Statusdimensionen auch multivariat abbilden lassen. Eine vollständige Vermittlung der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale insgesamt konnte nicht nachgewiesen werden. Für den Einfluss galt, dass nur das relative Alter vollständig vermittelt über andere Merkmale mit diesem zusammenhängt. Schulnoten und die Ausstattung behielten, wie alternativ angenommen, signifikante Beiträge für Akzeptanz und Einfluss. Auch das Freundschaftskonzept als Maß für Perspektivenübernahmefähigkeiten behielt – entgegen der Erwartung – einen positiven Erklärungsbeitrag für den Einfluss. Mit der Akzeptanz hingen Geschlecht, relatives Alter und das Freundschaftskonzept nur vermittelt zusammen.

5.2.2.2 Vermittelnde Prozesse

Theoretisch wurde angenommen, dass nicht-verhaltensbezogene Merkmale ganz oder teilweise vermittelt über Verhaltensdispositionen mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes zusammenhängen. Tatsächlich hingen das Freundschaftskonzept, Schulnoten, die materielle Ausstattung, Geschlecht und relatives Alter unter Kontrolle der Verhaltensdispositionen wesentlich geringer oder nicht mehr signifikant mit Akzeptanz und Einfluss zusammen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Verhaltensdispositionen im Einzelnen eine

vermittelnde Rolle für diese Merkmale spielten. Zudem wurde untersucht, ob auch dem Freundschaftskonzept, den Schulnoten, dem Geschlecht und dem relativen Alter selbst eine vermittelnde Rolle zukommt.

Um dies zu untersuchen, wurde folgendermaßen vorgegangen: Das jeweils interessierende Merkmal wurde zunächst *allein* in die multiple Regressionsrechnung aufgenommen, daraufhin wurden die als vermittelnde Variablen in Betracht kommenden Merkmale *einzel*n hinzugefügt und überprüft, wie weit sich der Beitrag des Merkmals dadurch verringert. Schließlich wurden *alle* als vermittelnde Variable in Betracht kommenden Merkmale gleichzeitig hinzugefügt. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt interpretieren: Je stärker der Regressionskoeffizient eines Prädiktors bei Kontrolle eines weiteren Kindmerkmals absinkt, desto mehr kommt dieses Merkmal als mediiierende Variable in Frage. An dieser Stelle geht es nicht darum, ob sich Beiträge signifikant verringerten. Die folgenden Berechnungen sollen vielmehr einen Eindruck darüber vermitteln, auf welche Merkmale die in den Gesamtmodellen bereits gezeigten Reduktionen in Regressionskoeffizienten überwiegend zurückgingen. Waren bereits bivariat keine Zusammenhänge eines Merkmals zu Akzeptanz und Einfluss vorhanden, wurden keine vermittelnden Prozesse untersucht.

Freundschaftskonzept und Schulnoten

Für Perspektivenübernahmefähigkeiten wurden bisher nur prosoziales und aggressives Verhalten als vermittelnde Faktoren auf den Zusammenhang mit der Akzeptanz eines Kindes angenommen. Die folgenden Ergebnisse bieten Aufschluss darüber, welche Rolle diesen und weiteren Merkmalen zukommt und welche Kindmerkmale den Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeiten und dem Einfluss eines Kindes vermitteln. Des Weiteren wird aufgeklärt, welche Rolle weitere Kindmerkmale für den Zusammenhang zwischen Schulnoten und Akzeptanz und Einfluss spielen. In den folgenden Tabellen wird dargestellt, welche Beiträge die Variablen Freundschaftskonzept und Schulnoten zunächst ohne Berücksichtigung weiterer Kindmerkmale hatten (linke Spalte). Daneben ist zu ersehen, wie stark ihre Beiträge jeweils bei Kontrolle der einzeln hinzugefügten Kindmerkmale reduziert wurden (mittlere Spalten). In der letzten Spalte der Tabellen stehen die Beiträge des Freundschaftskonzepts und der Schulnoten, wenn alle weiteren Kindmerkmale kontrolliert wurden.

Tabelle 31: Regressionskoeffizienten des Freundschaftskonzepts und der Schulnoten für die Erklärung der **Akzeptanz** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale³⁴ (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	G	RA	Ges.
Freundschafts- konzept	.25**	.11*	.13*	.24**	.15**	.28**	.25**	-	.12*	.21**	.21**	.04
Schulnoten (1-6)	-.52**	-.30**	-.39**	-.43**	-.36**	-.51**	-.50**	-.48**	-	-.50**	-.47**	-.12*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 32: Regressionskoeffizienten des Freundschaftskonzepts und der Schulnoten für die Erklärung des **Einflusses** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	G	RA	Ges.
Freundschafts- konzept	.33**	.25**	.20**	.32**	.31**	.29**	.33**	-	.22**	.39**	.31**	.13*
Schulnoten (1-6)	-.45**	-.36**	-.27**	-.38**	-.44**	-.47**	-.43**	-.39**	-	-.46**	-.45**	-.16**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Da sich der Regressionskoeffizient des *Freundschaftskonzepts* für die Akzeptanz unter Kontrolle aller anderen Kindmerkmale auf einen nicht signifikanten Wert reduzierte ($\beta_{FK}=.25$ vs. $\beta_{FK}=.04$), kann gefolgert werden, dass dieses Merkmal vollständig durch die anderen Kindmerkmale vermittelt wird. Bei einzelner Betrachtung der Kindmerkmale zeigte sich, dass vor allem hilfreich-faires Verhalten ($\beta_{FK}=.11$), Schulnoten ($\beta_{FK}=.12$) und Ideenreichtum ($\beta_{FK}=.13$) den Zusammenhang zwischen dem Freundschaftskonzept und der Akzeptanz vermittelten. Auch der Beitrag des Freundschaftskonzepts für den Einfluss reduzierte sich unter Kontrolle aller anderen Kindmerkmale deutlich ($\beta_{FK}=.33$ vs. $\beta_{FK}=.13$), blieb aber signifikant. Hier ging der Zusammenhang vor allem auf den höheren Ideenreichtum ($\beta_{FK}=.20$) und die besseren Schulnoten ($\beta_{FK}=.22$) von Kindern mit höheren Freundschaftskonzepten zurück.

Der Beitrag der *Schulnoten* für die Erklärung der Akzeptanz wurde in hohem Maße durch weitere Kindmerkmale vermittelt, denn unter Kontrolle von anderen Kindmerkmalen reduzierte sich dieser deutlich ($\beta_{Noten}=-.52$ vs. $\beta_{Noten}=-.12$), blieb aber signifikant. Ein Teil des Zusammenhangs zwischen Schulnoten und Akzeptanz wurde wie angenommen dadurch vermittelt, dass Kinder mit guten Schulnoten prosozialer (hilfreich-fair: $\beta_{Noten}=-.30$) und weniger aggressiv-disruptiv ($\beta_{Noten}=-.36$) waren. Auch der Beitrag der Schulnoten für den Einfluss reduzierte sich bei Berücksichtigung weiterer Kindmerkmale insgesamt deutlich und blieb signifikant ($\beta_{Noten}=-.45$ vs. $\beta_{Noten}=-.16$). Für die Vermittlung des Zusammenhangs zwischen Schulnoten und Einfluss war insbesondere der bei Kindern mit besseren Schulnoten höhere Ideenreichtum ($\beta_{Noten}=-.27$) verantwortlich.

³⁴ P = hilfreich-fair, I = Ideen, H = humorvoll-gutgelaunt, A = aggressiv-disruptiv, B = bestimmen-angeben, V = verletzbar-traurig, FK = Freundschaftskonzept, N = Schulnoten, G = Geschlecht, RA = Relatives Alter

Materielle Ressourcen

Auch für materielle Ressourcen wurden Hypothesen über vermittelnde Prozesse aufgestellt, die sich insbesondere auf Verhaltensdispositionen konzentrierten. Die folgenden Tabellen stellen die Regressionskoeffizienten der materiellen Ausstattung ohne und mit Kontrolle der anderen Kindmerkmale dar.

Tabelle 33: Regressionskoeffizienten der materiellen Ausstattung für die Erklärung der **Akzeptanz** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	G	RA	Ges.
Ausstattung	.18**	.14**	.12*	.13*	.19**	.20**	.16*	.15*	.14*	.20**	.14*	.12**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Tabelle 34: Regressionskoeffizienten der materiellen Ausstattung für die Erklärung des **Einflusses** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	G	RA	Ges.
Ausstattung	.26**	.24**	.20**	.22**	.27**	.23**	.24**	.23**	.23**	.27**	.25**	.12**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Die *Ausstattung* hängt nur teilweise vermittelt über weitere Kindmerkmale mit der Akzeptanz zusammen, denn es bleibt ein signifikanter Beitrag bei Kontrolle aller anderen Kindmerkmale ($\beta_{\text{Ausstattung}} = .18$ vs $\beta_{\text{Ausstattung}} = .12$). Als vermittelnde Variablen fungieren am stärksten der bei besserer Ausstattung höhere Ideenreichtum ($\beta_{\text{Ausstattung}} = .12$) und Humor ($\beta_{\text{Ausstattung}} = .13$). Der Beitrag der *Ausstattung* für den Einfluss war insgesamt etwas größer. Auch hier mediieren weitere Kindmerkmale diesen Zusammenhang zum Teil ($\beta_{\text{Ausstattung}} = .26$ vs. $\beta_{\text{Ausstattung}} = .12$). Als vermittelnde Variablen fungierten auch hier vor allem Ideenreichtum ($\beta_{\text{Ausstattung}} = .20$) und Humor ($\beta_{\text{Ausstattung}} = .22$). Insgesamt reduzierten sich sowohl für Akzeptanz als auch für Einfluss die Beiträge der *Ausstattung* durch die meisten Kindmerkmale, so dass dem Großteil der Kindmerkmale – wenngleich auch nur geringfügig – eine vermittelnde Rolle zukommt.

Geschlecht und relatives Alter

Es wurde angenommen, dass das Geschlecht und das relative Alter eines Kindes sowohl über Unterschiede im Verhalten, als auch in Schulleistungen und Perspektivenübernahmefähigkeiten mit dem sozialen Status verknüpft sind. Zusätzlich könnten Ausstattungsunterschiede eine Rolle spielen. Das Geschlecht wurde in seinem linearen Beitrag für die Akzeptanz untersucht, für den Einfluss wurde geprüft, worauf der kurvilineare Zusammenhang zurückgeht. Anhand der folgenden Tabellen, die die Regressionskoeffizienten für die Merkmale Geschlecht und

relatives Alter ohne und mit Kontrolle der anderen Kindmerkmale darstellen, ist zu erkennen, welchen Merkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eine vermittelnde Rolle zukommt.

Tabelle 35: Regressionskoeffizienten des Geschlechts und des relativen Alters für die Erklärung der **Akzeptanz** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale³⁵ (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	AUS	Ges.
Geschlecht	-.18**	-.06	-.15**	-.26**	.07	-.16*	-.25**	-.10	-.13*	-.21**	-.01
Relatives Alter	-.29**	-.19**	-.21**	-.27**	-.12*	-.27**	-.30**	-.27**	.04	-.28**	-.05

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 36: Regressionskoeffizienten des relativen Alters für die Erklärung des **Einflusses** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	AUS	Ges.
Relatives Alter	-.15*	-.09	-.04	-.13*	-.10	-.21**	-.16*	.11 ⁺	.00	-.12 ⁺	-.01

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Da der Frage nach Geschlechtsunterschieden in der Verteilung des Einflusses dadurch nachgegangen wurde, dass das Geschlecht als Kriteriumsvariable, der Einfluss hingegen als Prädiktorvariable konzipiert wurde, wurden auch vermittelnde Prozesse auf diese Weise untersucht. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse:

Tabelle 37: Regressionskoeffizienten des quadrierten Einflusses für die Erklärung des **Geschlechts** bei Kontrolle unterschiedlicher Kindmerkmale (N=234)

	ohne	P	I	H	A	B	V	FK	N	AUS	RA	Ges.
Einfluss ²	.14*	.14*	.17*	.15*	.00	.12 ⁺	.18**	.15*	.14*	.15*	.13*	.08

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Das *Geschlecht* eines Kindes hängt vollständig über weitere Kindmerkmale vermittelt und damit nur indirekt mit der Akzeptanz zusammen ($\beta_{\text{Geschlecht}} = -.18$ vs. $\beta_{\text{Geschlecht}} = .01$). Als vermittelnde Variablen fungieren die bei Jungen höhere Aggressivität ($\beta_{\text{Geschlecht}} = .07$), die bei Mädchen höhere Prosozialität ($\beta_{\text{Geschlecht}} = -.06$) und ihre höheren Freundschaftskonzepte ($\beta_{\text{Geschlecht}} = -.10$) (vgl. dazu Interkorrelationen, Anhang, Tab. 10). Interessanterweise vergrößerte sich der Geschlechtseffekt, wenn humorvoll-gutgelaunt ($\beta_{\text{Geschlecht}} = -.26$) oder verletzlich-traurig ($\beta_{\text{Geschlecht}} = -.25$) kontrolliert wurden. Dies deutet auf Suppressoreffekte hin, die dadurch zu erklären sind, dass Mädchen weniger Humor und größere Verletzbarkeit nachgesagt wird (vgl. Interkorrelationen, ebd.). Die extremeren Positionen der Jungen gegenüber den Mädchen im Einfluss werden vollständig über weitere Kindmerkmale vermittelt ($\beta_{\text{Einfluss}}^2 = .14$

³⁵ vgl. Fußnote 37; zudem: AUS=Ausstattung

vs. $\beta_{\text{Einfluss}}^2=.08$). Als vermittelnde Variable fungiert hier nahezu ausschließlich die höhere Aggressivität der Jungen in extremen Einflusspositionen ($\beta_{\text{Einfluss}}^2=.00$).

Der negative Zusammenhang des *relativen Alters* mit der Akzeptanz wurde vollständig über andere Kindmerkmale vermittelt ($\beta_{\text{Alter}}=-.29$ vs. $\beta_{\text{Alter}}=-.06$). Als vermittelnde Variable fungierten hauptsächlich Schulnoten ($\beta_{\text{Alter}}=.04$), die bei älteren Kindern schlechter ausfielen (vgl. Interkorrelationen, Anhang, Tab. 10). Auch der ohnehin geringere negative Beitrag des relativen Alters für den Einfluss wurde vollständig über weitere Merkmale vermittelt ($\beta_{\text{Alter}}=-.15$ vs. $\beta_{\text{Alter}}=-.03$). Dies geht ebenso auf die schlechteren Schulnoten ($\beta_{\text{Alter}}=.00$) älterer Kinder, sowie auf ihren geringer eingeschätzten Ideenreichtum ($\beta_{\text{Alter}}=-.04$) zurück. Das relative Alter trug damit nicht einmal bei Kontrolle der mit dem Alter konfundierten statusrelevanten Merkmale positiv zum Einfluss bei.³⁶

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Frage, welche Merkmale im Einzelnen die Zusammenhänge zwischen nicht verhaltensbezogenen Merkmalen und Akzeptanz und Einfluss vermitteln, Folgendes festgestellt werden: *Perspektivenübernahmefähigkeiten*, gemessen anhand des Freundschaftskonzepts, sind durch ihre Verknüpfung mit prosozialem Verhalten und dem Ideenreichtum eines Kindes mit dessen Akzeptanz und Einfluss verbunden. Zudem haben Kinder mit höheren Perspektivenübernahmefähigkeiten bessere Schulnoten und erlangen daher höhere Akzeptanz und Einfluss. *Schulnoten* selbst stehen mit Akzeptanz und Einfluss überwiegend indirekt durch die höhere Prosozialität und die geringere Aggressivität (Akzeptanz) bzw. den höheren Ideenreichtum (Einfluss) von Kindern mit besseren Leistungen in Zusammenhang. *Materielle Ressourcen* hingen nur zum Teil direkt mit dem sozialen Status eines Kindes zusammen. Kinder mit größerer materieller Ausstattung wurden auch als ideenreicher und humorvoller angesehen. Das *Geschlecht* stand überwiegend durch unterschiedliche Verhaltensdispositionen von Jungen und Mädchen mit der Akzeptanz in Zusammenhang. Mädchen wurde mehr als Jungen zugeschrieben, prosozial zu sein, Jungen galten als aggressiver. Die extremeren Einflusspositionen der Jungen gehen ebenfalls auf die höhere Aggressivität von Jungen zurück. Sowohl Kinder mit niedrigem, als auch Kinder mit hohem Einfluss waren aggressiver. Das *relative Alter* eines Kindes war durch die schlechteren Schulnoten älterer Kinder negativ mit Akzeptanz und Einfluss verknüpft.

³⁶ Der bei Kontrolle des Freundschaftskonzepts tendenziell signifikante, geringe positive Beitrag des Alters für den Einfluss ($\beta_{\text{Alter}}=.11$) lässt sich *nicht* als positiver Zusammenhang des relativen Alters mit dem Einfluss interpretieren. Es handelt sich um einen Suppressoreffekt, der darauf zurückgeht, dass das Freundschaftskonzept bei Jungen geringer ausgeprägt war. Dies zeigt die Partialkorrelation zwischen relativem Alter und Einfluss unter Kontrolle des Freundschaftskonzepts und des Geschlechts, die bei $r=-.12$ ($p<.10$) lag.

5.2.3 Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Kindmerkmalen für den sozialen Status

Bisher wurde untersucht, ob sich Jungen und Mädchen in ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss innerhalb der Schulklasse unterscheiden und durch welche Merkmale vorhandene Unterschiede zu erklären sind. Zudem wurde in der vorliegenden Arbeit die Hypothese aufgestellt, dass dieselben Merkmale für Jungen und Mädchen unterschiedlich relevant für ihren sozialen Status in der Klasse sind. Dies wird im folgenden Abschnitt untersucht.

Zunächst wurde geprüft, ob die Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss bei beiden Geschlechtern unterschiedlich miteinander verknüpft sind. Dies war nicht der Fall, denn die Korrelation lag bei den Mädchen bei $r=.62$ (Pearson, $p<.01$, $N=127$), bei den Jungen bei $r=.59$ (Pearson, $p<.01$, $N=107$).

Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich Jungen und Mädchen in der Ausprägung in Merkmalen unterschieden (vgl. Geschlechtsspezifische Interkorrelationen, s. Anhang, Tab. 18 u. 19), wurde in Regressionsanalysen jeweils ein Interaktionsterm zwischen dem Geschlecht und dem entsprechenden Kindmerkmal gebildet und gleichzeitig der Beitrag des Geschlechts und des Merkmals kontrolliert. Die beiden folgenden Tabellen zeigen für Mädchen und Jungen die Regressionskoeffizienten der einzeln verglichenen Kindmerkmale für die Erklärung der Akzeptanz und des Einflusses (bivariate Korrelationen, s. Anhang, Tab. 11 u. 12). Die rechte Spalte zeigt jeweils, ob zwischen den Geschlechtern signifikante Unterschiede in den Erklärungsbeiträgen bestehen.

Tabelle 38: Regressionskoeffizienten der einzelnen Kindmerkmale für Mädchen und Jungen zur Erklärung der **Akzeptanz** ($N=234$)

	Akzeptanz		p für den Interaktionsterm
	Mädchen ($N=127$)	Jungen ($N=107$)	
Hilfreich-fair	.54**	.68**	n.s.
Ideenreich	.38**	.57**	n.s.
Humorvoll-gutgelaunt	.39**	.52**	n.s.
Aggressiv-disruptiv	-.99**	-.58**	**
Bestimmen-angeben	-.13	-.23*	n.s.
Verletzbar-traurig	-.26	-.44**	n.s.
Freundschaftskonzept	.17 ⁺	.25*	n.s.
Schulnoten	-.40**	-.59**	n.s.
Ausstattung	.16*	.28*	n.s.
Taschengeld	-.05	-.13	n.s.
Relatives Alter	.11	-.46**	**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ⁺ $p \leq .10$

Tabelle 39: Regressionskoeffizienten der einzelnen Kindmerkmale für Mädchen und Jungen zur Erklärung des **Einflusses** (N=234)

	Einfluss		p für den Interaktionsterm
	Mädchen (N=127)	Jungen (N=107)	
Hilfreich-fair	.39**	.40**	n.s.
Ideenreich	.49**	.58**	n.s.
Humorvoll-gutgelaunt	.31**	.44**	n.s.
Aggressiv-disruptiv	-.56**	-.15*	*
Bestimmen-angeben	.30**	.41**	n.s.
Verletzbar-traurig	-.27**	-.53**	+
Freundschaftskonzept	.32**	.46**	n.s.
Schulnoten	-.42**	-.49**	n.s.
Ausstattung	.17*	.47**	*
Taschengeld	-.04	-.08	n.s.
Relatives Alter	-.18 ⁺	-.11	n.s.

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Insgesamt lässt sich anhand der Tabellen erkennen, dass die Kindmerkmale bis auf eine Ausnahme bei den Jungen enger mit ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss verknüpft waren als bei den Mädchen. Welchen Status ein Kind unter seinen Mitschülern innehat, ist somit bei den Jungen systematischer an seine Eigenschaften geknüpft als bei Mädchen. Die vorhandenen Unterschiede waren aber in der Regel nicht signifikant, was bedeutet, dass diese Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung der Merkmale gering waren. Schulnoten waren bei keinem der Geschlechter kurvilinear mit Akzeptanz und Einfluss verbunden (vgl. Anhang, Tab. 14 u. 15). Signifikante Geschlechtsunterschiede lagen für folgende Merkmale vor:

Das *relative Alter* eines Kindes in der Klasse war nur bei den Jungen von negativer Bedeutung für ihre Akzeptanz, während es für die Akzeptanz von Mädchen irrelevant war ($\beta_{\text{Mädchen}} = .11$, $\beta_{\text{Jungen}} = -.46$). Auch der nichtlineare Zusammenhang ging im Wesentlichen auf die Jungen zurück (s. Anhang, Tab. 16). Möglicherweise liegt dies daran, dass Schulnoten und Akzeptanz bei Jungen enger verknüpft waren. Zudem waren ältere im Vergleich zu jüngeren Jungen deutlich aggressiver, bei Mädchen waren Alter und Aggressivität jedoch nicht verbunden (Anhang, Tab. 18 u. 19).

Die *materielle Ausstattung* war bei Jungen stärker in positiver Weise mit dem Einfluss verbunden als bei den Mädchen ($\beta_{\text{Mädchen}} = .17$; $\beta_{\text{Jungen}} = .47$). Dieses Ergebnis widerspricht der Hypothese, dass die materielle Ausstattung für Mädchen eine größere Rolle spielt als für Jungen. Die weiteren, einzelnen Ausstattungsmerkmale hatten für Mädchen und Jungen keine unterschiedliche Relevanz für ihren sozialen Status (Anhang, Tab. 13).

Aggressiv-disruptives Verhalten hatte bei Jungen eine geringere negative Bedeutung für ihre Akzeptanz und ihren Einfluss in der Klasse als bei Mädchen (Akzeptanz: $\beta_{\text{Mädchen}} = -.99$, $\beta_{\text{Jungen}} = -.58$; Einfluss: $\beta_{\text{Mädchen}} = -.56$, $\beta_{\text{Jungen}} = -.15$). Der sehr hohe Regressionskoeffizient der Mädchen kann dadurch erklärt werden, dass zwischen Geschlecht, Aggressivität und Akzeptanz hohe Interkorrelationen bestanden und die Aggressivität von Mädchen eine geringe Varianz aufwies ($SD_{\text{Mädchen}} = 0.46$ vs. $SD_{\text{Jungen}} = 1.24$; $F = 76,42$; $p < .01$). Dies erklärt zudem die Unterschiede zwischen den Regressionskoeffizienten und den bivariaten Korrelationen (Anhang, Tab. 11 u. 12). Die Unterschiede im Einfluss und in der Akzeptanz können dahingehend interpretiert werden, dass es dem sozialen Status eines Jungen weniger schadet als dem eines Mädchens, sich aggressiv zu verhalten.

5.2.4 Moderation des Einflusses von Aggressivität auf den sozialen Status

Aggressives Verhalten, so zeigen die bisherigen Ergebnisse, ist sowohl mit der Akzeptanz, als auch mit dem Einfluss eines Kindes – wenn auch in geringerem Maße – negativ verknüpft. Theoretisch wurde angenommen, dass aggressives Verhalten nicht bei allen Kindern negative Auswirkungen auf ihren sozialen Status unter Mitschülern hat. Im letzten Abschnitt wurde gezeigt, dass aggressives Verhalten bei Jungen weniger negativ mit ihrem sozialen Status verknüpft ist als bei Mädchen. Für beide Geschlechter könnte gelten, dass es einigen Kindern gelingt, trotz aggressiver Verhaltensweisen einen guten sozialen Status unter ihren Mitschülern zu wahren, da sie positive Verhaltensdispositionen, materielle Ressourcen oder bessere Perspektivenübernahmefähigkeiten aufweisen.

Inwiefern negative Effekte aggressiven Verhaltens auf die Akzeptanz und den Einfluss kompensiert werden, wurde überprüft, indem untersucht wurde, ob aggressiv-disruptives Verhalten mit Akzeptanz und Einfluss je nach Ausprägung dieser Merkmale in unterschiedlichem Zusammenhang standen (Moderatoreffekte). Dafür wurde jedes als Moderator angenommene Merkmal mit der Variable aggressiv-disruptiv multipliziert. Dieser Interaktionsterm wurde zusätzlich zu den ursprünglichen Variablen aggressiv-disruptiv (Prädiktor) und der Moderatorvariablen in Regressionsrechnungen aufgenommen.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse für positive Verhaltensdispositionen als Moderatorvariablen für Akzeptanz und Einfluss dargestellt. Es folgen die Analysen dazu, ob materielle Ausstattungsmerkmale und das Freundschaftskonzept moderierende Einflüsse hatten. Der letzte Abschnitt befasst sich mit Geschlechtsunterschieden.

5.2.4.1 Positive Verhaltensdispositionen als Moderatoren

Als positive Verhaltensdispositionen werden die Variablen „hilfreich-fair“, „ideenreich“ und „humorvoll-gutgelaunt“ aufgefasst. Die Tabellen stellen nur die signifikanten Ergebnisse der Berechnungen dar (nicht signifikante Ergebnisse s. Anhang, Tab. 20-28).

Hilfreich-faires Verhalten moderierte weder den Zusammenhang zwischen Aggressivität und der Akzeptanz, noch den Zusammenhang zwischen Aggressivität und dem Einfluss. Wie stark Aggressivität mit geringer Akzeptanz und Einfluss eines Kindes einherging, war demnach unabhängig vom Ausmaß der Prosozialität.

Ideenreichtum moderierte den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss, während er keine moderierenden Einflüsse auf die Assoziation zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz hatte. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse für den Einfluss (siehe Interaktionsterm):

Tabelle 40: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit ideenreich als Moderator (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.07	.08
Ideenreich	.51**	.62**
Aggressiv-disruptiv*Ideenreich	-	.22*
R ² korrigiert	.27**	.29**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Dieses Ergebnis wird auch durch die folgende Abbildung veranschaulicht:

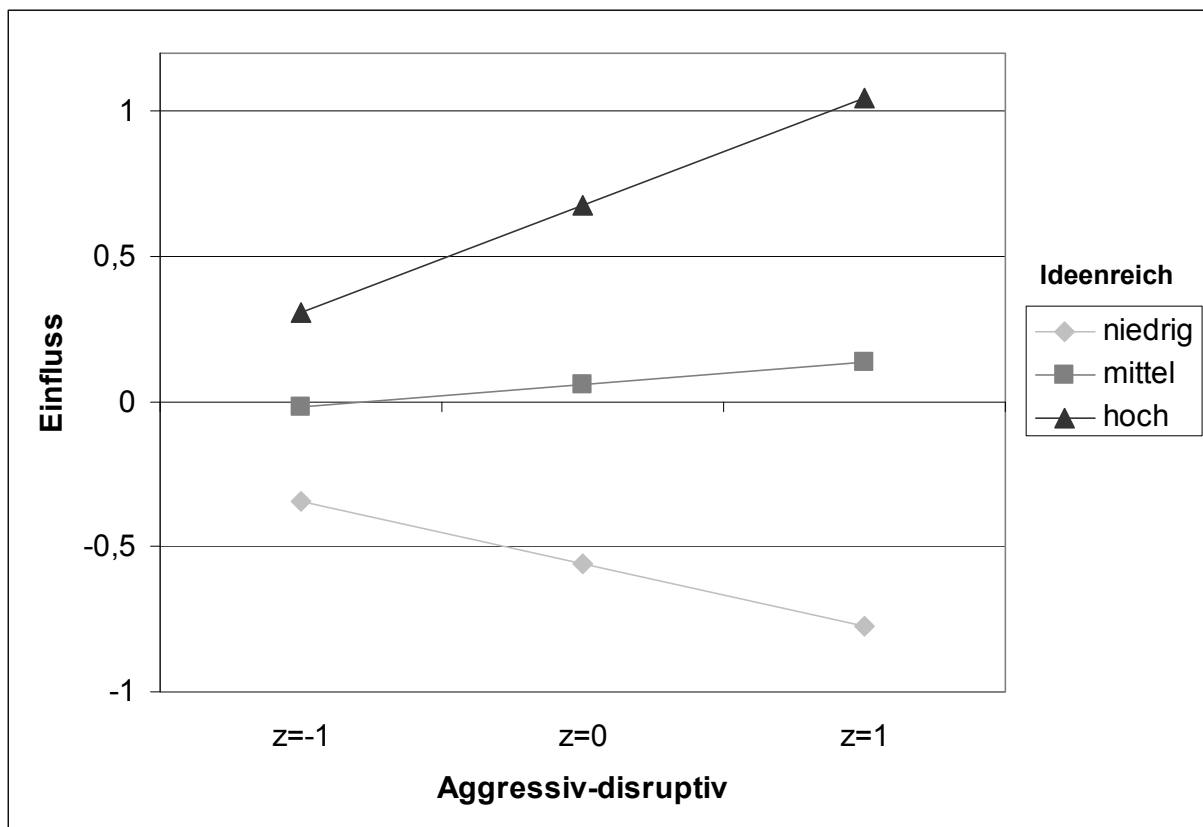


Abbildung 6. *Ideenreich* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss

Die drei Linien repräsentieren die Richtung und Stärke des Zusammenhanges zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten (X-Achse; z-Werte) und Einfluss (Y-Achse, z-Werte) je nach Ausprägungsgrad des Ideenreichtums. In der Gruppe der besonders ideenreichen hingen aggressiv-disruptives Verhalten und Einfluss *positiv* zusammen, während für wenig ideenreiche ein *negativer* Zusammenhang bestand. So hatten besonders ideenreiche Kinder, die *nicht* aggressiv waren, *weniger* Einfluss als diejenigen, die zudem hoch-aggressiv waren.

Auch *Humor und gute Laune* moderierte nur den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss, nicht aber den Zusammenhang mit Akzeptanz. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis für den Einfluss:

Tabelle 41: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit humorvoll-gutgelaunt als Moderator (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.13*	-.04
Humorvoll-gutgelaunt	.37**	.36**
Aggressiv-disruptiv*Humorvoll-gutgelaunt	-	.24**
R ² korrigiert	.16**	.20**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Die Interaktion zwischen Humor und aggressivem Verhalten wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht:

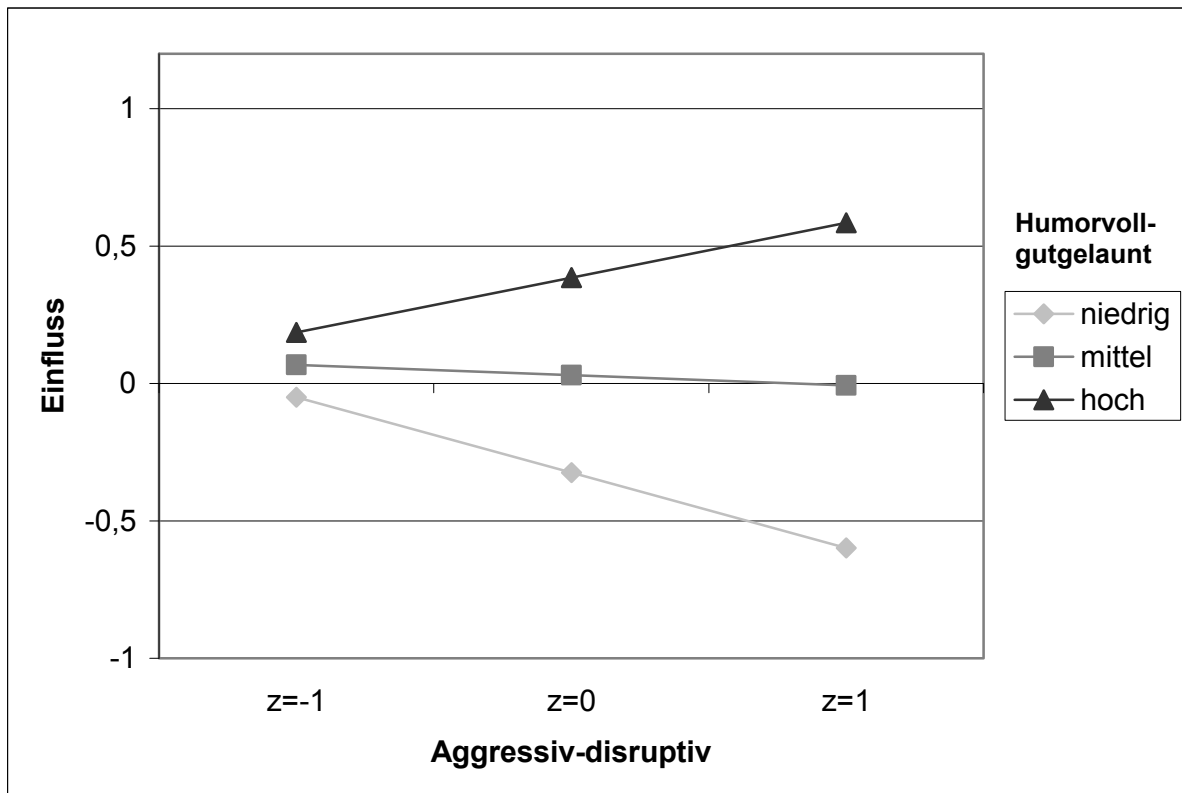


Abbildung 7. *Humorvoll-gutgelaunt* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss

Die drei Linien bilden wieder jeweils die Richtung und Stärke des Zusammenhangs zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss je nach Ausprägung von Humor und gute Laune ab. Ähnlich wie beim Ideenreichtum, hingen aggressives Verhalten und Einfluss in der Gruppe derer, die in hohem Maße mit Humor und guter Laune ausgestattet waren, positiv zusammen, während bei solchen Kindern, die wenig Humor und gute Laune hatten, ein negativer Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss bestand.

5.2.4.2 Materielle Ressourcen als Moderator

Auch materielle Ressourcen wurden daraufhin untersucht, ob sie den negativen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss oder Akzeptanz verringern oder anderweitig verändern. Dafür wurden moderierende Effekte der Ausstattung und des Taschengeldes untersucht. Die Berechnungen ergaben keine moderierenden Einflüsse der Ausstattung auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz oder Einfluss. Das Taschengeld moderierte hingegen den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem Einfluss. Dies ist an der folgenden Tabelle zu erkennen.

Tabelle 42: Multiple Regressionen von Einfluss auf aggressiv-disruptiv mit Taschengeld als Moderator (Regressionskoeffizienten) (N=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.17**	-.17**
Taschengeld	-.05	-.04
Aggressiv-disruptiv*Taschengeld	-	.17**
R ² korrigiert	.03*	.05**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Die Richtung der Interaktion veranschaulicht die folgende Abbildung:

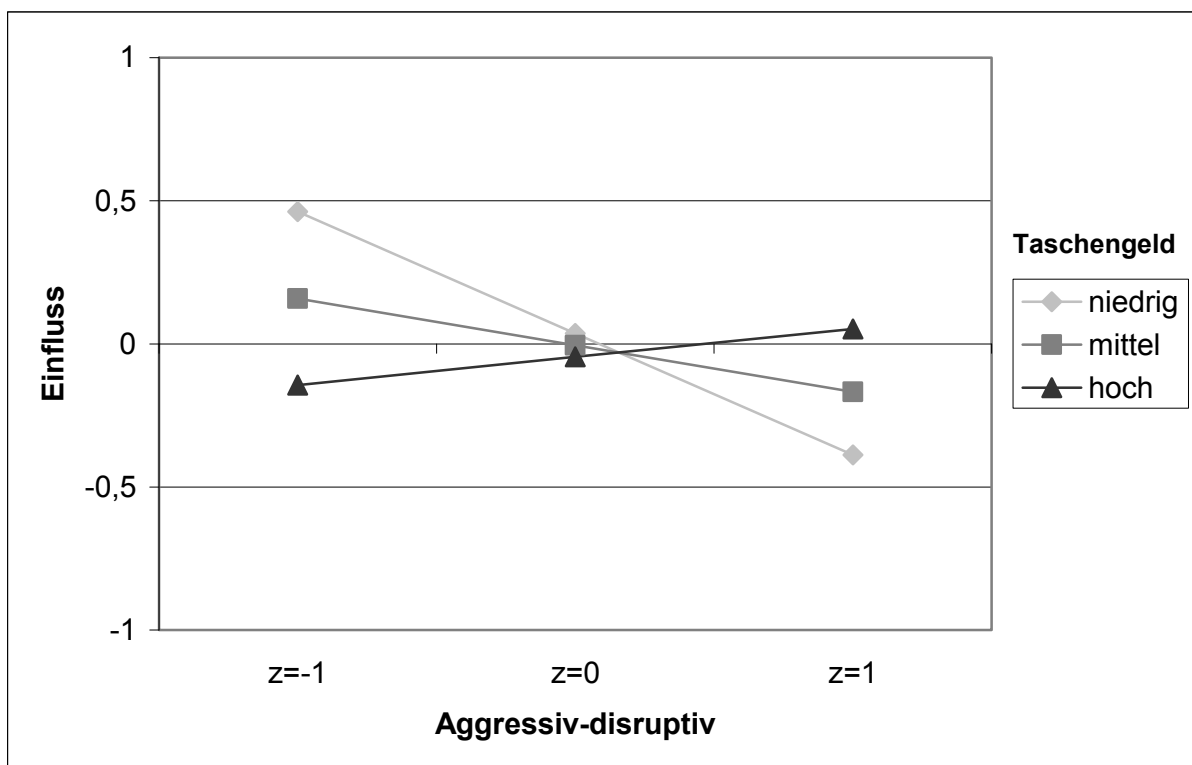


Abbildung 8. *Taschengeld* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss

Hier stellen die Linien den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und dem Einfluss je nach Höhe des Taschengeldes dar. Taschengeld moderierte den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und dem Einfluss im Sinne einer Kompensation. In der Gruppe der Kinder, die *wenig* Taschengeld erhielten, waren aggressives Verhalten und Einfluss wie in der Gesamtstichprobe *negativ* assoziiert, denn wenig aggressive hatten unter diesen mehr Einfluss als hoch aggressive Kinder. Für Kinder, die *viel* Taschengeld erhielten bestand hingegen ein geringer positiver Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Einfluss. Kinder, die viel Taschengeld zur Verfügung hatten, waren also bei hoher Aggressivität nicht weniger einflussreich.

5.2.4.3 Freundschaftskonzept als Moderator

Die Berechnungen für das Freundschaftskonzept zeigten, dass dieses den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Akzeptanz und Einfluss nicht moderierte. Damit haben Perspektivenübernahmefähigkeiten, hier gemessen als Freundschaftskonzept, keinen Einfluss darauf, wie aggressives Verhalten mit dem sozialen Status assoziiert ist.

5.2.4.4 Geschlechtsunterschiede

Vailloncourt (2002) beobachtete, dass die moderierenden Effekte durch Ausstattung und Attraktivität auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status nur auf Jungen, nicht aber auf Mädchen zutrafen. Daher wurde auch in der vorliegenden Arbeit untersucht, ob die gefundenen Moderatoreffekte für beide Geschlechter gelten.

Bei getrennter Betrachtung der Geschlechter zeigten sich die oben dargestellten moderierenden Einflüsse auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und *Einfluss* nur bei den Jungen. Da sie durchweg in die gleiche Richtung wiesen wie für die Gesamtstichprobe, werden sie an dieser Stelle nicht graphisch abgebildet. Die Ergebnisse werden im Anhang aufgeführt (Tab. 29-40, Abb. 1-3). Bei getrennter Betrachtung der Geschlechter gab es zudem moderierende Einflüsse auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der *Akzeptanz* in der Klasse. Diese werden im Folgenden dargestellt.

So war bei den Jungen auch ein moderierender Einfluss von prosozialem Verhalten auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz vorhanden. Dieser wird in der folgenden Tabelle und in der nachfolgenden Abbildung gezeigt:

Tabelle 43: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit hilfreich-fair als Moderator (Regressionskoeffizienten) (Jungen, N=107)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.52**	-.32**
Hilfreich-fair	.35**	.40**
Aggressiv-disruptiv*Hilfreich-fair	-	.25*
R ² korrigiert	.54**	.56**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

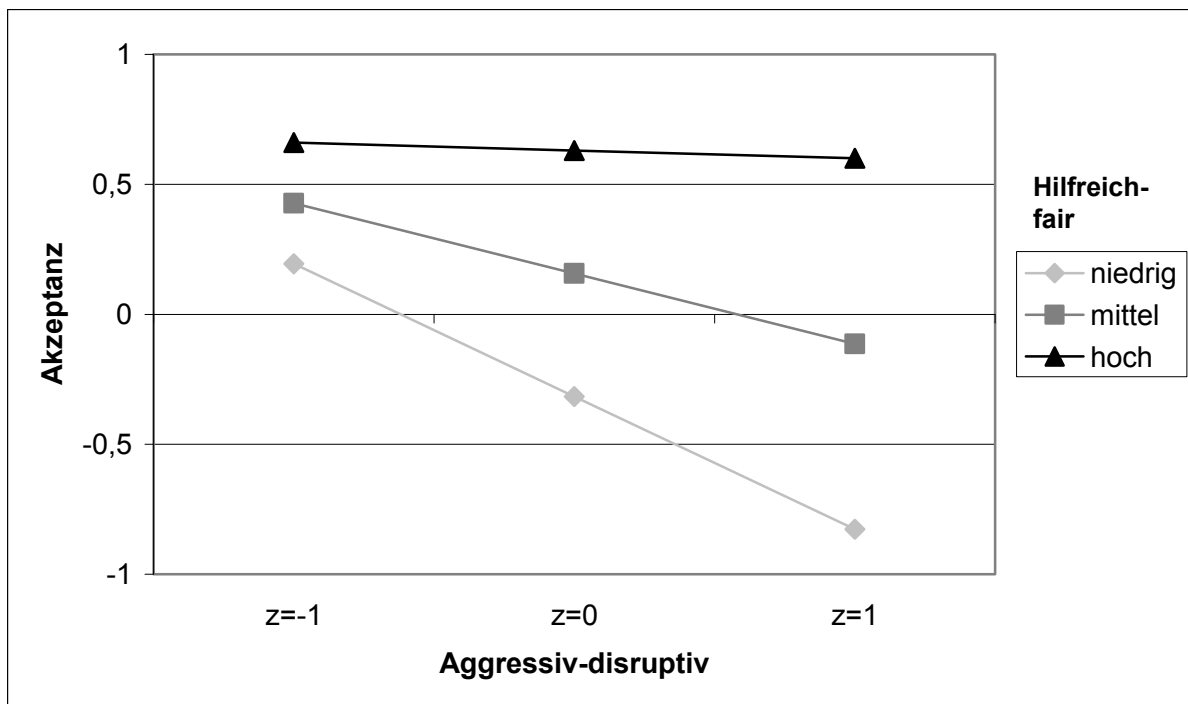


Abbildung 9. *Hilfreich-fair* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Akzeptanz; **Jungen**

Die drei Linien veranschaulichen den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und der Akzeptanz in Abhängigkeit vom Ausmaß an Prosozialität. Bei Jungen puffert ein hohes Maß an prosozialem Verhalten den negativen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz ab, während ein geringeres Maß an prosozialem Verhalten mit einem negativen Zusammenhang zwischen Aggressivität und Akzeptanz einhergeht.

Ideenreichtum interagiert bei Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Weise mit aggressivem Verhalten. Bei den Jungen lag ein mit dem Einfluss vergleichbarer Puffereffekt vor, indem das Vorhandensein von Ideenreichtum die negativen Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Akzeptanz nivellierte. Bei den Mädchen beeinflusste Ideenreichtum den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und der Akzeptanz hingegen dergestalt, dass dieser stärker negativ war, je mehr Ideenreichtum ein Kind gleichzeitig einbrachte. Die folgenden Tabellen zeigen zunächst das Ergebnis für die Jungen, daraufhin das Ergebnis für die Mädchen, die im Anschluss in zwei Abbildungen veranschaulicht werden:

Tabelle 44: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit ideenreich als Moderator (Regressionskoeffizienten) (*Jungen*; n=107)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.58**	-.40**
Ideenreich	.29**	.34**
Aggressiv-disruptiv* Ideenreich	-	.24*
R ² korrigiert	.51**	.53**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 45: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit ideenreich als Moderator (Regressionskoeffizienten) (*Mädchen*; n=127)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.47**	-.54**
Ideenreich	.43**	.20 ⁺
Aggressiv-disruptiv* Ideenreich	-	-.27*
R ² korrigiert	.44**	.46**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

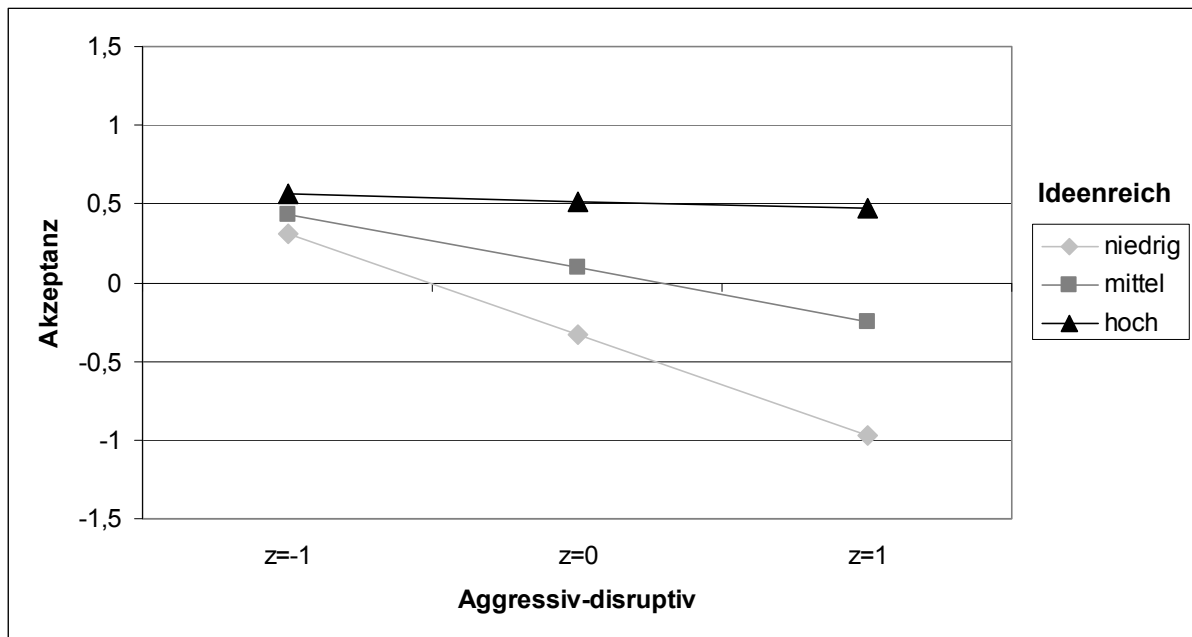


Abbildung 10. *Ideenreich* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Akzeptanz; **Jungen**

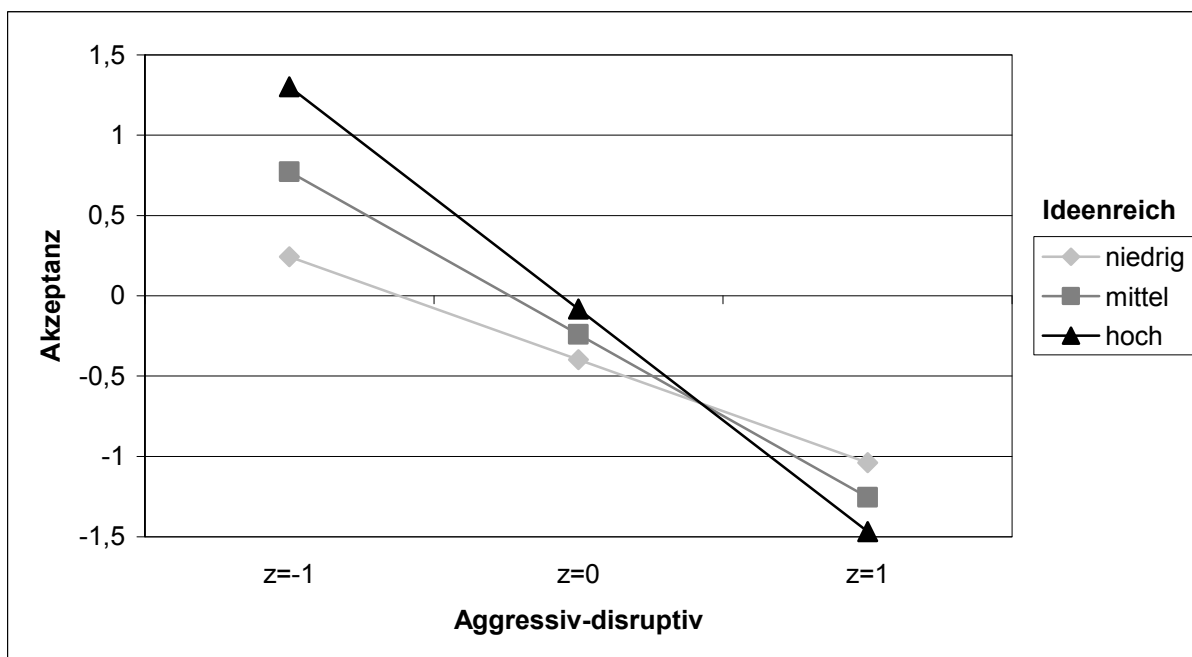


Abbildung 11. *Ideenreich* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Akzeptanz; **Mädchen**

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Jungen negative Einflüsse aggressiven Verhaltens durch andere Merkmale kompensieren konnten, wohingegen der soziale Status aggressiver Mädchen nicht höher war, wenn diese mit Prosozialität, Ideenreichtum, Humor oder Taschengeld ausgestattet waren. Die für Mädchen gegenüber Jungen geringeren Moderatoreffekte können jedoch auch auf die geringere Varianz sowohl im aggressiven Verhalten, als auch in den Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss zurückgehen. Mädchen riskierten aber dennoch durch die Kombination von aggressivem Verhalten mit Ideenreichtum sogar eine stärkere Ablehnung als wenn sie sich nur aggressiv verhielten.

5.3 Zusammenhänge zwischen Elternhausmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss

Der folgende Abschnitt der Ergebnisse beschäftigt sich mit der Bedeutung von Elternhausmerkmalen für den sozialen Status. Erstens wird untersucht, inwiefern Elternhausmerkmale unterschiedlich zur Akzeptanz und zum Einfluss eines Kindes beitragen. Zweitens werden Regressionsmodelle aufgestellt, um zu analysieren, welchen eigenständigen Beitrag die einzelnen Elternhausmerkmale für die Erklärung des sozialen Status eines Kindes leisten und um der Frage nachzugehen, welche Rolle Elternhaus- und Kindmerkmale im Verhältnis zueinander für Akzeptanz und Einfluss spielen. Drittens wird untersucht, über welche Merkmale des Kindes Elternhausmerkmale vermittelt mit der Akzeptanz und dem Einfluss zusammenhängen. Schließlich wird analysiert, ob Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss bestehen.

5.3.1 Bivariate Zusammenhänge

Die Bedeutung von Elternhausmerkmalen für den kindlichen sozialen Status wurde in Forschungsarbeiten bisher nur für die Akzeptanz systematisch untersucht, während für den Einfluss keine Untersuchungen vorliegen. Daher kommt der Frage nach der differentiellen Bedeutung von Elternhausmerkmalen für die beiden Statusdimensionen eine besondere Rolle zu. So könnte der Einfluss weniger mit dem Elternhaus eines Kindes verknüpft sein als die Akzeptanz.

Wie bei den Kindmerkmalen wurden die bivariaten Zusammenhänge der Elternhausmerkmale mit Akzeptanz und Einfluss miteinander verglichen (s. nachfolgende Tabelle). Die dreikategoriale Variable Berufstätigkeit der Mutter wurde nach dem Vorgehen von Aiken und West (1991) dummykodiert. Die Kategorie „nicht-berufstätig“ galt als Referenzkategorie. Mittels multipler Regressionen wurde gleichzeitig geprüft, ob Kinder teilzeit- und vollberufstätiger

Mütter sich jeweils von den übrigen Kategorien in ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss unterschieden. Die Werte dieser Variablen stellen Regressionskoeffizienten dar.

Tabelle 46: Bivariate Zusammenhänge zwischen Elternhausmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss (Pearson's r) (N=201-234)

	Akzeptanz	Einfluss	z-Prüfgröße n. Steiger
Alleinige Entscheidungen (N=234)	-.20**	-.04	2.72**
Fremdentscheidungen	-.06	-.06	0.00
Gemeinsame Entscheidungen	.25**	.12 ⁺	2.19*
Fernsehkonsument (N=234)	-.16*	-.08	1.35
Einkommen (N=201)	.27**	.24**	0.84
Bildungsgrad (N=217)	.30**	.18**	2.02*
Berufstätigkeit TZ vs. VZ und NB d. Mutter ³⁷ (N=213)	.25** .08	.14 ⁺ .02	-
Zusammenleben der Eltern ³⁸ (N=221)	.12 ⁺	.08	0.67
Geschwisteranzahl (N=234)	-.20**	-.15**	-0.86
Migrationshintergrund ³⁹ (N=234)	-.14*	-.21**	1.19
Familiensprache (N=234)	-.20**	-.26**	1.04

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ⁺ $p \leq .10$; Unterschiede: ** $p \leq .01 \sim z \geq |2.58|$; * $p \leq .05 \sim z \geq |1.96|$; ⁺ $p \leq .10 \sim z \geq |1.65|$

Merkmale des *Erziehungsstils* der Eltern hingen teils gar nicht, teils gering bis mäßig mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes zusammen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Erziehungsstil der Eltern sowohl in Bezug auf die Aushandlungsbereitschaft, als auch hinsichtlich des Fernsehkonsums von größerer Bedeutung für die Akzeptanz als für den Einfluss eines Kindes war.

Die drei Indikatoren für die Aushandlungsbereitschaft der Eltern hingen unterschiedlich mit Akzeptanz und Einfluss zusammen. Die Häufigkeit, in der die Kinder angaben, Entscheidungen mit ihren Eltern gemeinsam zu treffen, war in höherem Maße positiv mit Akzeptanz als mit Einfluss assoziiert, obwohl theoretisch für beide Statusdimensionen gleichermaßen positive Zusammenhänge erwartet wurden. Die Häufigkeit an alleinigen Entscheidungen war gering bis mäßig negativ mit Akzeptanz, aber nicht mit Einfluss verknüpft. Das Ausmaß an Fremdentscheidungen durch die Eltern hing weder mit der Akzeptanz, noch mit dem Einfluss signifikant zusammen.

³⁷ TZ= Teilzeit berufstätig; VZ=Vollzeit berufstätig; NB= nicht berufstätig. Die Gesamtaufklärung dieser Variablen für die Akzeptanz lag bei $R^2_{\text{koriert}} = .04$, $p < .01$, die des Einflusses bei: $R^2_{\text{koriert}} = .01$, n.s.

³⁸ 1= leibliche Eltern des Kindes leben zusammen, 0 = leibliche Eltern des Kindes leben nicht zusammen.

³⁹ Migrationshintergrund und Familiensprache waren so kodiert, dass deutsche Herkunft und Sprache den niedrigeren Wert (0) erhielten.

Je mehr die Kinder täglich fernsahen, desto weniger wurden sie von Mitschülern akzeptiert. Dieser Zusammenhang war jedoch nur gering. Der Einfluss eines Kindes war nicht mit seinem Fernsehkonsum verbunden. Zudem wurde untersucht, ob zwischen dem Fernsehkonsum und dem sozialen Status eines Kindes kurvilineare Zusammenhänge bestehen, ob etwa kein und ein sehr hoher Fernsehkonsum gleichermaßen negativ mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert sind. Dies war nicht der Fall, wie die Prüfung nichtlinearer Zusammenhänge ergab (vgl. Anhang, Tab. 42 u. 43).

Indikatoren des *sozioökonomischen Status der Eltern* waren folgendermaßen mit der Akzeptanz und dem Einfluss assoziiert: Das Einkommen der Familie war sowohl mit der Akzeptanz als auch mit dem Einfluss eines Kindes mittelhoch und positiv assoziiert. Der Bildungsgrad war enger mit der Akzeptanz verknüpft als mit dem Einfluss. So waren Kinder aus einkommensstärkeren und gebildeteren Elternhäusern akzeptierter und einflussreicher unter ihren Mitschülern, der Bildungsgrad der Eltern hatte aber eine höhere Bedeutung für die Akzeptanz als für den Einfluss.

Die *Berufstätigkeit der Mutter* trug nur zur Erklärung der Akzeptanz, nicht aber zur Erklärung des Einflusses eines Kindes bei. Da die Berufstätigkeit der Mutter eine kategoriale Variable darstellt, wurden der besseren Anschaulichkeit wegen zusätzlich die Mittelwerte der Kinder in ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss verglichen (Mittelwerte für alle Einzelkategorien der Berufstätigkeit s. Anhang, Tab. 41). Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen:

Tabelle 47: Mittelwerte (Standardabweichungen) in Akzeptanz und Einfluss je nach mütterlicher Berufstätigkeit (N=213)

	Akzeptanz	Einfluss
Nicht berufstätig (N=64)	-0.23 ^b (1.03)	-0.07 ^a (1.08)
Teilzeit berufstätig (N=105)	0.25 ^a (0.86)	0.20 ^a (0.90)
Voll berufstätig (N=44)	-0.03 ^{ab} (0.87)	-0.03 ^a (0.88)
F-Wert der Varianzanalyse	5.54**	1.81

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$, Mittelwerte mit gleichen Buchstaben unterscheiden sich nicht (spaltenweise)

Der Einfluss eines Kindes unterschied sich nicht je nach mütterlicher Berufstätigkeit. Im Hinblick auf die Akzeptanz waren Kinder teilzeitberufstätiger Mütter akzeptierter als Kinder nichtberufstätiger Mütter. Kinder vollberufstätiger Mütter waren nicht weniger akzeptiert. Somit steht Nichtberufstätigkeit der Mutter wie angenommen mit einer geringen Akzeptanz in Zusammenhang. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Teil- und Vollzeitberufstätigkeit zu differenzieren sind: Die Berufstätigkeit der Mutter stellt per se keinen Nachteil für den sozia-

len Status eines Kindes unter Mitschülern dar, sondern Kinder teilzeitbeschäftigter Mütter sind sogar im Vorteil.

Die *Familienstruktur* hatte insgesamt eine geringe Bedeutung für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes: Das Zusammenleben der Eltern hing entgegen der Erwartung weder mit der Akzeptanz, noch mit dem Einfluss signifikant zusammen. Die Geschwisteranzahl war sowohl mit der Akzeptanz, als auch mit dem Einfluss in geringem Maße negativ verbunden. Es gab keine kurvilinearen Zusammenhänge zwischen der Geschwisteranzahl und Akzeptanz und Einfluss (vgl. Anhang, Tab. 44 u. 45). Insgesamt waren Kinder mit wenigen Geschwistern gegenüber Kindern mit vielen Geschwistern wie erwartet im Vorteil. Sie waren aber nicht besser akzeptiert und einflussreicher als Kinder ohne Geschwister.

Der *Migrationshintergrund* eines Kindes hing mit seiner Akzeptanz und seinem Einfluss in vergleichbarem Maße gering negativ zusammen. Das Ausmaß, in dem im Elternhaus nicht deutsch gesprochen wurde (Familiensprache), war etwas stärker negativ mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert als der Migrationshintergrund. Kinder mit zweifachem Migrationshintergrund und Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache waren unter ihren Mitschülern also sowohl weniger akzeptiert, als auch weniger einflussreich als andere Kinder.

5.3.2 Elternhausmodelle

Bisher wurde dargestellt, wie Merkmale des Elternhauses mit dem sozialen Status des Kindes assoziiert waren. Dabei blieb offen, welche dieser Merkmale auch dann einen Erklärungsbeitrag leisten, wenn ihre Korrelationen untereinander berücksichtigt werden, denn manche der Elternhausmerkmale können redundante Information für die Erklärung des sozialen Status eines Kindes enthalten.

Daher wurden die unabhängigen Beiträge der Elternhausmerkmale für den sozialen Status eines Kindes in den Elternhausmodellen für die Akzeptanz und den Einfluss mittels multipler Regressionen berechnet. Da angenommen wurde, dass sozioökonomische und familienstrukturelle Merkmale vermittelt über die elterliche Erziehung mit dem sozialen Status eines Kindes zusammenhängen, wurden die Erziehungsstilmerkmale und sozioökonomische und familienstrukturelle Merkmale zunächst getrennt, und daraufhin alle Elternhausmerkmale gleichzeitig in eine Regressionsanalyse eingeführt. So ergeben sich für die Erklärung des Einflusses und der Akzeptanz je drei Modelle.

Für die multiplen Regressionen konnten wegen bestehender Multikollinearität nicht alle Elternhausmerkmale einbezogen werden (vgl. Interkorrelationen, Anhang, Tab. 46). Da von den

drei Indikatoren für die Aushandlungsbereitschaft „Gemeinsame Entscheidungen“ am meisten Varianz der Akzeptanz und des Einflusses erklärte, wurde nur diese Variable für die Modellrechnungen verwendet. Die mit dem Migrationshintergrund stark assoziierte Variable „Familiensprache“ korrelierte höher mit Akzeptanz und Einfluss als dieser und wurde daher in die Modelle aufgenommen. Das Einkommen und das Zusammenleben der Eltern stellen inhaltlich sehr voneinander verschiedene Merkmale dar, korrelierten aber in hohem Maße miteinander. Deshalb wurde je eine Regression mit der Variable „Einkommen“, sowie ein Modell mit der Variable „Zusammenleben der Eltern“ berechnet. Die Ergebnisse für die Modelle mit dem Zusammenleben der Eltern werden im Anhang (Tab. 48) dargestellt.

Merkmale, die sich bivariat als unabhängig von Akzeptanz und Einfluss erwiesen, wurden – bis auf das Zusammenleben der Eltern⁴⁰ – nicht in die Rechnungen aufgenommen. Um die Modelle für Akzeptanz und Einfluss vergleichen zu können, wurden aber solche Merkmale, die nur mit einer der beiden Dimensionen assoziiert waren, in beide Modelle eingeschlossen.

Die Ergebnisse der multiplen Regressionen von Akzeptanz und Einfluss auf Elternhausmerkmale werden in den folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 48: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf Elternhausmerkmale (Regressionskoeffizienten) (N=199)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Einkommen	.09	-	.10
Bildungsgrad	.26**	-	.24**
Teilzeitberufstätig ⁴¹	.13	-	.11
Vollzeitberufstätig	.00		-.01
Geschwisteranzahl	-.10	-	-.09
Familiensprache	-.16*	-	-.13*
Gemeinsame Entscheidungen		.26**	.21**
Fernsehkonsum	-	-.12 ⁺	-.03
R ² korrigiert	.17**	.08**	.21**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Insgesamt wurden 21 Prozent der Varianz der Akzeptanz durch Elternhausmerkmale aufgeklärt (vgl. Modell 3). Der Bildungsgrad und die Aushandlungsbereitschaft („Gemeinsame Entscheidungen“) wiesen die höchsten positiven, aber jeweils geringen Beiträge für die Erklärung der Akzeptanz auf, gefolgt von einem geringeren negativen Beitrag der Familiensprache.

⁴⁰ Das Zusammenleben der Eltern wurde dennoch in die Elternhausmodelle aufgenommen, um zu untersuchen, ob sich dieses Merkmal erst bei Kontrolle weiterer Elternhausmerkmale als relevant für den sozialen Status eines Kindes erweist.

⁴¹ Für die Berufstätigkeit der Mutter wurden die zwei dummykodierte Variablen (Teilzeit vs. Voll- und nicht berufstätig; Vollzeit vs. Teilzeit und nicht berufstätig) verwendet. Die Berufstätigkeit der Mutter klärte bei Kontrolle der weiteren Elternhausmerkmale keine zusätzliche Varianz auf (Änderung in R²=0.01; n.s.).

Das Einkommen, die Berufstätigkeit der Mutter, das Zusammenleben der Eltern (vgl. Anhang, Tab. 48) und die Geschwisteranzahl trugen hingegen nicht zur Erklärung der Akzeptanz eines Kindes bei.

Die Erziehungsstilmerkmale klärten 8 Prozent, die sozioökonomischen und strukturellen Elternhausmerkmale 17 Prozent der Varianz der Akzeptanz auf. Wie an der dritten Spalte zu erkennen, veränderten sich die Beiträge sozioökonomischer und familienstruktureller Merkmale kaum, wenn Erziehungsstilmerkmale einbezogen wurden. Der Einfluss sozioökonomischer und familienstruktureller Elternhausmerkmale wurde daher nicht wie angenommen über die untersuchten Erziehungsstilmerkmale vermittelt.

Tabelle 49: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf Elternhausmerkmale (Regressionskoeffizienten) (N=199)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Einkommen	.09	-	.10
Bildungsgrad	.16*	-	.15 ⁺
Teilzeitberufstätig ⁴²	.02	-	.00
Vollzeitberufstätig	-.06	-	-.08
Geschwisteranzahl	-.08	-	-.07
Familiensprache	-.25**	-	-.24**
Gemeinsame Entscheidungen	-	.14 ⁺	.10
Fernsehkonsument	-	-.07	.03
R ² korrigiert	.12*	.02 ⁺	.12**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Insgesamt trugen Elternhausmerkmale nur zwölf Prozent zur Erklärung der Varianz des Einflusses bei. Die Familiensprache wies den stärksten moderaten, negativen Koeffizienten auf. Wie teilweise bereits bivariat gezeigt, waren neben Erziehungsstilvariablen auch Einkommen, Bildungsgrad, Berufstätigkeit der Mutter, Zusammenleben der Eltern und Geschwisteranzahl ohne signifikanten Einzelbeitrag für die Erklärung des Einflusses.

Die Gesamtaufklärung durch sozioökonomische und familienstrukturelle Merkmale lag bei zwölf Prozent. Die Aufklärung durch Gemeinsame Entscheidungen und den Fernsehkonsum war mit zwei Prozent nicht signifikant. Die Modelle bestätigen damit die bereits bivariat gezeigte geringe Bedeutung der Erziehungsstilvariablen für die Erklärung des Einflusses.

Vergleicht man die Elternhausmodelle für Akzeptanz und Einfluss, so wird vor allem deutlich, dass Elternhausmerkmale wesentlich geringer zur Erklärung des Einflusses beitragen als zur Erklärung der Akzeptanz. Unterschiede bestanden zudem darin, dass für die Akzeptanz

⁴² Die Berufstätigkeit der Mutter klärte keine zusätzliche Varianz des Einflusses auf, wenn weitere Elternhausmerkmale kontrolliert werden (Änderung in R²=0.01; n.s.).

die Aushandlungsbereitschaft der Eltern wichtiger war als für den Einfluss, während die Familiensprache von etwas größerer Bedeutung für den Einfluss war. Wie bereits bivariat deutlich wurde, wies auch der Bildungsgrad eine höhere Bedeutung für Akzeptanz auf als zum Einfluss.

5.3.3 Modelle für Elternhaus- und Kindmerkmale

Eine Grundthese der Arbeit bestand in der Annahme, dass Elternhausmerkmale nur vermittelt über Kindmerkmale mit dem sozialen Status zusammenhängen. Diese These wurde überprüft, indem mittels multipler Regressionen sowohl die Beiträge der Eltern- als auch die der Kindmerkmale in die Regressionsrechnung eingeschlossen wurden. Diese These von der vollständigen Vermittlung von Elternhausmerkmalen kann als bestätigt gelten, wenn bei Kontrolle der Kindmerkmale die Hinzunahme von Elternhausmerkmalen keine zusätzliche Varianz der Akzeptanz oder des Einflusses erklärt.

Eine weitere Hypothese betraf die Frage, wie groß der eigene Beitrag der Kinder durch ihr Verhalten und ihre weiteren persönlichen Merkmale für ihren Status in der Klasse ist und ob er über das hinausgeht, was ihr Elternhaus – und hier vor allem sozioökonomische und familienstrukturelle Merkmale desselben – beiträgt. Dieser Frage wurde nachgegangen, in dem analysiert wurde, inwiefern bei Kontrolle der Elternhausmerkmale die Kindmerkmale zusätzliche Varianz der Akzeptanz und des Einflusses erklären.

Die folgenden beiden Tabellen zeigen jeweils zu Vergleichszwecken die Beiträge der Elternhaus- und Kindmerkmale für Akzeptanz und Einfluss in Modell 1 und Modell 2 getrennt sowie in Modell 3 gemeinsam. Die Elternhaus- und Kindmerkmale korrelierten teils nicht, teils gering, teils moderat miteinander und konnten daher für die Modelle verwendet werden (vgl. Anhang, Tab. 49 u. 50). Wegen der geringeren Fallzahlen weichen die Koeffizienten von den zuvor berichteten multivariaten Ergebnissen für die Kindmerkmale möglicherweise leicht ab.

Tabelle 50: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf Elternhaus- und Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (N=199)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
<i>Elternhausmerkmale</i>			
Gemeinsame Entscheidungen	.21**	-	.05
Fernsehkonsument	-.03	-	.03
Einkommen	.10	-	.04
Bildungsgrad	.24**	-	.03
Teilzeitberufstätig ⁴³	.11	-	.10 ⁺
Vollzeitberufstätig	-.01	-	.07
Geschwisteranzahl	-.09	-	-.01
Familiensprache	.13*	-	.04
<i>Kindmerkmale</i>			
Hilfreich-fair	-	.27**	.26**
Ideenreich	-	.09	.08
Humorvoll-gutgelaunt	-	.25**	.26**
Aggressiv-disruptiv	-	-.34**	-.32**
Bestimmen-angeben	-	-.03	-.03
Verletzbar-traurig	-	-.11*	-.10*
Freundschaftskonzept	-	.05	.04
Schulnoten	-	-.16**	-.15**
Ausstattung	-	.09*	.09 ⁺
Geschlecht	-	-.01	-.02
Relatives Alter	-	-.04	-.04
R ² korrigiert	.21**	.65**	.65**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Im Gesamtmodell für die *Akzeptanz* (Modell 3) trugen die betrachteten Elternhausmerkmale nicht zur Varianzaufklärung bei, wenn bereits Kindmerkmale kontrolliert wurden (Änderung in R²=0 Prozent, n.s.). Die Hinzunahme der Kindmerkmale erbrachte hingegen eine starke Verbesserung der Varianzaufklärung (Änderung in R²=44 Prozent; p<.01). Dies spiegelt sich darin wieder, dass keines der Elternhausmerkmale einen signifikanten Regressionsbeitrag hatte, wenn Merkmale der Kinder kontrolliert wurden, während sich gleichzeitig die Regressionskoeffizienten der Kindmerkmale kaum verringerten, wenn Elternhausmerkmale hinzugenommen wurden.

Im Hinblick auf die eingangs beschriebenen Hypothesen kann dieses Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass Elternhausmerkmale vollständig vermittelt über Kindmerkmale mit der Akzeptanz eines Kindes zusammenhängen, während Kindmerkmale über ihre Bedingtheit durch die hier betrachteten Elternhausmerkmale hinaus die Akzeptanz eines Kindes in seiner Klasse bestimmen.

⁴³ Die Berufstätigkeit der Mutter klärte bei Kontrolle der weiteren Elternhausmerkmale keine zusätzliche Varianz auf (beide Modelle Änderung in R²=0.01; n.s.).

Es könnte eingewendet werden, dass auch die materielle Ausstattung der Kinder ein Elternhausmerkmal darstellt und daher der Einfluss des Elternhauses zu gering bewertet wurde. Aber auch dann, wenn die Ausstattung als Elternhausmerkmal in die Rechnung aufgenommen wurde, trugen die Elternhausmerkmale nicht signifikant zusätzlich zur Akzeptanz bei, wenn Kindmerkmale kontrolliert wurden ($R^2_{\text{Kindmerkmale ohne Ausstattung}}=.65$ vs. $R^2_{\text{Elternhausmerkmale mit Ausstattung}}=.22$, beide $p<.01$; Änderung in R^2 durch Hinzunahme von Elternhausmerkmalen 0 Prozent, n.s.). Auch die Differenz in der Varianzaufklärung durch Kind- gegenüber Elternhausmerkmalen blieb vergleichbar hoch (Änderung durch Hinzunahme von Kindmerkmalen in $R^2=43$ Prozent, $p<.01$).

Tabelle 51: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf Elternhaus- und Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (N=199)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
<i>Elternhausmerkmale</i>			
Gemeinsame Entscheidungen	.10	-	-.01
Fernsehkonsum	.03	-	.07
Einkommen	.10	-	.04
Bildungsgrad	.15 ⁺	-	.00
Teilzeitberufstätig ⁴⁴	.00	-	.02
Vollzeitberufstätig	-.08	-	.02
Geschwisteranzahl	-.07	-	-.04
Familiensprache	-.24**	-	-.09
<i>Kindmerkmale</i>			
Hilfreich-fair	-	.16**	.16**
Ideenreich	-	.21**	.20**
Humorvoll-gutgelaunt	-	.19**	.18**
Aggressiv-disruptiv	-	-.03	-.02
Bestimmen-angeben	-	.35**	.36**
Verletzbar-traurig	-	-.16**	-.15**
Freundschaftskonzept	-	.11 ⁺	.10 ⁺
Schulnoten	-	-.19**	-.19**
Ausstattung	-	.14**	.10*
Geschlecht	-	.01	-.01
Relatives Alter	-	-.02	-.01
R^2 korrigiert	.11**	.57**	.56**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ⁺ $p \leq .10$

Auch im Gesamtmodell für Einfluss (Modell 3) erklärten die betrachteten Elternhausmerkmale keine zusätzliche Varianz, wenn bereits Kindmerkmale kontrolliert wurden (Änderung in R^2 1 Prozent, n.s.). Zudem ist zu erkennen, dass sich durch Hinzunahme der Elternhausmerkmale die Beiträge der Kindmerkmale kaum veränderten. Die Hinzunahme der Kindmerkmale brachte hingegen eine starke Erhöhung der Varianzaufklärung (Änderung in $R^2=45$ Prozent,

⁴⁴ Die Berufstätigkeit der Mutter klärte keine zusätzliche Varianz des Einflusses auf, wenn weitere Elternhausmerkmale kontrolliert werden (Änderung in $R^2=.01$; n.s.).

$p < .01$). Auch hier kann im Hinblick auf die Eingangshypothesen geschlossen werden, dass der Einfluss eines Kindes durch Elternhausmerkmale bestimmt wird, die vollständig durch Merkmale des Kindes vermittelt werden und die Bedeutung der Kindmerkmale für den Einfluss über die der Elternhausmerkmale hinausgeht.

Auch für den Einfluss galt, dass dann, wenn die Ausstattung als Elternhausmerkmal betrachtet wurde, Elternhausmerkmale nicht signifikant zusätzlich zum Einfluss beitrugen, wenn Kindmerkmale kontrolliert wurden ($R^2_{\text{Kindmerkmale ohne Ausstattung}} = .55$ vs. $R^2_{\text{Elternhausmerkmale mit Ausstattung}} = .14$, beide $p < .01$; Änderung von R^2 durch Hinzunahme von Elternhausmerkmalen 1 Prozent, n.s.). Ebenso blieb die Differenz in der Varianzaufklärung durch Kind- gegenüber Elternhausmerkmale etwa gleich (Änderung durch Hinzunahme von Kindmerkmalen in R^2 42 Prozent, $p < .01$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Elternhausmerkmale sowohl für die Akzeptanz als auch für den Einfluss ohne signifikanten direkten Beitrag für den sozialen Status waren, wenn Kindmerkmale kontrolliert werden. Somit wurde der Zusammenhang zwischen den untersuchten Elternhausmerkmalen und der Akzeptanz bzw. dem Einfluss vollständig über Kindmerkmale vermittelt. Dass der Anteil der durch Kindmerkmale erklärten Varianz von Akzeptanz und Einfluss über die erklärte Varianz durch Elternmerkmale hinausgeht, verweist darauf, dass der soziale Status eines Kindes in der Klasse in wesentlich größerem Ausmaß durch Kindmerkmale, insbesondere in Form der Verhaltensdispositionen erklärt wird, als durch die familiäre sozioökonomische Situation, familienstrukturelle Bedingungen, den ethnischen Hintergrund der Familie (hier ausgedrückt in der Familiensprache) und das Erziehungsverhalten der Eltern.

5.3.4 Über welche Kindmerkmale werden Elternhausmerkmale vermittelt?

Wie im vorigen Abschnitt gezeigt wurde, hängen die Elternhausmerkmale vollständig über Kindmerkmale vermittelt mit dem sozialen Status eines Kindes in der Klasse zusammen. Offen blieb, welche Kindmerkmale es im Einzelnen sind, durch die Elternhausmerkmale ihre Wirkung auf die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes entfalten. Zudem zeigten die Ergebnisse des letzten Abschnitts, dass einige Elternhausmerkmale bereits unter Kontrolle der anderen Elternhausmerkmale keine eigenständigen Beiträge für die Erklärung des sozialen Status eines Kindes leisten. Daher stellt sich die Frage, auf welche Merkmale des Elternhauses dies zurückgeht. Für den ersten Fragenkomplex wurden die Kindmerkmale jeweils einzeln daraufhin überprüft, ob durch deren Kontrolle in der multiplen Regression eine Reduktion des Beitrags für das betrachtete Elternhausmerkmal entsteht (bivariate Zusammenhänge zwischen

Elternhaus- und Kindmerkmalen s. Anhang, Tab. 49-50). Für den zweiten Fragenkomplex wurden entsprechend die Elternhausmerkmale darauf untersucht, welche weiteren Elternhausmerkmale die Beiträge eines Merkmals zur Erklärung des sozialen Status eines Kindes reduzieren.

Die beiden folgenden Tabellen zeigen die Beiträge der Elternhausmerkmale für die Akzeptanz bei einzelner Kontrolle der Kindmerkmale, die zwei darauf folgenden Tabellen die Beiträge für den Einfluss. Die Tabellen sind nach folgendem Prinzip aufgebaut: In der linken, grau unterlegten Spalte ist der Regressionskoeffizient des Elternhausmerkmals (z.B. Bildungsgrad) für die Erklärung der Akzeptanz / des Einflusses ohne Kontrolle weiterer Merkmale abgebildet. In den rechterhand dazu liegenden Spalten wird der Erklärungsbeitrag desselben Elternhausmerkmals unter Berücksichtigung eines Kindmerkmals (z.B. der Verhaltensdisposition „hilfreich-fair“, P) gezeigt. An der Reduktion dieses Koeffizienten im Vergleich zu seinem unkontrollierten Beitrag lässt sich erkennen, inwiefern das betrachtete Kindmerkmal als vermittelte Variable fungiert (am Beispiel: $\beta_{\text{Bildungsgrad}} = .30$ gegenüber $\beta_{\text{Bildungsgrad}} = .14$ bei Kontrolle durch „hilfreich-fair“). In der rechten Spalte („Ges.“) wird der Regressionskoeffizient des Elternhausmerkmals dargestellt, wenn alle Kindmerkmale betrachtet werden. Er entspricht dem Erklärungsbeitrag des Gesamtmodells.

Tabelle 52: Regressionskoeffizienten von Elternhausmerkmalen für die Erklärung der **Akzeptanz** bei Kontrolle der Verhaltensdispositionen⁴⁵

	ohne	P	I	H	A	B	V	Ges.
Bildungsgrad	.30**	.14*	.21**	.29**	.17**	.28**	.27**	.02
Gemeinsame Entscheidungen	.25**	.13*	.18**	.25**	.13*	.24**	.26*	.06
Familiensprache	-.20**	-.12*	-.12*	-.14*	-.09 ⁺	-.19**	-.18**	.04

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ⁺ $p \leq .10$

Tabelle 53: Regressionskoeffizienten von Elternhausmerkmalen für die Erklärung der **Akzeptanz** bei Kontrolle nicht-verhaltensbezogener Kindmerkmale⁴⁶

	ohne	FK	N	AUS	G	RA	Ges.
Bildungsgrad	.30**	.28**	.13*	.29**	.29**	.25**	.02
Gemeinsame Entscheidungen	.25**	.21**	.15**	.25**	.22**	.23**	.06
Familiensprache	-.20**	-.16*	-.10 ⁺	-.16*	-.19**	-.14*	.04

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ⁺ $p \leq .10$

⁴⁵ P = hilfreich-fair, I = Ideen, H = humorvoll-gutgelaunt, A = aggressiv-disruptiv, B = bestimmen-angeben, V = verletztbar-traurig

⁴⁶ FK = Freundschaftskonzept, N = Schulnoten, AUS = Ausstattung, G = Geschlecht, RA = Relatives Alter

Tabelle 54: Regressionskoeffizienten von Elternhausmerkmalen für die Erklärung des **Einflusses** bei Kontrolle der Verhaltensdispositionen

	ohne	P	I	H	A	B	V	Ges
Bildungsgrad	.18**	.08	.07	.17**	.16*	.22**	.15*	.01
Familiensprache	-.26**	-.21**	-.17**	-.21**	-.23**	-.26**	-.23**	-.07

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 55: Regressionskoeffizienten von Elternhausmerkmalen für die Erklärung des **Einflusses** bei Kontrolle nicht-verhaltensbezogener Kindmerkmale

	ohne	FK	N	AUS	G	RA	Ges.
Bildungsgrad	.18**	.16*	.01	.16*	.18**	.17*	.01
Familiensprache	-.26**	-.21**	-.18**	-.20**	-.26**	-.24**	-.07

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Der Einfluss des *Bildungsgrads* der Eltern auf die Akzeptanz reduzierte sich unter Kontrolle aller Kindmerkmale von $\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.30$ auf $\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.02$. Da die Regressionskoeffizienten des Bildungsgrads am stärksten bei Kontrolle der Schulnoten ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.13$), hilfreich-fair ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.14$) und aggressiv-disruptiv ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.17$) zurückgingen, kann gefolgert werden, dass der Bildungsgrad vermittelt über die besseren Schulnoten, größere Prosozialität und geringere Aggressivität von Kindern aus Elternhäusern mit höherem Bildungsgrad mit der Akzeptanz verbunden war. Auch der Regressionskoeffizient des Bildungsgrads für den Einfluss reduzierte sich auf ein nicht signifikantes Maß ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.18$ vs. $\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.01$). Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad und Einfluss wurde ebenfalls in hohem Maße über Schulnoten ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.01$) und hilfreich-fair ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.08$) vermittelt, aber auch durch Ideen ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.07$). Das höhere Ausmaß an Aggressivität, das mit einem niedrigeren Bildungsgrad der Eltern einherging (vgl. Anhang, Tab. 49), war hingegen nicht für die Vermittlung zwischen Bildungsgrad und Einfluss verantwortlich ($\beta_{\text{Bildungsgrad}}=.16$).

Der Beitrag der Erziehungsstilvariable *Gemeinsame Entscheidungen* für die Erklärung der Akzeptanz reduzierte sich bei Kontrolle der Kindmerkmale auf ein nicht signifikantes Maß ($\beta_{\text{Gemeinsame Entscheidungen}}=.25$ vs. $\beta_{\text{Gemeinsame Entscheidungen}}=.06$). Dieses Maß der elterlichen Aushandlungsbereitschaft hing vorwiegend dadurch mit Akzeptanz zusammen, dass Kinder, die berichteten, viele Entscheidungen mit ihren Eltern gemeinsam zu treffen, unter Mitschülern als prosozialer und weniger aggressiv galten (beide $\beta_{\text{Gemeinsame Entscheidungen}}=.13$) und bessere Schulnoten ($\beta_{\text{Gemeinsame Entscheidungen}}=.15$) hatten.

Der Beitrag der *Familiensprache* für die Akzeptanz war vollständig über Kindmerkmale vermittelt mit Akzeptanz assoziiert ($\beta_{\text{Familiensprache}}=-.20$ vs. $\beta_{\text{Familiensprache}}=.04$). Als vermittelnde Variablen fungierten vor allem aggressiv-disruptiv ($\beta_{\text{Familiensprache}}=-.09$) und Schulnoten ($\beta_{\text{Fami-$

liensprache=-.10). Kinder mit nicht deutscher Familiensprache galten also als aggressiver und hatten schlechtere Schulnoten. Auch der Beitrag der Familiensprache für den Einfluss war bei Kontrolle der Kindmerkmale nicht mehr signifikant ($\beta_{\text{Familiensprache}}=-.26$ vs. $\beta_{\text{Familiensprache}}=-.07$). Hier vermittelten vor allem Ideenreichtum ($\beta_{\text{Familiensprache}}=-.17$) und Schulnoten ($\beta_{\text{Familiensprache}}=-.18$) den Zusammenhang.

Die Elternhausmerkmale, die unter Kontrolle weiterer Elternhausvariablen ohne signifikanten Beitrag für Akzeptanz oder Einfluss waren, wurden nicht auf vermittelnde Prozesse über Kindmerkmale untersucht. Ihre bivariaten Zusammenhänge zu Akzeptanz und Einfluss – so die Folgerung aus den multivariaten Elternhausmodellen – gründen auf Korrelationen zu anderen Elternhausmerkmalen. Von Interesse ist, durch welche Elternhausmerkmale sich die Reduktionen der Beiträge des Einkommens, der Berufstätigkeit der Mutter, des Fernsehkonsums und der Geschwisteranzahl erklären lassen.

Vorweg soll auf die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Familiensprache eingegangen werden: Die Partialkorrelationen zwischen dem Migrationshintergrund und der Akzeptanz und dem Einfluss unter Kontrolle der Familiensprache von $r_{\text{partial}}=.02$ (n.s.) und $r_{\text{partial}}=-.05$ (n.s.) waren nicht signifikant. Dagegen blieb der Zusammenhang zwischen der Familiensprache und Akzeptanz und Einfluss unter Kontrolle des Migrationshintergrunds mit $r_{\text{partial}}=-.15$ ($p<.05$) und $r_{\text{partial}}=-.16$ ($p<.05$) signifikant. Dies lässt darauf schließen, dass der Migrationshintergrund durch die Familiensprache vermittelt mit dem sozialen Status eines Kindes zusammenhängt.

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Überprüfung vermittelnder Elternhausvariablen dargestellt:

Tabelle 56: Regressionskoeffizienten von Elternhausmerkmalen für die Erklärung der **Akzeptanz** bei Kontrolle weiterer Elternhausmerkmale⁴⁷ (Regressionskoeffizienten)

	ohne	E	BG	GE	F	ZE	GA	FS	Ges.
Einkommen	.27**	-	.15*	.27**	.26**	.27**	.25**	.24**	.03
Berufstätigkeit TZ	.25**	.19*	.20*	.23**	.26**	.25**	.21**	.22**	.11
der Mutter VZ	.08	.06	.06	.05	.13	.11	.05	.08	.01
Fernsehkonsum	-.16*	-.11	-.10	-.13*	-	-.15*	-.16*	-.13*	-.04
Geschwisterzahl	-.20**	-.18**	-.11 ⁺	-.16*	-.19**	-.18**	-	-.16*	-.10

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; ⁺ $p \leq .10$

⁴⁷ E=Einkommen; BG=Bildungsgrad; GE=Gemeinsame Entscheidungen; ZE=Zusammenleben der Eltern; GA=Geschwisteranzahl; FS=Familiensprache

Tabelle 57: Regressionskoeffizienten von Elternhausmerkmalen für die Erklärung des **Einflusses** bei Kontrolle weiterer Elternhausmerkmale (Regressionskoeffizienten)

	ohne	E	BG	GE	ZE	GA	FS	Ges.
Einkommen	.24**	-	.17*	.24**	.26**	.23**	.20**	.07
Geschwisterzahl	-.15**	-.13 ⁺	-.08	-.14*	-.14*	-	-.11 ⁺	-.07

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Das *Einkommen* der Familie trug zur Akzeptanz eines Kindes bei Kontrolle aller weiteren Elternhausmerkmale nicht mehr signifikant bei ($\beta_{\text{Einkommen}}=.27$ vs. $\beta_{\text{Einkommen}}=.03$), ebenso war der Beitrag zum Einfluss eines Kindes auf ein nicht signifikantes Maß reduziert ($\beta_{\text{Einkommen}}=.24$ vs. $\beta_{\text{Einkommen}}=.07$). Dies geht vor allem auf die gemeinsame Varianz zum Bildungsgrad der Eltern (Reduktion auf $\beta_{\text{Einkommen}}=.15$ und $\beta_{\text{Einkommen}}=.17$) zurück, denn je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto höher war auch ihr Einkommen.

Die Beiträge der Kategorien der *Berufstätigkeit der Mutter* zur Erklärung der Akzeptanz waren bei Berücksichtigung der anderen Elternhausmerkmale nicht signifikant ($\beta_{\text{Teilzeit}}=.25$ und $\beta_{\text{Vollzeit}}=.08$ vs. $\beta_{\text{Teilzeit}}=.11$ und $\beta_{\text{Vollzeit}}=.01$). Dies ging am deutlichsten darauf zurück, dass nichtberufstätige Mütter in Familien mit geringerem Einkommen lebten ($\beta_{\text{Teilzeit}}=.19$, $\beta_{\text{Vollzeit}}=.06$), aber auch weitere Elternhausmerkmale trugen zusätzlich zu einer Verringerung bei.

Der negative Beitrag des *Fernsehkonsum* für die Akzeptanz wurde durch andere Elternhausmerkmale vollständig erklärt ($\beta_{\text{Fernsehkonsum}}=-.16$ vs. $\beta_{\text{Fernsehkonsum}}=-.03$) Dies ging darauf zurück, dass der Fernsehkonsum mit dem Bildungsgrad der Eltern (Reduktion auf $\beta_{\text{Fernsehkonsum}}=.10$), und ihrem Einkommen (Reduktion auf $\beta_{\text{Fernsehkonsum}}=.11$) zusammenhing, der Bildungsgrad aber einen umfassenderen Prädiktor für die Akzeptanz darstellte.

Die geringeren Erklärungsbeiträge der *Geschwisteranzahl* für Akzeptanz und Einfluss bei Kontrolle der Elternhausmerkmale ($\beta_{\text{Geschwisteranzahl}}=-.20$ vs. $\beta_{\text{Geschwisteranzahl}}=-.10$ und $\beta_{\text{Geschwisteranzahl}}=.15$ vs. $\beta_{\text{Geschwisteranzahl}}=-.07$) gingen ebenfalls überwiegend auf die gemeinsame Varianz zum Bildungsgrad der Eltern (Reduktion auf $\beta_{\text{Geschwisteranzahl}}=-.11$ und $\beta_{\text{Geschwisteranzahl}}=-.08$) zurück. Je mehr Geschwister die Kinder hatten, desto geringer war demnach der Bildungsgrad ihrer Eltern, und durch diesen Zusammenhang war die Geschwisteranzahl negativ mit dem sozialen Status eines Kindes verbunden.

5.3.5 Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung von Elternhausmerkmalen für den sozialen Status

Wie Kindmerkmale, so können auch Elternhausmerkmale für Mädchen und Jungen unterschiedliche Bedeutung für ihren sozialen Status haben. So wurden für das Einkommen, den Bildungsgrad und das Zusammenleben der Eltern in anderen Untersuchungen Geschlechtsun-

terschiede im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Sozialverhalten oder den sozialen Status gefunden. Daher wird im Folgenden überprüft, ob die vorliegenden Daten die bisherigen Befunde bestätigen und ob sich auch in weiteren Merkmalen Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergaben.

Wie bei den Kindmerkmalen, so wurden auch hier Interaktionsterme aus dem Geschlecht und dem jeweiligen Elternhausmerkmal gebildet, um zu prüfen, ob das Geschlecht moderierend auf die Zusammenhänge zwischen Elternhausmerkmalen und Akzeptanz und Einfluss wirkt. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Berechnungen mittels multipler Regressionen für jedes Merkmal.

Tabelle 58: Regressionskoeffizienten der einzelnen Elternhausmerkmale zur Erklärung der **Akzeptanz** für Mädchen und Jungen (N=234)

	Akzeptanz		p für den Interaktionsterm
	Mädchen (N=127)	Jungen (N=107)	
Alleinige Entscheidungen	-.02	-.34**	*
Fremdentscheidungen	-.10	.04	n.s.
Gemeinsame Entscheidungen	.12	.33**	n.s.
Fernsehkonsum	-.10	-.16 ⁺	n.s.
Einkommen	.20*	.45**	+
Bildungsgrad	.13	.46**	*
Berufstätigkeit der Mutter			
TZ vs. VZ und NB	.19 ⁺	.35**	
VZ vs. TZ und NB	-.10	.31**	* ⁴⁸
Zusammenleben der Eltern ⁴⁹	.08	.28**	n.s.
Geschwisteranzahl	-.12	-.26**	n.s.
Migrationshintergrund	-.13	-.14	n.s.
Familiensprache	-.14	-.24**	n.s.

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

⁴⁸ Die Signifikanzprüfung der Geschlechtsunterschiede in der Berufstätigkeit der Mutter erfolgte für alle Kategorien gleichzeitig (für Einfluss ebenso).

⁴⁹ 1 = leibliche Eltern des Kindes leben zusammen, 0 = leibliche Eltern des Kindes leben nicht zusammen.

Tabelle 59: Regressionskoeffizienten der einzelnen Elternhausmerkmale zur Erklärung des **Einflusses** für Mädchen und Jungen (N=234)

	Einfluss		p für den Interaktionsterm
	Mädchen (N=127)	Jungen (N=107)	
Alleinige Entscheidungen	.07	-.13	n.s.
Fremdentscheidungen	-.13	-.03	n.s.
Gemeinsame Entscheidungen	.07	.19 ⁺	n.s.
Fernsehkonsum	-.05	-.12	n.s.
Einkommen	.20*	.31**	n.s.
Bildungsgrad	.11	.26**	n.s.
Berufstätigkeit der Mutter			
TZ vs. VZ und NB	.21*	.05	
VZ vs. TZ und NB	.03	.00	n.s.
Zusammenleben der Eltern	.04	.17	n.s.
Geschwisteranzahl	-.05	-.26**	n.s.
Migrationshintergrund	-.17 ⁺	-.25**	n.s.
Familiensprache	-.21*	-.31*	n.s.

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Sowohl für die Akzeptanz als auch für den Einfluss zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Die Elternhausmerkmale waren bei den Jungen in stärkerem Maße mit dem sozialen Status verknüpft als bei den Mädchen. An den rechten Spalten ist zu erkennen, dass diese Unterschiede jedoch nur in drei Fällen signifikant waren: Die Häufigkeit, mit der Kinder alltägliche Entscheidungen allein trafen, war nur bei den Jungen mäßig negativ mit ihrer Akzeptanz verknüpft. Der Bildungsgrad der Eltern war mit der Akzeptanz von Jungen moderat bis hoch assoziiert, bei den Mädchen gab es keinen signifikanten Zusammenhang. Die Berufstätigkeit der Mutter war bei den Jungen sowohl im Fall der Teilzeit-, als auch der Vollzeitberufstätigkeit gegenüber der Nichtberufstätigkeit von Vorteil für ihre Akzeptanz, bei den Mädchen hing die Berufstätigkeit der Mutter nicht mit ihrer Akzeptanz zusammen. Dieses Ergebnis wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht:

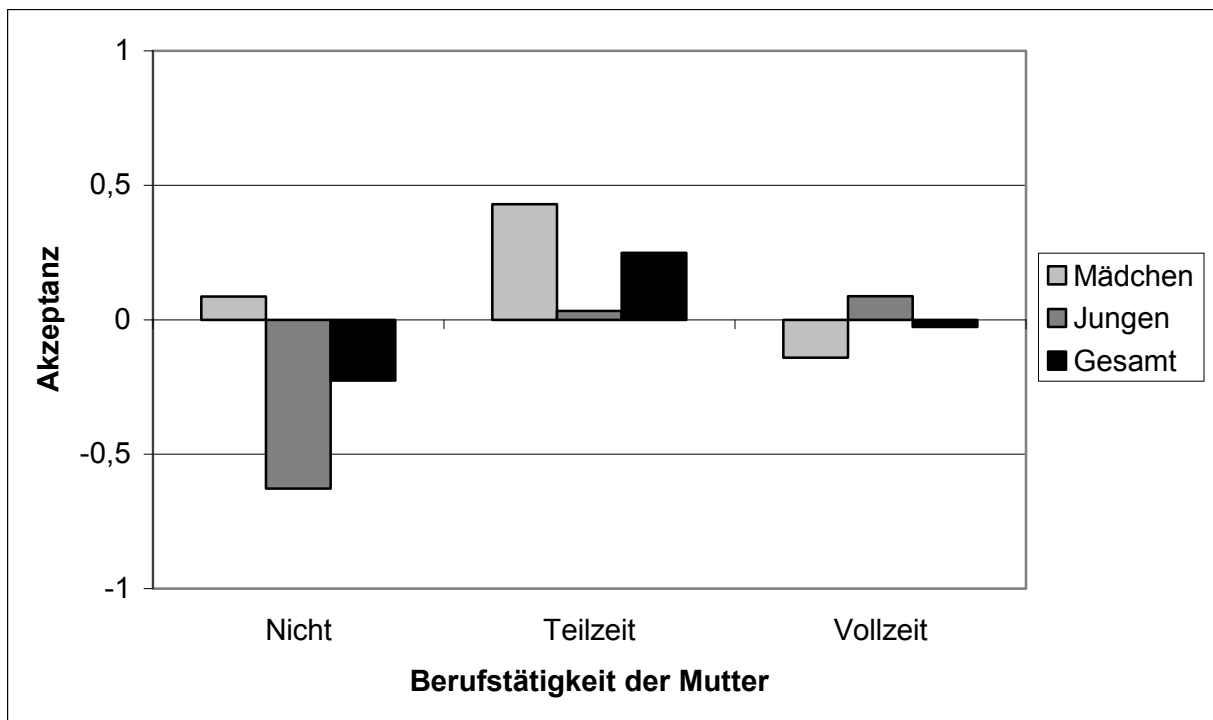


Abbildung 12. Bedeutung der Berufstätigkeit der Mutter für die Akzeptanz je nach Geschlecht des Kindes

Die Abbildung zeigt, dass bei den Jungen diejenigen, deren Mütter nicht berufstätig waren, gegenüber anderen Jungen deutlich geringer akzeptiert waren, während die Unterschiede zwischen den drei Gruppen von Müttern bei Mädchen geringer ausfielen.

Die Ergebnisse stehen im Gegensatz zu der Hypothese, dass Bildung und Einkommen der Eltern bei Mädchen für ihren Status von größerer Bedeutung sind als bei Jungen. Ebensov wenig konnte statistisch abgesichert werden, dass Jungen mehr unter der Trennung ihrer Eltern leiden, die Unterschiede wiesen hier aber in die erwartete Richtung: Nur bei Jungen ging das Zusammenleben der Eltern mit einer höheren Akzeptanz einher.

6 DISKUSSION

Im Folgenden werden die Ergebnisse unter Bezugnahme auf die dargestellte Befundlage, die Hypothesen und die Fragestellungen zusammenfassend interpretiert. Danach werden übergreifende Überlegungen darüber angestellt, welche Folgerungen sich aus den Ergebnissen für die Gleichheitshypothese der Peerforschung und über die Rolle des Status unter Kindern für die weitere Entwicklung ableiten lassen. Schließlich wird die vorliegende Untersuchung einer Bewertung unterzogen und als Ausblick werden Vorschläge für Anschlussuntersuchungen gemacht.

6.1 Akzeptanz und Einfluss als Dimensionen des sozialen Status

Inwiefern Akzeptanz und Einfluss als unterschiedliche Dimensionen des sozialen Status aufgefasst werden können, hängt von zwei Faktoren ab: Einerseits davon, ob Akzeptanz und Einfluss eines Kindes voneinander abweichen und andererseits davon, ob sie – wie von Parkhurst und Hopmeyer (1998) angenommen – auf verschiedenen Verhaltensweisen bzw. Kind- und Elternhausmerkmale gründen.

Akzeptanz und Einfluss können aufgrund der Ergebnisse als zwar unterscheidbare aber gleichzeitig voneinander abhängige Dimensionen des sozialen Status angesehen werden. Der hohe Zusammenhang ($r=.59$, Pearson, $p<.01$) zeigt, dass Kinder, die von anderen gemocht werden, auch häufig einflussreich unter ihren Mitschülern sind. Der Hypothese von Parkhurst und Hopmeyer (ebd.), dass Akzeptanz und Einfluss nur in geringem Maße assoziiert sind, muss somit auf Basis der vorliegenden Ergebnisse widersprochen werden. Dies bedeutet, dass Akzeptanz und Einfluss, auch wenn sie teilweise widersprüchliche soziale Ziele darstellen, entgegen der Annahme einer Reihe von Autoren (Hawley, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rubin & Rose-Krasnor, 1992) zumeist beide gleichermaßen erreicht oder nicht erreicht werden. Gleichzeitig verweist der nicht vollständige Zusammenhang auch darauf, dass Akzeptanz und Einfluss eines Kindes in der Klasse in ihrem Ausmaß voneinander abweichen können. Im Kontext von Grundschulklassen sind also – wie eingangs angenommen – die Akzeptanz und der Einfluss eines Kindes in starkem Maße voneinander abhängig, aber nicht ineinander überführbar.

6.2 Welche Merkmale sind für Akzeptanz und Einfluss eines Kindes von Bedeutung?

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, dass die Ergebnisse für die These sprechen, dass unterschiedliche Merkmale auf Seiten des Kindes und dessen Eltern erforderlich sind, um akzeptiert zu werden und Einfluss zu erlangen.

6.2.1 Kindmerkmale

Betrachtet werden zunächst die *Verhaltensdispositionen* des Kindes, die mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes verknüpft sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Akzeptanz eines Kindes in der Klasse vor allem auf einer geringen Aggressivität, hohen Prosozialität und Humor sowie auf Ideenreichtum und einer geringen Verletzbarkeit basiert. Bestimmerte und angeberische Kinder werden weniger akzeptiert. Das Ergebnis steht im Einklang mit Theorien über interpersonale Anziehung, die

besagen, dass diejenigen gemocht werden, die dem eigenen Ideal nahe kommen (Wetzel & Insko, 1982). Denn aggressives und dominantes Verhalten bricht Normen des Umgangs und verletzt die Gleichheit unter Kindern. Dass auch Verletzbarkeit von Kindern im Grundschulalter nicht geschätzt wird, spricht dafür, dass emotionale Stabilität unter Kindern eine bevorzugte Eigenschaft darstellt.

Der Einfluss eines Kindes basiert in erster Linie auf dominantem Verhalten wie Bestimmen und Angeben. Ideenreichtum steht für das Erreichen von Einfluss an zweiter Stelle, gefolgt von Humor und Prosozialität. Verhalten sich Kinder aggressiv und sind sie verletzbar und traurig, so trägt dies in geringem Maße dazu bei, dass sie weniger Einfluss haben. Die Ergebnisse zum Einfluss stehen in Einklang mit Theorien über soziale Dominanz, die einerseits der Prosozialität eine positive Bedeutung zuschreiben, andererseits aber auch aggressives Verhalten als mögliche Strategie zum Erlangen von Ressourcen sehen (Hawley, 1999; Hawley & Vaughn, 2003). Die vergleichsweise geringe negative Rolle aggressiven Verhaltens spricht dafür, dass es manchen Kindern durchaus möglich ist, auch mit aggressivem Verhalten Erfolg in der Durchsetzung zu haben.

Der Hauptunterschied zwischen den für die Akzeptanz und den Einfluss relevanten Verhaltensdispositionen besteht in der unterschiedlichen Bedeutung dominanten Auftretens für beide Statusdimensionen. Wer dominant auftritt, d.h. bestimmt oder angibt, wird weniger akzeptiert, ist aber einflussreicher. Zudem sind prosoziales Verhalten und geringe Aggressivität für den Einfluss von geringerer Bedeutung als für die Akzeptanz. Die Ergebnisse entsprechen damit einerseits der Hypothese von Parkhurst und Hopmeyer (1998), dass prosoziales und aggressives Verhalten Merkmale sind, die zwischen Akzeptanz und Dominanz differenzieren. Andererseits ist entgegen deren Hypothese aggressives Verhalten negativ mit Einfluss assoziiert, und auch prosoziales Verhalten trägt zu diesem positiv bei. Insofern scheinen unter Grundschulern in der Schulklasse andere Beziehungen zwischen prosozialem und aggressivem Verhalten und Einfluss zu bestehen als in den vorgestellten amerikanischen Studien mit Jugendlichen (Parkhurst & Hopmeyer, ebd.) oder ganzen Jahrgangsstufen (Lease et al., 2002). Das Ergebnis kann als Hinweis dafür gewertet werden, dass es in Grundschulklassen wie eingangs angenommen eine größere Assoziation zwischen der Akzeptanz und dem Einfluss gibt, da Fehlverhalten weniger leicht im Verborgenen geschehen kann und Kinder in höherem Maße langfristige Konsequenzen bei ihrer Durchsetzung von eigenen Interessen berücksichtigen müssen, als in loseren Gruppenkontexten.

Humor und Ideenreichtum tragen zu Akzeptanz und Einfluss gleichermaßen positiv bei. Die unabhängigen Beiträge dieser beiden Merkmale sowie der Prosozialität zeigen, dass sich diese positiven Verhaltensdispositionen nicht ausschließlich auf denselben Kindern vereinen und damit nicht redundant sind. Zudem zeigt dies, dass Kinder im späteren Grundschulalter diese Merkmale bei ihren Mitschülern differenzieren. Die in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Verhaltensmerkmale geben damit ein umfassenderes Bild der in der Schulklasse relevanten sozialen Verhaltensweisen wieder, als die soziometrische Akzeptanzforschung (Newcomb et al., 1993), und die allgemeine Forschung über soziale Entwicklung (Schmid-Denter, 1996). Diese beschränkten sich vielfach einseitig auf die Betrachtung prosozialer und aggressiver Verhaltensweisen, seltener auch internalisierender Probleme.

6.2.1.1 Vermittlung nicht-verhaltensbezogener Merkmale über das Verhalten des Kindes

Für Merkmale, die nicht unmittelbar im Verhalten eines Kindes Ausdruck finden, wurde angenommen, dass sie dadurch mit dem sozialen Status in der Klasse zusammenhängen, dass sie mit dem Verhalten und der Persönlichkeit eines Kindes verknüpft sind. Als solche nicht-verhaltensbezogenen Merkmale wurden Perspektivenübernahmefähigkeiten, Schulnoten, materielle Ressourcen, Geschlecht und relatives Alter aufgefasst. Die Annahme wurde größtenteils bekräftigt: Wurden Verhaltensdispositionen eines Kindes kontrolliert, klärten nicht-verhaltensbezogene Merkmale nur noch einen sehr geringen Anteil an Varianz der Akzeptanz und des Einflusses auf. In der Hauptsache vermittelten prosoziales Verhalten, Ideenreichtum und aggressives Verhalten und zum Teil auch Humor diese Zusammenhänge. Insgesamt kann der größte Teil der Bedeutung, die nicht-verhaltensbezogene Merkmale für den sozialen Status haben, also darauf zurückgeführt werden, dass sie mit statusrelevanten Verhaltensdispositionen assoziiert sind.

Allerdings gab es hier auch Ausnahmen: Schulnoten und die materielle Ausstattung eines Kindes, für den Einfluss auch dessen Perspektivenübernahmefähigkeiten, trugen auch dann zum sozialen Status eines Kindes bei, wenn Verhaltensdispositionen kontrolliert wurden. Daher wurden diese Merkmale nicht vollständig über Verhaltensdispositionen vermittelt. Dies kann so interpretiert werden, dass Schulnoten und die materielle Ausstattung des Kindes von den Mitschülern bewusst wahrgenommen werden, so dass Kinder einen „Vorschussbonus“ in Interaktionen mit anderen erhalten (vgl. Hollander, 1958). Sie können unabhängig vom Verhalten der Kinder als Statussymbole den sozialen Status beeinflussen. Die direkten Zusammenhänge können aber auch darauf zurückgehen, dass sie mit Verhaltensdispositionen und Fähigkeiten eines Kindes einhergehen, die in der vorliegenden Arbeit nicht erhoben wurden. Im Hinblick auf Schulnoten, die materielle Ausstattung und Perspektivenübernahme bleibt

noch „unaufgeklärte Restvarianz“ und damit offene Fragen übrig. Im Folgenden wird auf die Zusammenhänge der einzelnen nicht-verhaltensbezogenen Merkmale mit dem sozialen Status eines Kindes und Vermittlungsprozesse näher eingegangen.

Soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten

Kinder mit höheren sozialen Perspektivenübernahmefähigkeiten werden von ihren Mitschülern sowohl besser akzeptiert als auch als einflussreicher wahrgenommen. Dies kann im Falle der Akzeptanz vor allem auf die größere Prosozialität und den höheren Ideenreichtum von Kindern mit höheren Perspektivenübernahmefähigkeiten zurückgeführt werden. Die Beschränkung einiger Autoren (siehe z.B. Dekovic & Gerris, 1994) auf prosoziales Verhalten als vermittelnde Variable für die Akzeptanz greift damit zu kurz. Mit dem Einfluss hängen soziale Perspektivenübernahmefähigkeiten zum Teil deshalb zusammen, weil sie mit Ideenreichtum einhergehen. Sie behalten aber bei Berücksichtigung weiterer Kindmerkmale einen eigenständigen Erklärungsbeitrag für den Einfluss. Dies ist insofern erklärungsbedürftig, als Perspektivenübernahmefähigkeiten sich nur im Verhalten des Kindes ausdrücken können und ansonsten kaum auf den Einfluss eines Kindes wirken dürften. Einerseits kann der direkte Beitrag darauf zurückgehen, dass die untersuchten Verhaltensdispositionen allgemeine und nicht durchsetzungsspezifische Strategien darstellen und es neben dem allgemeinen Verhalten für den Einfluss darauf ankommt, wie fein abgestimmt Verhalten auf den anderen und die Situation ist. Dies kommt durch Perspektivenübernahmefähigkeiten zum Ausdruck. Andererseits könnten Perspektivenübernahmefähigkeiten mit hier nicht erfassten machiavellistischen Strategien einhergehen, wie etwa der Täuschung anderer oder Ausnutzen von Beziehungen. Machiavellistische Strategien wurden von Hawley und Vaughn (2003) als relevant für das Erreichen sozialer Dominanz erachtet. Belege für die von Hawley (1999) und Sutton et al. (1999) aufgestellte Hypothese, dass Perspektivenübernahmefähigkeiten auch bei aggressiven Kindern hoch sein können und ihnen zu Dominanz über Mitschüler verhilft, finden sich insofern, als dass der Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahmefähigkeiten und Aggressivität nur gering ist, was bedeutet, dass es auch unter aggressiven Kindern solche geben kann, die hohe Perspektivenübernahmefähigkeiten haben. Zudem vermittelt aggressives Verhalten nicht zwischen Perspektivenübernahmefähigkeiten und Einfluss. Dies steht der Annahme der Peerforschung entgegen, dass Aggressivität in hohem Maße aus mangelnden Perspektivenübernahmefähigkeiten resultiert (Rubin et al., 1998).

Schulnoten

Kinder mit guten Schulnoten werden gegenüber schlechteren Schülern besser akzeptiert und haben mehr Einfluss. Sowohl die These, dass Schulnoten eine negative Rolle für den sozialen Status spielen, als auch die These, dass besonders gute Schüler einen geringen sozialen Status haben, können aufgrund der vorliegenden Ergebnisse abgelehnt werden. Für die Grundschule gilt daher nicht, dass – wie von Pelkner und Böhnke (2003) für ältere Kinder postuliert – Schüler mit guten Noten Statusverlust zu befürchten haben. Nun könnte vorschnell gefolgert werden, dass gute Schulnoten per se Kindern zu einem hohen sozialen Status verhelfen. Wenn Verhaltensdispositionen des Kindes kontrolliert werden, verringert sich der Erklärungsbeitrag der Schulnoten für den sozialen Status jedoch erheblich. Dies bedeutet, dass der größere Teil des Zusammenhangs zwischen Schulnoten und dem sozialen Status darauf zurückgeht, dass Schulnoten mit dem Verhalten und der Persönlichkeit des Kindes stark verknüpft sind. Für die Akzeptanz fungieren vor allem das prosozialere und weniger aggressive Verhalten und der Ideenreichtum guter Schüler als vermittelnde Variablen, für den Einfluss steht neben dem Ideenreichtum und der Prosozialität der Humor guter Schüler im Vordergrund. Schulnoten kovariieren also mit statusrelevanten Verhaltensdispositionen und hängen hauptsächlich deshalb mit dem sozialen Status eines Kindes zusammen. Von Petillon (1982) wurde postuliert, der Lehrer habe durch die Notenvergabe einen hohen Einfluss darauf, welche Schüler einen guten sozialen Status haben und welche nicht. Diese Einschätzung leitete er aus dem hohen Zusammenhang zwischen Schulnoten und der Akzeptanz eines Kindes ab. Sie erweist sich als zu kurz gegriffen, da er die Kovariation der Schulleistungen mit Verhaltensmerkmalen nicht berücksichtigte.

Dennoch hängen Schulnoten zu einem geringen Anteil auch direkt mit Akzeptanz und Einfluss zusammen. Einerseits kann dies als Hinweis darauf gewertet werden, dass Schulnoten unter Grundschulern unabhängig von ihrem Verhalten salient sind. Es könnte also für den sozialen Status eines Grundschulers doch eine – wenn auch geringe – Rolle spielen, wie dieser von Außen, hier durch den Lehrer, bewertet wird (vgl. Homans, 1972). Andererseits spiegeln sich in den Schulnoten Intelligenz und grundsätzliche kognitive Fähigkeiten wieder, die weder durch Verhaltensdispositionen, noch durch Perspektivenübernahmefähigkeiten vollständig erklärt werden. Zum Beispiel könnten diese zugrunde liegenden kognitiven Fähigkeiten Kindern dazu verhelfen, in Aushandlungen schnell die besseren Argumente zu finden. Insgesamt kann gefolgert werden, dass Schulnoten gegenüber Verhaltensdispositionen eines Kindes von positiver, aber geringer Bedeutung für den sozialen Status in der Schulklasse sind.

Materielle Ressourcen

Materielle Ressourcen eines Kindes spielten in der vorliegenden Untersuchung, definiert als Ausmaß der Ausstattung mit für den Status positiven Gütern, eine geringe bis mäßige Rolle für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes. Ein Teil der positiven Bedeutung der Ausstattung für den sozialen Status erklärt sich dadurch, dass sie mit erwünschten sozialen Verhaltensweisen einhergehen: Wer gut ausgestattet ist, gilt unter Mitschülern vor allem als ideenreicher. Ein Teil geht aber auf direkte Einflüsse durch die Ausstattung zurück.

Von positiver Bedeutung sind der Zugang zu oder Besitz von technischen (Computer und Stereoanlage) und Sportgeräten (Fahrrad und Rollerskates). Je weniger ein Kind von diesen Gütern besitzt oder zu seiner Verfügung hat, desto weniger ist es akzeptiert und einflussreich. Dies könnte darauf zurückgehen, dass Kinder mit einer besseren Ausstattung bessere Kenntnisse der Computer- (Internet, Email, Computerspiele) und Musikwelt (Popmusik etc.) besitzen und sich häufiger sportlich betätigen als Kinder ohne diese Ausstattung. Entsprechende Kenntnisse und sportliche Fähigkeiten konnten in anderen Untersuchungen über den sozialen Status ebenfalls als Einflussfaktoren identifiziert werden (vgl. z.B. Adler & Adler, 1998). Der Zugang zu Playstation, Gameboy, Fernseher, Videorekorder, Handy und der Besitz eines eigenen Schreibtischs, von Markenkleidung oder eines Walkmans sind hingegen entgegen der Erwartung nicht mit einem höheren sozialen Status assoziiert. Ebenso sind das Ausmaß des Taschengelds und ein eigenes Zimmer nicht mit höherer Akzeptanz und Einfluss verbunden. Einen Roller zu haben, scheint sogar „out“ zu sein; wer keinen besaß, war bei anderen Kindern akzeptierter.

Die von Bourdieu (1982) abgeleitete Hypothese, dass es nicht so sehr auf das Ausmaß an Gegenständen, sondern darauf ankommt, welche Gegenstände ein Kind hat, kann insofern als bestätigt gelten, als dass viele Gegenstände gar nicht mit dem sozialen Status eines Kindes assoziiert waren. Die zudem indirekten Zusammenhänge mit dem sozialen Status verweisen auf die von Krappmann (1999) angenommenen verbesserten Ausgangspositionen von besser ausgestatteten Kindern in Aushandlungen. Die vorliegenden Ergebnisse können zwar wegen der methodischen Einschränkungen bei der Erhebung der materiellen Ressourcen nur mit Vorsicht interpretiert werden (vgl. 6.4. Bewertung der Untersuchung). Es scheint jedoch gerechtfertigt, zu folgern, dass materielle Ressourcen für den sozialen Status eines Kindes innerhalb seiner Schulklasse insgesamt eine geringere Bedeutung haben, als die Armutsforschung (Beisenherz, 2001; Neuberger, 1997; Walper et al., 2001) und Sozialisationstheorien (Hurrelmann, 2002) nahelegen.

Geschlecht

Das Geschlecht spielt wie angenommen für die Akzeptanz und den Einfluss eine unterschiedliche Rolle. Mädchen sind akzeptierter als Jungen, während sich Jungen und Mädchen in ihrem Einfluss in der Klasse im Durchschnitt nicht unterscheiden. Allerdings verteilt sich der Einfluss verschieden auf die Geschlechter. Jungen werden von Mitschülern und Mitschülerinnen extremere Einflusspositionen zugewiesen als Mädchen: Es gibt mehr sehr einflussreiche und sehr einflusslose Jungen als Mädchen, die eher mittlere Einflusspositionen innehaben. Das Geschlecht ist bei Kontrolle weiterer Kindmerkmale, insbesondere der Verhaltensdispositionen, ohne Bedeutung für den sozialen Status. Mädchen werden also nicht per se aufgrund ihres Geschlechts gegenüber Jungen bevorzugt und seltener abgelehnt. Ihre höhere Akzeptanz wird durch ihr höheres Ausmaß an prosozialem Verhalten und ihr geringeres Ausmaß an Aggressivität vermittelt. Auch die Geschlechtsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Einfluss erklären sich durch Verhaltensdispositionen: Jungen in extremen Einflusspositionen, also sowohl mit geringem als auch mit hohem Einfluss, sind aggressiver als andere Kinder.

Die Geschlechtsunterschiede in der Akzeptanz replizieren die bereits in anderen Untersuchungen gefundene höhere Akzeptanz von Mädchen gegenüber Jungen (z.B. Schäfer & Korn, 2004), die sich mittels der Befunde dieser Arbeit auf Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern zurückführen lassen. Anders als bei Petillon (1993) ergaben sich zwar keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in ihrem durchschnittlichen Einfluss in der Klasse. Die Unterschiede in extremen Einflusspositionen bestätigen aber die Hypothese ethologischer Forscher (z.B. Eibl-Eibesfeld, 1987), dass männliche Individuen hierarchischer organisiert sind als weibliche Individuen. Wie von Trautner (2002) angenommen, scheinen innerhalb von Kindergruppen bei Jungen ausgeprägtere Einflusshierarchien zu existieren als bei Mädchen. Die ethologische Forschung führt Geschlechtsunterschiede in Dominanzhierarchien auf die größere Bedeutung sozialer Bindungen unter weiblichen Gruppenmitgliedern zurück (Eibl-Eibesfeld, 1987). Die höhere Prosozialität und geringere Aggressivität der Mädchen im Vergleich zu den Jungen sowie ihre resultierende höhere Akzeptanz weisen für Kindergruppen auf ähnliche Zusammenhänge hin. Die höhere Akzeptanz der Mädchen und die höhere Hierarchisierung der Einflusststrukturen der Jungen können zudem mit der These Eriksons (1966) und Maccobys (1990) in Einklang gebracht werden, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche soziale Ziele verfolgen – Einbindung in soziale Beziehungen gegenüber Durchsetzung. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es Jungen im Grundschulalter besser gelingt als Mädchen, sich hohen Einfluss zu verschaffen, während sie gleichzeitig mehr als Mädchen Gefahr laufen, marginale Positionen im sozialen Status zugewiesen zu bekommen. Denn am

unteren Ende der Akzeptanz und des Einflusses in der Klasse befinden sich gleichermaßen mehr Jungen als Mädchen.

Relatives Alter

Das relative Alter eines Kindes innerhalb der Klasse ist mit dem sozialen Status negativ verbunden: Wer älter ist als seine Mitschüler, wird vor allem weniger akzeptiert, ist aber auch weniger einflussreich. Der Zusammenhang mit der Akzeptanz ist jedoch kurvilinear: Je weiter ein Kind vom Altersdurchschnitt der Klasse entfernt ist, desto geringer ist seine Akzeptanz, so dass nicht nur ältere, sondern auch jüngere Kinder zumindest etwas weniger akzeptiert sind. Werden weitere Kindmerkmale kontrolliert, spielt das relative Alter eines Kindes keine eigenständige Rolle mehr für seine Akzeptanz und seinen Einfluss. Dies geht vor allem darauf zurück, dass ältere Schüler weniger akzeptiert und einflussreich sind, weil sie schlechtere Schulnoten aufweisen. Sie sind zudem weniger akzeptiert, da sie als aggressiver gelten, und weniger einflussreich, da sie weniger Ideen haben als andere Kinder.

Anders als in außerschulischen Gruppen (Savin-Williams, 1979) geht ein höheres relatives Alter somit nicht mit einem höheren Status einher, selbst dann nicht, wenn Schulleistungen oder andere Merkmale kontrolliert werden. Die aus Theorien interpersonaler Anziehung (Aboud & Mendelson, 1996) und Befunden über Kinderfreundschaften (French, 1984) abgeleitete Hypothese, dass Ähnlichkeit im Alter bevorzugt wird, kann mit den vorliegenden Ergebnissen bestätigt werden. Der Grund dieser Bevorzugung von Klassenkameraden durchschnittlichen Alters und des geringeren Einflusses älterer Kinder dürfte darin bestehen, dass durchschnittliches und niedriges Alter in Zusammenhang mit geringeren Schulproblemen und Verhaltensauffälligkeiten steht. Zudem sind einige ältere Kinder durch Klassenwiederholungen weniger gut integriert. In der Grundschulklasse spielt das Alter eines Kindes damit trotz relativer Gleichaltrigkeit indirekt eine negative Rolle für den sozialen Status. Dies steht im Gegensatz zur für den Einfluss positiven Bedeutung des Alters in außerschulischen Kontexten.

6.2.2 Das Zusammenspiel aggressiven Verhaltens und positiver Qualitäten des Kindes

Spezielles Augenmerk wurde in der vorliegenden Arbeit auf das Zusammenspiel zwischen aggressivem Verhalten und positiven Qualitäten eines Kindes gerichtet. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das Vorliegen einer positiven Verhaltensdisposition oder weiterer Qualitäten die Rolle beeinflusst, die aggressives Verhalten für den sozialen Status eines Kindes spielt. Weist ein Kind positive Verhaltensdispositionen oder Qualitäten auf, so kompensiert dies negative Folgen aggressiven Verhaltens für seinen sozialen Status, teilweise kann ein Kind sogar besonderen Gewinn daraus ziehen, wenn es neben positiven Eigenschaften auch aggress-

sives Verhalten an den Tag legt. Allerdings gilt dies in der Regel nur für Jungen. Aggressives Verhalten ist bei Jungen nur dann mit einem geringen Einfluss assoziiert, wenn ihnen wenig Ideenreichtum und Humor nachgesagt werden. Vereinen Jungen aber Ideenreichtum oder Humor und aggressives Verhalten auf sich, so sind sie einflussreicher, als wenn sie nur Ideen oder Humor aufweisen. Außerdem spielt die Höhe des Taschengeldes, welches für sich genommen für den Status eines Kindes ohne Bedeutung ist, in Kombination mit aggressivem Verhalten eine kompensatorische Rolle. Mehr Taschengeld zu haben erhöht zwar den Einfluss eines Kindes nicht, puffert aber negative Folgen aggressiven Verhaltens für diesen ab. Auch der negative Einfluss aggressiven Verhaltens für die Akzeptanz kann bei Jungen durch prosoziales Verhalten und Ideenreichtum kompensiert werden. Die sonstige materielle Ausstattung und Perspektivenübernahmefähigkeiten haben keinen kompensierenden Einfluss. Bei Mädchen konnten überhaupt keine kompensatorischen Effekte nachgewiesen werden, teilweise verstärkte das Vorliegen einer positiven Eigenschaft den negativen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status, wie im Falle von Ideenreichtum gezeigt wurde. Eine Erklärung könnte sein, dass von Mädchen, die positive Eigenschaften aufweisen, aggressives Verhalten nicht toleriert wird, da man aufgrund ihrer höheren sozialen Kompetenz mehr von ihnen erwartet als von Mädchen, denen es an sozialen Kompetenzen gänzlich mangelt. Möglich wäre jedoch auch, dass solche Mädchen unterschiedliche Motive für aggressives Verhalten haben (z.B. proaktive gegenüber reaktiver Aggressivität, vgl. Poulin & Boivin, 2000).

Die Ergebnisse entsprechen den erwarteten Effekten, gehen jedoch noch darüber hinaus. Sie stehen mit der Hypothese in Einklang, die sich von Hollanders (1958) Prozessmodell ableitet, dass Kinder mit positiven Eigenschaften und materiellen Ressourcen einen idiosynkratischen Bonus haben, der ihnen erlaubt, von der Gruppennorm abweichendes Verhalten wie Aggressivität zu zeigen. Es entspricht zudem der Vermutung, dass diese Effekte bei Jungen eher auftreten als bei Mädchen (vgl. Vailloncourt, 2002). Der Geschlechtseffekt geht wahrscheinlich darauf zurück, dass aggressives Verhalten von Mädchen ohnehin sehr selten gezeigt wird und wenn doch, dieses bei ihnen stärker negativ mit ihrem sozialen Status zusammenhängt. Jungen scheinen sich untereinander also nicht nur in ihrem Ausmaß an Aggressivität von Mädchen zu unterscheiden, sondern auch darin, dass aggressives Verhalten durch positive Qualitäten kompensiert wird.

Unerwartet war jedoch, dass Ideenreichtum und Humor aggressiven Jungen sogar zu mehr Einfluss verhilft als wenig aggressiven, so dass nicht nur eine Kompensation, sondern eine Art Synergieeffekt zutage tritt. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die aus der Domi-

nanzforschung abgeleitete Annahme, dass aggressives Verhalten positiv mit dem Einfluss assoziiert ist (z.B. Lease et al., 2002), nur auf eine Untergruppe von Schülern zutrifft. Im Kontext von Grundschulklassen sind dies Jungen, die weitere positive Qualitäten aufweisen, nämlich solche, die in hohem Maße mit Ideen und Humor ausgestattet sind. Die Interaktion zwischen Taschengeld und aggressivem Verhalten entspricht den Befunden Vailloncourts (2002). Auf diese Weise wird die Hypothese Krappmanns (1999), dass insbesondere Taschengeld als umwandelbares Mittel die Chancen in Aushandlungen verbessert, durch die vorliegenden Ergebnisse gestützt. Kinder mit mehr Taschengeld können sich durch aggressives Verhalten Einfluss verschaffen, solche mit wenig Taschengeld nicht. Ob dies daran liegt, dass Taschengeld als Statussymbol oder durch Großzügigkeit wirkt, wird aus dieser Untersuchung nicht deutlich. Dass Perspektivenübernahmefähigkeiten den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status nicht moderieren, bedeutet, dass diese Fähigkeiten zwar insgesamt eine positive Rolle spielen, aber nicht in Interaktion mit aggressivem Verhalten treten. Auch unter aggressiven Kindern haben diejenigen, die höhere Perspektivenübernahmefähigkeiten haben, einen höheren Einfluss als diejenigen mit geringeren Perspektivenübernahmefähigkeiten.

Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass eine isolierte Betrachtung der Merkmale eines Kindes nicht ausreicht, um die in der Schulklasse bestehenden Ungleichheitsstrukturen zu erklären. Erst bei Betrachtung von Interaktionen zwischen Kindmerkmalen kann insbesondere die Rolle aggressiven Verhaltens für den sozialen Status eines Kindes verstanden werden. Selbst wenn aggressives Verhalten in der Grundschule nach den vorliegenden Ergebnissen negativ zum sozialen Status beiträgt, und damit aggressive Kinder sowohl weniger akzeptiert als auch weniger einflussreich sind, können Jungen mit positiven Qualitäten durchaus Durchsetzungserfolge mit aggressivem Verhalten erreichen.

6.2.3 Elternhausmerkmale

In Bezug auf die Rolle von Elternhausmerkmalen für den sozialen Status stellte sich ebenso wie bei den Kindmerkmalen die Frage, ob diese in gleicher Weise mit der Akzeptanz wie mit dem Einfluss verknüpft sind, um letztlich zu klären, ob die Akzeptanz und der Einfluss in unterschiedlichem Maße vom Elternhaus abhängig sind. Des Weiteren wurde postuliert, dass Elternhausmerkmale ihren Einfluss auf den sozialen Status eines Kindes nur über Merkmale entfalten, die das Kind direkt in die Klasse einbringt.

Unterschiede in der Rolle von Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss bestanden im Hinblick auf den Erziehungsstil darin, dass es nur für die Akzeptanz von negativer

Bedeutung war, wenn Kinder alltägliche Entscheidungen häufiger allein trafen und eine positive Rolle spielte, wenn Kinder und Eltern gemeinsam Entscheidungen trafen. Der Bildungsgrad der Eltern war für die Akzeptanz von höherer Bedeutung als für den Einfluss. Bei gemeinsamer Berücksichtigung aller Elternhausmerkmale waren für die Akzeptanz der Bildungsgrad, die Aushandlungsbereitschaft und die Familiensprache, für den Einfluss hingegen nur die Familiensprache von eigenständiger Bedeutung. Entsprechend konnte die Akzeptanz eines Kindes besser durch sozioökonomische, familienstrukturelle und den Erziehungsstil betreffende Elternhausmerkmale vorhergesagt werden als der Einfluss. Elternhausmerkmale beeinflussen also insgesamt die Akzeptanz eines Kindes in höherem Maße als dessen Einfluss. Zudem zeigen die Ergebnisse für die einzelnen Merkmale erwartungsgemäß, dass es von den Zusammenhängen der Elternhausmerkmale mit statusrelevanten Kindmerkmalen abhängt, ob sie für die Akzeptanz oder den Einfluss eines Kindes eine höhere Bedeutung haben. Im Folgenden soll auf die einzelnen Elternhausmerkmale in ihrer Bedeutung für den sozialen Status und mögliche Vermittlungsprozesse über Kindmerkmale ausführlicher eingegangen werden.

Bildungsgrad der Eltern und Einkommen der Familie

Der Bildungsgrad der Eltern, in dieser Arbeit verstanden als das elterliche schulische und berufliche Qualifikationsniveau, und das Einkommen der Familie sind jeweils mäßig und wie erwartet positiv mit dem sozialen Status eines Kindes verknüpft bei. Während das Einkommen seine Bedeutung überwiegend durch den Zusammenhang zum Bildungsgrad der Eltern erhält, da Eltern mit höheren Abschlüssen mehr verdienen als solche mit geringeren Abschlüssen, spielt der Bildungsgrad auch dann eine eigenständige Rolle für die Erklärung der Akzeptanz und den Einfluss, wenn weitere sozioökonomische und familienstrukturelle Elternhausmerkmale wie Einkommen, Berufstätigkeit, Zusammenleben der Eltern und Geschwisteranzahl kontrolliert werden. Entgegen der Hypothese von Fuhs (2001) wirkt sich in der vorliegenden Arbeit der elterliche Bildungsgrad nicht vermittelt über die elterliche Aushandlungsbereitschaft auf den sozialen Status des Kindes aus. Für die Erklärung der Akzeptanz spielen der Bildungsgrad der Eltern und die elterliche Aushandlungsbereitschaft gleichermaßen eine eigenständige Rolle und die Erklärungskraft des Bildungsgrads sinkt nicht, wenn Aushandlungsbereitschaft der Eltern und Fernsehkonsum des Kindes, hier ebenfalls als Erziehungsstilmerkmal konzipiert, kontrolliert werden.

Der Bildungsgrad der Eltern hat eine höhere Bedeutung für die Akzeptanz als für den Einfluss eines Kindes in der Klasse. Kinder gebildeter Eltern werden daher mehr gemocht, sind aber nicht in gleichem Maße auch einflussreicher. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass

ein höherer Bildungsgrad nicht nur mit besseren Schulnoten und mehr Ideenreichtum der Kinder einhergeht, sondern Kinder gebildeter Eltern prosozialer und weniger aggressiv sind. Da letztere Kindmerkmale von größerer Bedeutung für die Akzeptanz sind, trägt der Bildungsgrad stärker zu dieser bei als zum Einfluss.

Berufstätigkeit der Mutter

Die Berufstätigkeit der Mutter steht mit der Akzeptanz eines Kindes in der Klasse, nicht jedoch mit dessen Einfluss in Zusammenhang. Kinder teilzeitberufstätiger Mütter werden gegenüber Kindern vollzeitberufstätiger oder nichtsberufstätiger Mütter besser akzeptiert. Dieses Ergebnis bestätigt weder die Hypothese, dass die Berufstätigkeit der Mutter sich generell negativ auf Kinder auswirkt (Coleman, 1996; Petillon, 1978), noch die Hypothese, dass die Berufstätigkeit der Mutter grundsätzlich positiver für die soziale Entwicklung von Kindern ist als Arbeitslosigkeit, wie aus Studien über mütterliche Arbeitslosigkeit abgeleitet wurde (vgl. z.B. Christoffersen, 2000; Monck et al., 1994). Günstig scheint vielmehr ein mittleres Ausmaß an Berufstätigkeit der Mutter zu sein, was im Wesentlichen darauf zurückgeht, dass das Ausmaß an Berufstätigkeit mit weiteren Elternhausbedingungen einhergeht, die mit dem sozialen Status verknüpft sind.

Für Kinder vollzeitberufstätiger und nichtsberufstätiger Mütter liegen unterschiedliche familiäre Risiken vor, die sie gegenüber den Kindern teilzeitberufstätiger Mütter benachteiligen. Werden diese Elternfaktoren berücksichtigt, so ist die Berufstätigkeit der Mutter ohne Bedeutung für den sozialen Status. So vermittelt sich die geringere Akzeptanz der Kinder vollberufstätiger und nichtberufstätiger Mütter dadurch, dass das Einkommen dieser Familien geringer ist, während Bildungsgrad und Aushandlungsbereitschaft der Eltern sich bei den drei Gruppen von Müttern nicht unterscheiden. Das geringere Nettoeinkommen kann einerseits darauf zurückgehen, dass die Väter in diesen Familien weniger Geld verdienen, weshalb die Mütter ebenfalls voll arbeiten müssen, oder damit in Zusammenhang stehen, dass die Eltern in Familien vollzeitberufstätiger Mütter häufiger getrennt lebten. Der tatsächlich vorhandene Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit der Mutter und Trennung der Eltern lässt sich damit erklären, dass Mütter als Folge der Trennung bzw. des Alleinerziehens vielfach in Vollzeit arbeiten müssen um trennungsbedingte finanzielle Einbußen auszugleichen (Walper & Schwarz, 1999). Bei vollzeitberufstätigen Müttern war zudem der Fernsehkonsum der Kinder höher. Daraus kann gefolgert werden, dass Kinder vollzeitberufstätiger Mütter in geringerem Maße beaufsichtigt und gefördert werden. In Familien nichtberufstätiger Mütter waren außerdem mehr Geschwister vorhanden. Die finanziellen und persönlichen Ressourcen in diesen

Familien mussten daher auf mehr Personen aufgeteilt werden. Zudem war in diesen Familien die Familiensprache häufiger nicht deutsch.

Zusammenfassend gilt, dass es nicht die Teilzeitberufstätigkeit per se ist, die eine positive Rolle für den sozialen Status des Kindes spielt, sondern mit dieser einhergehende geringere familiäre Belastungen. In welchem Maße Voll- oder Nichtberufstätigkeit aus sozioökonomischen und familialen Belastungen hervorgehen oder umgekehrt diese Belastungen zur Folge haben, lässt sich durch die vorliegende Arbeit nicht beantworten. Zudem bleibt offen, inwiefern die Berufstätigkeit des Vaters für die Berufstätigkeit der Mutter und den sozialen Status eines Kindes in der Klasse eine Rolle spielt.

Erziehungsstil

Elterliche Aushandlungsbereitschaft, die in dieser Arbeit als ein Indikator des elterlichen Erziehungsstils herangezogen wurde, hängt wie bereits beschrieben unterschiedlich mit der Akzeptanz und dem Einfluss eines Kindes zusammen. Wie erwartet zeigte sich, dass Kinder, je mehr sie zu Hause allein über alltägliche Dinge entscheiden, geringer akzeptiert sind, während sie mehr gemocht werden, je mehr Entscheidungen sie mit ihren Eltern gemeinsam treffen. Die sich darin ausdrückende Aushandlungsbereitschaft der Eltern steht also mit der Akzeptanz in positivem Zusammenhang. Das Ausmaß an Entscheidungen, die ohne das Kind getroffen werden, ist ohne Bedeutung für die Akzeptanz. Für den Einfluss eines Kindes spielt weder eine Rolle, wie viel es allein oder gemeinsam mit den Eltern entscheidet, noch wie viel ihre Eltern über alltägliche Dinge entscheiden. Die Aushandlungsbereitschaft der Eltern hat demnach nur für die Akzeptanz eines Kindes Bedeutung. Dies überrascht insofern, als Aushandlungen mit den Eltern die Aushandlungsfähigkeiten unter Kindern, und damit auch ihr Durchsetzungsvermögen verbessern sollten. Der Zusammenhang zwischen der Aushandlungsbereitschaft der Eltern und der Akzeptanz eines Kindes geht darauf zurück, dass es Kindern mit aushandlungsbereiten Eltern gelingt, sich im Umgang mit ihren Mitschülern prosozial zu verhalten, und sie gleichzeitig selten dazu neigen, anderen Kindern mit Aggressivität zu begegnen. Es kann also angenommen werden, dass elterliche Aushandlungsbereitschaft positive Auswirkungen auf soziale Kompetenzen eines Kindes im Umgang mit Gleichaltrigen hat. Führt man sich vor Augen, dass ein mehr an gemeinsamen Entscheidungen mit mehr Prosozialität und weniger Aggressivität einhergeht, wird die geringe Bedeutung der Aushandlungsbereitschaft für den Einfluss verständlich. Wie bereits für den Bildungsgrad dargelegt, spielen diese Merkmale für den Einfluss eine geringere Rolle.

Die negative Bedeutung alleiniger Entscheidungen und positive Bedeutung gemeinsamer Entscheidungen für die Akzeptanz lässt sich mit dem von Hurrelmann (2002) beschriebenen partizipativen Erziehungsstil in Beziehung setzen. Ähnlich wie das Konzept der autoritativen Erziehung von Baumrind (1967) wird diese Form der Erziehung als Ideal angesehen, dass dem Wandel der Erziehungsziele von Gehorsam und Pflichterfüllung zu Selbständigkeit und Kreativität gerecht wird (Uhlendorff et al., 2002). Eltern, die diesem Ideal in Form eines partnerschaftlich orientierten und nicht permissiven oder vernachlässigenden Erziehungsstils nahe kommen, gewährleisten damit nach dieser Untersuchung eine gute Akzeptanz ihrer Kinder unter Mitschülern. Die Hypothese, dass es auch dann, wenn Eltern in höherem Maße über den Kopf des Kindes hinweg entscheiden, negative Folgen für die Akzeptanz eines Kindes hat, wurde allerdings nicht bestätigt. Möglicherweise ist es für Kinder dieses Alters weniger von Nachteil als für ältere Kinder und Jugendliche, wenn Eltern über sie bestimmen.

Auch der Fernsehkonsum als Indikator der elterlichen Erziehung, insbesondere elterlicher Beaufsichtigung, ist nur mit der Akzeptanz, nicht aber mit dem Einfluss eines Kindes in geringem Maße negativ verknüpft. Je mehr Kinder fernsehen, desto weniger werden sie von Mitschülern akzeptiert. Wenig oder gar nicht fernzusehen hat weder negative Effekte auf die Akzeptanz noch den Einfluss. Wie aus den Untersuchungen von Glogauer (1993) oder Wilhelm et al. (1997) abgeleitet, haben Kinder, die viel Fernsehen, schlechtere Schulnoten, sind weniger ideenreich und prosozial und zeigen aus Sicht ihrer Mitschüler mehr aggressives Verhalten. Diese Zusammenhänge zu Kindmerkmalen erklären, weshalb der Fernsehkonsum weniger wichtig für den Einfluss eines Kindes ist: Obwohl er mit schlechteren Schulnoten und geringerem Ideenreichtum eines Kindes einhergeht, spielt die höhere Aggressivität und geringere Prosozialität von Vielsehern für ihren Einfluss eine geringere Rolle als für ihre Akzeptanz. Gleichzeitig sehen Kinder häufiger fern, deren Eltern einen geringeren Bildungsgrad, ein geringeres Einkommen und einen Migrationshintergrund haben. Werden diese und weitere Elternhausmerkmale kontrolliert, so hat der Fernsehkonsum keinen eigenständigen Beitrag für die Erklärung der Akzeptanz eines Kindes. Aus den vorliegenden Ergebnissen geht damit nicht hervor, dass es der Fernsehkonsum der Kinder ist, der sich negativ auf die Akzeptanz der Kinder auswirkt. Elternhausmerkmale, die mit diesem kovariieren, können für die Zusammenhänge verantwortlich gemacht werden.

Zusammenleben der Eltern

Das Zusammenleben der Eltern steht weder mit der Akzeptanz noch mit dem Einfluss eines Kindes in Zusammenhang: Kinder zusammenlebender Eltern sind weder akzeptierter noch einflussreicher als Kinder, deren Eltern getrennt leben. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich

Vor- und Nachteile für Kinder zusammenlebender Eltern gegenseitig aufheben: In Familien, in denen die Eltern der Kinder zusammenleben, sind Einkommen und Bildungsgrad der Eltern höher. Gleichzeitig gibt es unter diesen mehr Mütter, die nicht berufstätig sind sowie häufiger Eltern mit Migrationshintergrund, deren Familiensprache überwiegend nicht deutsch ist.

Es mag eingewendet werden, dass die Trennung und das Zusammenleben der Eltern zu grobe Einteilungen darstellen. Die Trennung könnte kompensiert werden, wenn Stiefväter vorhanden sind oder Kontakt zum leiblichen Vater besteht. Dieser Einwand wird jedoch durch die Ergebnisse anderer Untersuchungen entkräftet: Der Kontakt zum anderen Elternteil (Amato, 1993; Amato & Gilbreth, 1999; Walper & Gerhard, 2001), sowie das Aufwachsen mit Stiefeltern (Amato, 1994) mildert nur in geringem Ausmaß die Nachteile gegenüber „Kernfamilien“ ab. Ein anderer Grund dafür, dass Kinder zusammen und getrennt lebender Eltern sich nicht in ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss in der Klasse unterscheiden, kann – folgt man Walper und Schwarz (1999) – darin liegen, dass es nicht das Trennungseignis selbst ist, welches ausschlaggebend ist, sondern die familiären Beziehungen vor, während und nach der Trennung. Der Schwerpunkt der Arbeit lag jedoch auf familienstrukturellen Merkmalen und nicht auf Beziehungsqualitäten innerhalb der Familie.

Anzahl der Geschwister

Die Anzahl der Geschwister ist mit dem sozialen Status negativ assoziiert: Je mehr Geschwister ein Kind hat, desto weniger akzeptiert und einflussreich ist es unter Mitschülern. Entgegen der Hypothese Brodys (1998) und Kitzman et al. (2002) haben Einzelkinder gegenüber Kindern mit Geschwistern also keine Nachteile. Wie bereits von Schmidt-Denter (1996) zusammenfassend festgestellt, sind Familiengröße und soziale Schichtmerkmale stark miteinander verknüpft. Der schlechtere soziale Status von Kindern mit vielen Geschwistern geht auf mit der Geschwisteranzahl konfundierte Elternhausmerkmale zurück. Kinder aus kinderreicheren Familien entstammen weniger gebildeten Elternhäusern und Familien mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Familiensprache. Obwohl erwartet wurde, dass Geschwister für die soziale Entwicklung eines Kindes förderlich sind, hat die Anzahl der Geschwister keinen positiven Einfluss auf den sozialen Status eines Kindes, auch wenn sozioökonomische Elternhausmerkmale kontrolliert werden. Möglicherweise sind statt der Anzahl der Geschwister andere Merkmale von Geschwistern wichtig. So wurde die Geschwisterposition mit typischen Verhaltensweisen in Zusammenhang gebracht (vgl. dazu Schmidt-Denter, 1996) und auch Altersabstände zwischen den Geschwistern könnten eine Rolle dafür spielen, inwiefern sich das Vorhandensein von Geschwistern positiv, gar nicht oder negativ auswirkt. Zuletzt können auch Kohorteneffekte dafür verantwortlich sein, dass Einzelkinder keine Nachteile gegenüber

Kindern aus Familien mit mehr Geschwistern erfahren, sondern sogar Vorteile. Denn das Aufwachsen mit mehreren Geschwistern ist heute eine nicht mehr normative bzw. das Aufwachsen als Einzelkind keine normabweichende Erfahrung mehr (Schmidt-Denter, 1996). Dies wird auch an der Stichprobe der untersuchten Population deutlich: Immerhin 25 Prozent der untersuchten Kinder hatten keine Geschwister, 50 Prozent nur ein Geschwister und nur 25 Prozent hatten mehr als ein Geschwister.

Insgesamt sind Einflüsse der Familienstruktur und damit des „sozialen Kapitals“ (Coleman, 1996) auf den sozialen Status eines Kindes gering. Andere Elternhausmerkmale sind für diesen von größerer Bedeutung. Es ist anzunehmen, dass die Untersuchung der Familienstruktur nicht ausreicht, um das tatsächliche soziale Kapital des Elternhauses zu beschreiben. Laut Hurrelmann (2002) ist die Familienstruktur per se nicht ausschlaggebend für dauerhafte Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Eine größere Rolle dürften die Familiendynamik und die Qualität der Beziehungen der Familienmitglieder zueinander spielen (Walper & Schwarz, 1999).

Migrationshintergrund

Kinder mit zwei Elternteilen mit Migrationshintergrund sind sowohl weniger akzeptiert, als auch weniger einflussreich als Kinder mit deutschem Hintergrund oder einem Elternteil nicht-deutscher Herkunft. Dieser schlechtere soziale Status kann überwiegend darauf zurückgeführt werden, dass in diesen Familien häufiger eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache leben zudem unter anderen familialen Bedingungen als solche, in deren Familien überwiegend deutsch gesprochen wird. Sie entstammen Familien mit geringeren Einkommen, sie sehen mehr fern, was für eine geringere Anregung und eine geringere Beaufsichtigung durch ihre Eltern spricht und haben mehr Geschwister. Zum Großteil sind die Nachteile von Kindern, in deren Elternhäusern eine andere Familiensprache gesprochen wird, damit auf das gleichzeitige Auftreten mehrerer Belastungen im Elternhaus zurückzuführen. Eine nicht-deutsche Familiensprache trägt jedoch auch bei Kontrolle weiterer Elternhausmerkmale negativ zur Akzeptanz und zum Einfluss eines Kindes bei.

Kinder mit Migrationshintergrund haben also insbesondere dann einen schlechten Stand in ihrer Klasse, wenn ihre Familien sprachlich weniger integriert sind. Dies kann mit der Akkulturationstheorie von Berry (1997, Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2002) in Einklang gebracht werden, der vier Strategien von Migranten unterscheidet: Den Weg der Assimilation, der in der Aufgabe der kulturellen Identität besteht, den der Integration, der die Beibehaltung beider Kulturen beinhaltet (Bikulturalität), den der Separation, nach welchem die Kultur der

Aufnahmegesellschaft ignoriert wird, oder den Weg der Marginalisierung (Anomie oder hohe Individualität). Eltern mit Migrationshintergrund, deren Familiensprache nicht deutsch ist, sind möglicherweise einerseits noch nicht lange in Deutschland, oder haben sich in Deutschland andererseits weder assimilieren noch integrieren wollen oder können. Die Assoziation mit dem Einkommen der Familie verweist darauf, dass die Art der Akkulturation nicht unbedingt frei gewählt ist, sondern ökonomische Bedingungen, wie etwa finanzielle Notlagen, Integrationsbemühungen einschränken. Gleichzeitig dürfte die Akkulturation jedoch auch die finanzielle Situation einer Familie beeinflussen.

Kontrolliert man Merkmale des Kindes, so hat die Familiensprache keinen eigenständigen Erklärungsbeitrag für den sozialen Status. Kinder, in deren Familien überwiegend nicht deutsch gesprochen wird, haben somit deshalb einen schlechten sozialen Status unter Mitschülern als andere Kinder, weil sie schlechtere Schulnoten aufweisen und aus Sicht ihrer Mitschüler weniger Ideenreichtum, prosoziales Verhalten und Humor an den Tag legen. Dieses Ergebnis lässt jedoch nicht ausschließen, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch aufgrund von Vorurteilen weniger akzeptiert und einflussreich sind, da Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale auf Mitschülereinschätzungen basieren. Auch diese können durch Vorurteile beeinflusst werden (vgl. Abschnitt 6.1).

6.2.4 Verhältnis von Eltern- und Kindmerkmalen zueinander

Sozialisierungstheorien unterscheiden sich darin, welche Rolle sie Kindern und Eltern in der Sozialisation zugestehen. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde dargestellt, dass es zwei Positionen in dieser Frage gibt: Auf der einen Seite stehen Autoren wie Bourdieu, die den sozialen Status der nachwachsenden Generation durch den der vorangegangenen determiniert sahen. Auf die Situation von Kindern übertragen, ließe sich nach diesem Ansatz folgern, dass das Elternhaus und hier insbesondere der sozioökonomische Status der Eltern den sozialen Status von Kindern in der Klasse überwiegend oder sogar vollständig bestimmt. Auf der anderen Seite betonten Corsaro und Eder (1990) die Eigenständigkeit der in der Kinderwelt bestehenden Sozialstrukturen. Eine mittlere Position nimmt Krappmann (1999) ein, der annimmt, dass sowohl die sozioökonomische Situation, als auch durch Kinder erzeugte Bedingungen auf die Sozialstruktur von Kindern einwirken.

Die Frage nach dem Verhältnis von Eltern- und Kindmerkmalen zueinander wurde in der vorliegenden Arbeit übersetzt in die Frage danach, welchen Vorhersagebeitrag Elternhausmerkmale im Verhältnis zu Kindmerkmalen für den sozialen Status eines Kindes in der Klasse liefern, wenn berücksichtigt wird, dass auch Kindmerkmale teilweise durch das Elternhaus

bedingt sind. Insgesamt erklären die Elternhausmerkmale 22 Prozent der Varianz der Akzeptanz und 11 Prozent des Einflusses. Gleichzeitig tragen Kindmerkmale, darunter auch Schulnoten und die materielle Ausstattung mit 68 und 56 Prozent zur Erklärung der Akzeptanz und Einfluss eines Kindes bei. Schulnoten und Ausstattungsmerkmale haben unter den Kindmerkmalen einen insgesamt deutlich geringeren Beitrag als Verhaltensdispositionen des Kindes. Es gilt also, wenn man die geringe Gesamtaufklärung durch sozioökonomische, familienstrukturelle und weitere Elternhausmerkmale betrachtet und diese als den sozialen Status der Eltern innerhalb der Gesellschaft begreift, keinesfalls ein eins zu eins Zusammenhang oder eine einfache Vererbung des sozialen Status der Eltern an die Kinder. Die zusätzliche Varianz, die durch Kindmerkmale und insbesondere Verhaltensdispositionen erklärt wird, geht weit über die Bedeutung der Elternhausmerkmale hinaus. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Ungleichheitsstrukturen unter Kindern in der Grundschulklasse in größerem Maße auf ihren eigenen Beiträgen beruht als auf ihrem Elternhaus. Der Einfluss sozioökonomischer und familienstruktureller Elternhausmerkmale auf den sozialen Status eines Kindes ist damit gering, und auch der Erziehungsstil trägt nur wenig zur Vorhersage desselben bei. Eltern sind jedoch nicht ohne Einfluss auf die soziale Stellung ihrer Kinder in der Klasse. Das Ergebnis bestätigt daher dennoch die Auffassung von Krappmann (1999, S. 233-234), nach welcher in die sozialen Strukturen von Kindern „Elemente sozialer Ungleichheit aus der Erwachsenenwelt“ eindringen.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass sich die Untersuchung der Elternhausmerkmale überwiegend auf „harte Daten“ wie etwa die sozioökonomische und familienstrukturelle Situation konzentrierte. Psychologisch relevante Elternhausfaktoren wie Erziehungsstilmerkmale wurden in geringerer Ausführlichkeit untersucht. Auch die hier nicht betrachteten Beziehungen der Kinder und Eltern zueinander, wie sie etwa in der Bindung der Kinder zu den Eltern ihren Ausdruck finden, haben Einfluss auf das Sozialverhalten und die Akzeptanz eines Kindes. So zeigen Kinder mit sicherer Bindung an ihre Mütter sozial-kompetentes und an anderen orientiertes Verhalten, während Kinder mit unsicherer Bindung dazu neigen, aggressiv oder zurückgezogen mit ihren gleichaltrigen Mitschülern umzugehen (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon, & Rubin, 1994; Cohn, 1990; Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996). So wird leicht nachvollziehbar, dass sicher gebundene Kinder auch akzeptierter unter Mitschülern sind (Cohn, 1990; Elicker, Englund, & Sroufe, 1992). Es ist daher nicht anzunehmen, dass das Elternhaus insgesamt wenig Einfluss auf den sozialen Status eines Kindes in seiner Klasse hat, sondern dass der Einfluss sozioökonomischer und familienstruktureller Bedingungen im Elternhaus auf den sozialen Status innerhalb der Schulklasse gering ist.

6.2.5 Spielen für Jungen und Mädchen andere Merkmale eine Rolle?

Eingangs wurde die Hypothese aufgestellt, dass Jungen und Mädchen sich nicht nur in ihrem Status innerhalb der Klasse voneinander unterscheiden, sondern auch darin, welche Merkmale eine Relevanz für ihren sozialen Status besitzen. Diese Hypothese wurde insgesamt bestätigt. Generell gibt es größere Zusammenhänge zwischen Merkmalen und dem sozialen Status bei den Jungen als bei den Mädchen. Mit anderen Worten lassen sich die Akzeptanz und der Einfluss eines Jungen besser durch die persönliche Ausstattung vorhersagen als der soziale Status eines Mädchens. Sowohl Merkmale, die das Kind direkt in die Schulklasse einbringt, als auch Elternhausmerkmale sind jedoch nur in wenigen Fällen bei Mädchen und Jungen deutlich unterschiedlich mit Akzeptanz und Einfluss assoziiert. Auf Seiten der Kindmerkmale sind die materielle Ausstattung und das relative Alter für Jungen von größerer Bedeutung als für Mädchen. Aggressives Verhalten hingegen stößt bei Mädchen stärker auf Ablehnung und ist mit ihrem Einfluss negativer verknüpft. Eine Reihe von Hypothesen, die in Bezug auf Geschlechtsunterschiede in der Relevanz verschiedener Merkmale für den sozialen Status von Mädchen und Jungen aufgestellt wurden, konnten nicht bestätigt werden: So waren prosoziales Verhalten, Schulnoten und die materielle Ausstattung für den Status von Mädchen nicht wichtiger als für Jungen. Ebenfalls nicht nachgewiesen werden konnte die angenommene größere Bedeutung von Humor und Verletzbarkeit für den Status von Jungen.

Aggressives Verhalten ist bei Jungen weniger stark negativ mit ihrer Akzeptanz und ihrem Einfluss verknüpft als bei Mädchen. Aggressives Verhalten ist daher in den seltenen Fällen, in denen es von Mädchen gezeigt wird, mit einem geringen sozialen Status assoziiert, während aggressives Verhalten bei Jungen den sozialen Status weniger beeinträchtigt. Dies entspricht der Beobachtung, dass aggressives Verhalten von Mädchen sozial anders bewertet wird als von Jungen (Coie & Dodge, 1998), da es dem weiblichen Stereotyp in starkem Maße widerspricht. Hingegen gehört Aggressivität zum männlichen Stereotyp (Alfermann, 1996). Dieses Ergebnis steht auch mit den Untersuchungen einiger Dominanzforscher in Einklang, nach denen Jungen häufiger als Mädchen durch aggressives Verhalten Dominanz erreichen (z.B. Savin-Williams, 1979).

Die Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung der Aggressivität und in den Zusammenhängen müssen jedoch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass in der vorliegenden Arbeit physische und direkte Formen aggressiven und disruptiven Verhaltens erfragt wurden. In der jüngeren Aggressionsforschung werden direkte von indirekten Formen der Aggressivität unterschieden. Indirekte, relationale aggressive Verhaltensweisen sind zum Beispiel Lästern,

Ausschluss und Ignorieren (Underwood, 2003). Diese Form der Aggressivität zeigen Mädchen laut einigen Studien sogar häufiger als Jungen (Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995), andere Untersuchungen konnten keine Geschlechtsunterschiede in relationaler Aggressivität nachweisen (Henington, Hughes, Cavell, & Thompson, 1998; Tomada & Schneider, 1997). Insbesondere indirekte, relationale Aggressivität kann von beiden Geschlechtern dazu genutzt werden, andere auszugrenzen und seine Machtposition in der Gruppe zu verbessern (Adler & Adler, 1998). In einer Längsschnittuntersuchung konnte gezeigt werden, dass indirekte Aggressivität nur bei Mädchen langfristig einen höheren sozialen Status zur Folge hatte (Rose, Swenson, & Waller, 2004). Dann, wenn indirekte oder relationale Aggressivität berücksichtigt wird, könnten also Aggressivität und sozialer Status bei Mädchen in ähnlichem Zusammenhang stehen wie bei Jungen. Die bisherigen Untersuchungen über die Bedeutung relationaler Aggressivität für den sozialen Status beschränkten sich überwiegend auf den amerikanischen Raum und betrachteten häufig Jugendliche. Es bleibt daher offen, ob bei deutschen Grundschulkindern unter Berücksichtigung indirekter und relationaler Formen der Aggressivität die Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung aggressiven Verhaltens für den sozialen Status verschwinden. Für offene Formen der Aggressivität gilt jedoch, dass sie Jungen weniger schaden als Mädchen.

Die *materielle Ausstattung* ist für den sozialen Status von Jungen von höherer Bedeutung, denn sie ist stärker positiv mit ihrem Einfluss verknüpft. Dies könnte einerseits darauf zurückgehen, dass ein Teil der erfragten Ausstattungsgegenstände Sportgeräte darstellten, so dass Sportlichkeit ein hinter den materiellen Ressourcen stehender Faktor sein könnte. In einer Reihe von Untersuchungen spielte Sportlichkeit insbesondere von Jungen eine positive Rolle für ihren sozialen Status (Adler & Adler, 1998; Coleman, 1961; Hartup, 1983; Lease et al., 2002; Weisfeld et al., 1980; Weisfeld et al., 1987). Andererseits könnte informationstechnisches und mediales Wissen, ausgedrückt im Zugang zu Computer und Stereoanlage, für Jungen von größerer Bedeutung sein als für Mädchen. Die höhere Bedeutung der materiellen Ausstattung für Jungen widerspricht den Ergebnissen von Adler und Adler (1998) und Coleman (1961), nach deren Untersuchungen sie umgekehrt für Mädchen eine größere Rolle spielt. Möglicherweise gehen die Unterschiede zu den in dieser Arbeit gefundenen Ergebnissen darauf zurück, dass sich Adler und Adler (1998) und Coleman (1961) stärker auf modische Kleidung und Ausstattung bezogen.

Das *relative Alter* eines Kindes ist nur mit der Akzeptanz von Jungen – und zwar deutlich negativ – verknüpft. Nur ältere Jungen, nicht aber ältere Mädchen, werden weniger von ihren Mitschülern gemocht als Gleichaltrige. Dies geht darauf zurück, dass ältere Jungen, nicht aber

ältere Mädchen zu erhöhter Aggressivität neigen und weniger positive Verhaltensdispositionen aufweisen.

Auf Seiten des *Elternhauses* waren einige Merkmale bei Jungen in höherem Maße mit ihrer Akzeptanz verbunden als bei Mädchen, Unterschiede in der Verknüpfung mit dem Einfluss gab es nicht. Ein stärkeres Auf-Sich-Allein-Gestellt-Sein bei alltäglichen Entscheidungen, eine geringe Bildung der Eltern und mütterliche Arbeitslosigkeit hatte bei Jungen negativere Auswirkungen auf die Akzeptanz als bei Mädchen. Für Elternhausmerkmale wurden wenig spezifische Hypothesen über Unterschiede in ihrer Relevanz für Mädchen und Jungen aufgestellt. Eine Ausnahme bildet die Trennung der Eltern, die in anderen Untersuchungen für Jungen negativere Auswirkungen zeitigte als für Mädchen (Amato, 1993; Walper, 2002). Zwar waren in der vorliegenden Untersuchung hypothesenkonform das Zusammenleben der Eltern und die Akzeptanz nur bei Jungen positiv verbunden, der Geschlechtsunterschied war jedoch nicht signifikant. Eine mögliche Erklärung für die Geschlechtsunterschiede in der Relevanz einiger Elternhausmerkmale könnte sein, dass Jungen gegenüber Mädchen in der Kindheit insgesamt vulnerabler für psychosoziale Belastungen sind (Egle, Hoffmann, & Steffens, 1997; Ulich, 1988). Schlechte Elternhausbedingungen wirken sich danach bei Jungen negativer auf ihre weitere Entwicklung aus (Baydar & Brooks-Gunn, 1991; Meyer-Probst & Teichmann, 1984). Diese höhere Vulnerabilität von Jungen spiegelt sich auch in ihrer höheren Neigung zu aggressivem Verhalten und größeren Tendenz zu marginalen Statuspositionen in der Akzeptanz und dem Einfluss wieder.

6.3 Übergreifende Schlussfolgerungen

Im Folgenden geht es darum, in welcher Hinsicht die Ergebnisse einen anderen Blick auf Beziehungen unter Kindern werfen als bisherige Untersuchungen, nämlich ob die Ergebnisse die angenommene Gleichheit unter Kindern in Frage stellen. Daran anschließend werden Überlegungen darüber angestellt, wie die Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs hergestellten Beziehungen zwischen der Gleichheit oder Ungleichheit unter Kindern und Entwicklungsfolgen für die Kinder interpretiert werden können. Schließlich wird die Bedeutung aggressiven Verhaltens für den sozialen Status eines Kindes diskutiert, da diese Verhaltensdisposition sowohl in der Literatur als auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit eine besondere Rolle einnimmt.

6.3.1 Ist die Gleichheitshypothese der Beziehungen unter Gleichaltrigen in Frage gestellt?

Die von Peerforschern vertretene Hypothese der Ebenbürtigkeit unter gleichaltrigen Kindern wurde eingangs durch Bezugnahme auf vorhandene Forschungsergebnisse über Ungleichheitsstrukturen in Frage gestellt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bekräftigen diese Infragestellung einerseits, andererseits geben sie Hinweise dafür, dass die Gleichheitsannahme weiterhin ihre Berechtigung hat.

Argumente dafür, die Gleichheitsthese zu verwerfen, liefern die Zusammenhänge stabiler oder in geringem Maße beeinflussbarer Merkmale des Kindes und Merkmale des Elternhauses mit der Akzeptanz und dem Einfluss: Kinder mit schlechterer materieller Ausstattung, männlichen Geschlechts, Kinder die im Verhältnis zum Klassendurchschnitt älter sind und Migrantenkinder sind geringer akzeptiert und (abgesehen vom Geschlecht) weniger einflussreich. Hinzu kommt, dass Kinder aus Elternhäusern mit geringerem Einkommen, schlechterer Schul- und Berufsausbildung und weniger günstigem Erziehungsverhalten einen schlechteren sozialen Status unter ihren Mitschülern haben. Da Kinder weder ihr Elternhaus, noch die genannten stabilen Merkmale wie Geschlecht und Alter beeinflussen können, sind sie mit schlechteren Eingangschancen denjenigen mit anderer „Grundausstattung“ nicht ebenbürtig.

Argumente gegen die Verwerfung der Gleichheitsthese ergeben sich vor allem aus zwei Befunden: Einerseits daraus, dass alle diese Merkmale, die den Kindern schlechtere Eingangschancen geben, über ihr Sozialverhalten vermittelt mit dem sozialen Status zusammenhängen, sowie andererseits daraus, dass der Anteil an Varianz, der durch Verhaltensdispositionen der Kinder erklärt werden kann, über die Erklärung durch Elternhausmerkmale und weitere durch das Kind unveränderbare Eigenschaften hinausgeht. Verhaltensdispositionen des Kindes als wichtigste Prädiktoren für seinen sozialen Status verweisen damit auf die Möglichkeit, seinen Status durch Verhaltensänderungen zu verbessern. Auf dieser Ebene stehen sich Kinder einer Schulklasse als Ebenbürtige gegenüber. Zudem können aus der Untersuchung aufgrund des querschnittlichen Designs keine Folgerungen über die Stabilität der Ungleichheitsstrukturen in Akzeptanz und Einfluss abgeleitet werden. Es besteht somit die Möglichkeit, dass die gemessenen Ungleichheitsstrukturen instabil sind und aus diesem Grund die Ebenbürtigkeit der Gleichaltrigen nicht dauerhaft berührt ist.

Die Gleichheit und Ebenbürtigkeit der Kinder zueinander ist daher einerseits in Frage gestellt, da Elternhaus und unveränderbare Merkmale den sozialen Status mitbestimmen. Andererseits haben Kinder gleiche Chancen, da ihr Verhalten Hauptfaktor für das Erreichen eines guten sozialen Status ist. Damit sind Kinder einander weder vollständig ebenbürtig, denn ihre

Herkunft spielt eine nicht zu vernachlässigende Rolle, noch sind ihre Statuspositionen nur durch ihre Herkunft oder andere unveränderbare Merkmale geprägt, so dass von absoluter Unebenbürtigkeit nicht die Rede sein kann.

6.3.2 Bedeutung der Ergebnisse für die weitere psychosoziale Entwicklung

Obwohl es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt, können aus den vorliegenden Ergebnissen Hypothesen darüber abgeleitet werden, welche Rolle der soziale Status eines Kindes für seine weitere Entwicklung spielt. Laut Erikson (1966) spielt für die Entwicklung einer positiven Identität eine Rolle, in welchem Ausmaß eigenes Verhalten und nicht Elternhaus, Kleidung und ethnische Zugehörigkeit den Wert einer Person in der Gesellschaft bestimmen. Daher ist von Bedeutung, dass Verhaltensdispositionen den höchsten Beitrag für den sozialen Status haben.

Sowohl nicht-verhaltensbezogene, als auch Elternhausfaktoren werden größtenteils vermittelt über das kindliche Verhalten wirksam für den sozialen Status eines Kindes unter seinen Mitschülern. Kinder haben in hohem Maße Chancen, ihren Status selbst zu beeinflussen, wenn sie ihr Verhalten im Umgang mit ihren Mitschülern verändern. Inwieweit Kindern bewusst ist, auf welche Merkmale es ankommt, kann aus den Ergebnissen der Untersuchung jedoch nicht gefolgert werden. Möglicherweise nehmen z.B. Kinder mit Migrationshintergrund wahr, dass sie diskriminiert werden, und nicht, dass die Ablehnung in ihren Sprachproblemen und in der Folge mit ihrem Sozialverhalten begründet liegt. Erhalten sie keine Rückmeldung darüber, warum sie weniger akzeptiert und einflussreich sind, nützt es diesen Kindern nicht, dass vermittelnde Variablen für ihre geringere Integration verantwortlich sind. Für ihre Entwicklung bedeutet dies, dass sie Gefahr laufen, die von außen zugewiesene negative Identität zu übernehmen, wie es Erikson (1966) angenommen hat.

Des Weiteren ist von Belang, dass Verhaltensdispositionen eine unterschiedliche Rolle spielen, je nachdem, ob Einfluss oder Akzeptanz betrachtet wird. So haben Elternhausmerkmale für den Einfluss eines Kindes eine geringere Bedeutung als für die Akzeptanz. Ungleichheit auf dieser Dimension, so ließe sich einerseits folgern, basiert mehr auf unter den Kindern entwickelter Ungleichheit und könnte als weniger problematisch für die Identitätsentwicklung angesehen werden.

Andererseits zeigt sich, dass – insbesondere gekoppelt mit positiven Merkmalen wie Ideenreichtum und Humor, aber auch mit Taschengeld – durch aggressives Verhalten durchaus Einfluss genommen werden kann. Die Folge für die Entwicklung könnte für auf diese Weise sozial erfolgreiche Jungen sein, dass sie zwar durch andere abgelehnt werden, aber durch den

Einfluss, den sie erhalten, in ihrem aggressiven Verhalten positiv verstärkt werden. Erhalten sie kein negatives Feedback für aggressives Verhalten, so werden sie sich kaum genötigt sehen, ihr Verhalten zu ändern. Diese Jungen stellen damit eine Risikogruppe dar, deren positive soziale Entwicklung gefährdet ist.

6.3.3 Über die Rolle aggressiven Verhaltens für den sozialen Status eines Kindes

Aggressives Verhalten nimmt nach den Ergebnissen dieser Studie eine besondere Rolle unter den statusrelevanten Merkmalen eines Kindes ein. Verhalten sich Kinder aggressiv, so schmälert dies ihre Akzeptanz deutlich, ihren Einfluss jedoch nur in geringem Ausmaß. Wird es von Jungen gezeigt, so wird aggressives Verhalten weniger abgelehnt als bei Mädchen, so dass Jungen, die sich aggressiv verhalten, im Verhältnis zu Mädchen mit geringeren Konsequenzen für ihre Akzeptanz und ihren Einfluss rechnen müssen. Die Jungen, die mit aggressivem Verhalten sozialen Erfolg im Sinne eines hohen sozialen Status haben, unterscheiden sich von anderen Jungen dadurch, dass sie weitere positive Qualitäten aufweisen, wie Prosozialität, Ideenreichtum, Humor oder ein größeres Ausmaß an Taschengeld. Aggressive Jungen profitieren von diesen positiven Qualitäten sogar mehr als Jungen, die nur diese Qualitäten aufweisen. Mädchen hingegen können, sofern sie sich aggressiv verhalten, die negativen Folgen für den sozialen Status nicht kompensieren, im Gegenteil nimmt man ihnen aggressives Verhalten sogar mehr übel, wenn sie zudem als ideenreich gelten. Während für Jungen das Modell von Hollander (1958) anwendbar ist, nach welchem Anführer mittels eines geleisteten „idiosynkratischen Bonus“ auch normverletzendes Verhalten zeigen können, gilt für Mädchen somit das Gegenteil. Aggressives Verhalten ist also von hoher Bedeutung, wenn es um die Unterscheidung der Statusdimensionen Akzeptanz und Einfluss geht, es erweist sich als unterschiedlich bedeutsam für die Geschlechter und ihren Status und wird zudem von der Gruppe, hier der Schulklasse, verschieden bewertet, je nachdem ob andere Qualitäten vorliegen oder nicht. Zusammenfassend hat aggressives Verhalten also nicht nur negative Folgen für den sozialen Status, wie Ergebnisse der Akzeptanzforschung zumeist nahe legen, und ist auch nicht nur positiv mit dem sozialen Status eines Kindes assoziiert, wie die Dominanzforschung vielfach postuliert hat. Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass sowohl die betrachtete Statusdimension, als auch weitere Kindmerkmale bestimmen, welche Rolle aggressives Verhalten für den sozialen Status spielt.

6.4 Bewertung der Untersuchung

Mehrdimensionalität des sozialen Status Das Besondere der vorliegenden Untersuchung besteht darin, den sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse auf mehreren Statusdimensionen – der Akzeptanz und dem Einfluss – zu bestimmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit bereichern die Forschung vor allem im Hinblick auf die Statusdimension Einfluss, denn diese wurde in bisherigen Studien nur selten berücksichtigt. Der Großteil der Forschungen über Gleichaltrigenbeziehungen befasst sich ausschließlich mit der Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen (siehe z.B. Rubin et al., 1998; Schmidt-Denter, 1996). Das Zurechtkommen mit gleichaltrigen Kindern wird von der Entwicklungspsychologie als bedeutende Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit angesehen. Sozialisationstheorien sehen dabei die Hauptaufgabe der Sozialisation in der Entwicklung von Kindern zu autonomen und selbständigen Individuen (vgl. z.B. Hurrelmann, 2002). Weder die gängige entwicklungspsychologische Forschung, noch die Sozialisationsforschung betrachteten jedoch die Rolle von Macht- und Einflussstrukturen von Kindern untereinander, die den sozialen Erfolg oder das Zurechtkommen eines Kindes mit anderen und seine Entwicklung zur Autonomie und Selbstständigkeit neben der Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen ebenso beschreiben.

Stichprobenrepräsentativität Ein Plus der Untersuchung besteht darin, dass sie eine sehr hohe Ausschöpfung erreichen konnte. Die Anzahl der teilnehmenden Kinder aus der Gesamtzahl der Schülerschaft je Klasse ist im Vergleich zu anderen Studien dieser Art sehr hoch. Die Daten repräsentieren mit 234 von 236 Kindern (99 Prozent) tatsächlich nahezu alle Kinder, die den untersuchten Klassen angehörten. In anderen Untersuchungen basieren Ergebnisse im Gegensatz dazu oftmals auf Angaben einer Untergruppe von Kindern, deren Sozialverhalten und Status weniger problematisch ist oder sie beruhen ausschließlich auf problematischen Gruppen von Kindern. Auch die Repräsentativität der Untersuchung hinsichtlich der Rolle von Elternhausmerkmalen ist als hoch einzuschätzen. Im Vergleich zu anderen empirischen Untersuchungen ist die Rücklaufquote der Elternfragebögen mit 94 Prozent sehr hoch. In Grundschulen befinden sich anders als in weiterführenden Schulen Kinder aller Schichten. Zudem wurden bewusst Schulen aus sozial-strukturell unterschiedlich zusammengesetzten Berliner Stadtvierteln ausgewählt. Daher sind die Ergebnisse dieser Untersuchung auch im Hinblick auf die Elternhausmerkmale im Vergleich zu anderen Untersuchungen, die das Elternhaus einbezogen, als hoch valide einzustufen.

Forschungsdesign Das in der Untersuchung gewählte Forschungsdesign ist querschnittlich. Insofern sind der Interpretation der Kind- und Elternhausmerkmale als Wirkfaktoren auf den

sozialen Status Grenzen gesetzt. Dies wurde bereits eingangs im theoretischen Teil der Arbeit erläutert. Folgerung für die Interpretation der Ergebnisse ist daher, neben der Möglichkeit kausaler Einflüsse von Kind- und Elternhausmerkmalen auf den sozialen Status eines Kindes auch umgekehrte Effekte vom sozialen Status eines Kindes insbesondere auf sein Verhalten, seine Schulnoten und seine sozio-kognitiven Fähigkeiten in Betracht zu ziehen. Weniger plausibel scheint hingegen die Annahme kausaler Einflüsse des sozialen Status eines Kindes auf Elternhausmerkmale.

Stabilität In der vorliegenden Arbeit wurde nicht erfasst, inwiefern die Akzeptanz und der Einfluss eines Kindes stabil sind. Eine Untersuchung durch Messwiederholung wäre günstig gewesen, um für den Vergleich der Dimensionen sichergehen zu können, dass Unterschiede in der Bedeutung von Merkmalen nicht auf Unterschieden in der Stabilität der sozialen Statusdimensionen gründen. Bisherige Untersuchungen weisen auf eine mäßige bis hohe Stabilität beider Statusdimensionen hin, so dass der Vergleich zwischen beiden Dimensionen durchaus gerechtfertigt ist.

Verwendete Maße Die für den sozialen Status eines Kindes verwendeten Maße stellen Peerteile dar. Sie erfragen damit die Sicht der Klasse auf die Mitschüler. Für die Frage, welchen sozialen Status ein Kind innerhalb der Klasse einnimmt, erscheint dies als die Methode der Wahl. Denn Selbsteurteile sind ebenso wie Urteile aus der Perspektive von Lehrern oder Beobachtern als weniger valide einzustufen. Insofern stellt diese Untersuchung im deutschen Raum eine Besonderheit dar, da sich bislang die Mehrzahl der Studien auf Selbsteinschätzungen oder Beobachtungen Außenstehender über die eigene Akzeptanz oder die Integration, aber auch die Dominanz stützt.

Die erfragten Verhaltensdispositionen der Kinder basieren in der vorliegenden Arbeit allein auf Peereinschätzungen. Dies hat den Vorteil, dass einerseits seltene und andererseits solche Verhaltensweisen, die Kinder nicht unter der Aufsicht von Erwachsenen, z.B. auf dem Schulhof, im Flur oder auf dem Nachhauseweg zeigen, beurteilt werden können. Dennoch bergen solche Peereinschätzungen auch Nachteile, denn Urteile über Personen können auf dem Ruf durch früheres Verhalten oder auf Vorurteilen beruhen. So nannten Rogosch und Newcomb (1989) die von Gleichaltrigen eingeschätzten Eigenschaften von Kindern „Reputation“ (vgl. auch Bukowski & Newcomb, 1984), die die Konstruktionen der Gruppe über Einstellungen und Eigenschaften von Kindern erfassen. Hymel, Wagner und Butler (1990) sprechen sogar von einem „reputational bias“, durch den die Verhaltensweisen und Eigenschaften eines Kindes je nach seinem sozialem Status unterschiedlich eingeschätzt werden. Zumindest für ag-

gressives Verhalten konnte in der vorliegenden Arbeit als Vergleich das Lehrerurteil herangezogen werden. Auch hier kann jedoch die Sympathie für das Kind die Urteile systematisch beeinflusst haben. In einer Untersuchung zeigte sich, dass Kinder Normüberschreitungen von Kindern, die sie mochten bzw. die beliebt waren, eher als unabsichtlich interpretierten (Hymel, 1986). Daher ist der „idiosynkratische Bonus“, den nach Hollander (1958) Personen mit hohem Status bekommen, möglicherweise dafür verantwortlich, wie aggressiv ein Kind durch Mitschüler eingeschätzt wird. So könnten die vorliegenden Ergebnisse kompensatorische und verstärkende Einflüsse anderer Merkmale auf den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und dem sozialen Status unterschätzen. Effekte würden daher möglicherweise größer ausfallen, wenn die Urteile über aggressives Verhalten auf unabhängige Beobachter zurückgehen würden.

Der Großteil der Kinder gab an, über die vorgegebenen Güter, die die materielle Ausstattung repräsentieren sollten, zu verfügen. Unter der Annahme, dass diese Angaben richtig waren, bedeutet dies, dass die Stichprobe aus Kindern mit besonders guter Ausstattung bestand. Die aufgelisteten Güter könnten durch ihre Verfügbarkeit für den Großteil der Kinder somit wenig statusrelevant gewesen sein. Statussymbole entfalten ihre Bedeutung nämlich erst dadurch, dass sie nicht der Mehrheit, sondern nur einer Minderheit zur Verfügung stehen (Hradil, 1999). Dadurch, dass die Mehrheit der Kinder angab, über Güter zu verfügen, ergibt sich zudem für die statistische Auswertung das Problem, dass die Varianz sehr gering war, was zur Folge hatte, dass die Wahrscheinlichkeit, je nach Ausstattungsmerkmal Unterschiede im Status zu entdecken, sehr gering war. Dies konnte nur zum Teil durch die Zusammenfassung mehrerer Ausstattungsmerkmale zu einer Variablen kompensiert werden. Die materielle Ausstattung der Kinder war in der vorliegenden Untersuchung nicht der Hauptschwerpunkt. Für zukünftige Untersuchungen wäre aber zu empfehlen, zur Objektivierung der Auskünfte zusätzlich Angaben der Mitschüler, Eltern oder Lehrer darüber heranzuziehen, in welchem Ausmaß ein Kind mit materiellen Gütern ausgestattet ist.

Für die erfragten sozioökonomischen und familienstrukturellen Elternhausmerkmale ergab sich wie in anderen Studien das Problem, dass eine Reihe von Eltern einen Teil der Fragen nicht beantwortete, obwohl sie den Fragebogen ausfüllte. Zwar wurde dieser Schwierigkeit begegnet, in dem die Anonymität der Angaben versichert wurde und Eltern erneut angeschrieben wurden, sofern Angaben fehlten. Dennoch ließ sich nicht vermeiden, dass Angaben unvollständig blieben und nicht garantieren, dass Angaben etwa über das Familieneinkommen richtig waren. Leider führte dies zum Ausschluss der Daten über die Berufstätigkeit des Vaters, deren Rolle in weiteren Untersuchungen geprüft werden sollte.

6.5 Ausblick

Die vorgestellte Untersuchung konnte zeigen, welche Bedeutung unterschiedliche Kind- und Elternhausmerkmale für die zwei Dimensionen des sozialen Status Akzeptanz und Einfluss haben. Da es sich um eine querschnittlich angelegte Studie handelte, bleibt offen, welche kausalen Zusammenhänge zwischen statusrelevanten Merkmalen und der Akzeptanz und dem Einfluss bestehen. Auch die Beziehung zwischen der Akzeptanz eines Kindes und seinem Einfluss konnte nicht daraufhin untersucht werden, ob Erfolg in der einen Statusdimension den Erfolg in der anderen beeinflusst oder gleichzeitige Effekte von Merkmalen auf diese Statusdimensionen vorhanden sind. Nur eine längsschnittliche Untersuchung könnte über solche zeitlichen und kausalen Zusammenhänge Aufschluss geben.

In Bezug auf die Beziehungen zwischen Elternhausfaktoren und dem sozialen Status des Kindes in der Schulklasse konnte diese Arbeit Aufschluss darüber bieten, welche Rolle die sozio-ökonomische Situation der Eltern, die Familienstruktur, elterliche Aushandlungsbereitschaft und der Migrationshintergrund spielen: Sie bestimmen den sozialen Status eines Kindes auf indirekte Weise mit, haben aber insgesamt nur einen geringen Erklärungsbeitrag, insbesondere für den Einfluss. Offen geblieben ist, welche Rolle qualitative Aspekte des sozialen Kapitals der Familie spielen. Eine lohnenswerte Erweiterung der Frage nach der Rolle des Elternhauses für den sozialen Status eines Kindes würde daher eine ausführlichere Betrachtung des Erziehungsverhaltens darstellen, mehr noch könnte die Untersuchung der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen zur Aufklärung der Rolle des Elternhauses für den sozialen Status eines Kindes beitragen.

7 LITERATUR⁵⁰

- Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. W. Hartup (Ed.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-112). Cambridge: University Press.
- Abramovitch, R. (1976). The relation of attention and proximity to dominance in preschool children. In R. R. Larsen (Ed.), *The social structure of attention*. (pp. 153-176). London.
- Adessky, R. S. (1997). The relationship of group and family experiences to peer-rated aggression and popularity in middle class kindergarten children. *Dissertation Abstracts International Section B: Sciences & Engineering*, 57(7-B).
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power. Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, California: Sage.

⁵⁰ Das Literaturverzeichnis wurde mithilfe des englischsprachigen Programms Endnote (Version 5) auf Grundlage der Richtlinien der American Psychological Association erstellt.

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amato, P. R. (1987). Maternal Employment: Effects on children's family relationships and development. *Australian Journal of Sex, Marriage & Family*, 8(1), 5-16.
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 23-38.
- Amato, P. R. (1994). The implications of research findings on children in stepfamilies. In J. Dunn (Ed.), *Stepfamilies: Who benefits? Who does not?* (pp. 81-87). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.
- Amato, P. R., & Gilbreth, J. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 557-573.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(140-153).
- Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L., & Vaughn, B. E. (1998). Developmental follow-up of 6-7 old children of mothers employed during their infancies. *Child Psychiatry & Human Development*, 29(1), 3-20.
- Barner-Barry, C. (1980). The structure of young children's authority relationships. In D. G. Freedman (Ed.), *Dominance relations* (pp. 178-189). New York: Garland.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Weiß (Ed.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 323-407). Opladen: Leske+Budrich.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baydar, N., & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects on maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 27, 932-945.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 35-74). Göttingen: Schwartz.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beisenherz, H. G. (2001). Kinderarmut global und lokal: Armut als Exklusionsrisiko. In C. Butterwegge (Ed.), *Kinderarmut in Deutschland* (pp. 78-95). Frankfurt a. M.: Campus.
- Bell-Dolan, D. J. (1989). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 1-10.
- Bichard, S. L., Alden, L., & Walker, L. J. (1988). Friendship understanding in socially accepted, rejected, and neglected children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 33-46.
- Bierman, K. L., & Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and psychopathology*, 7, 669-682.

- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermitting family economic hardship. *Child Development, 66*, 1107-1129.
- Bönsch-Kauke, M. (2003). *Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J., & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development, 3*, 189-204.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. ed.). Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (Vol. 2, pp. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1997). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Vol. 1, pp. 49-79). Hamburg: VSA-Verlag.
- Boxer, P., Tisak, M. S., & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(2), 91-100.
- Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology, 49*(1-24).
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß* (pp. 275-286). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. In G. W. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development* (pp. 188-216). New York: Wiley.
- Brown, B. B. (1990). Peer Groups and Peer Cultures. In G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold* (pp. 171-196). Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Brown, R., & Gärtner, S. L. (2003). *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*. Oxford: Blackwell.
- Bukowski, W., Gauze, C., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1993). Differences and consistency between same-sex and other-sex peer relationships during early adolescence. *Developmental Psychology, 29*(2), 255-263.
- Bukowski, W., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In G. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W., & Newcomb, A. F. (1984). The stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology, 20*(265-274).
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in Patterns of Attraction to Same and Other-Sex Peers During Early Adolescence. *Developmental Psychology, 36*(2), 147-154.
- Buseman, A., & Harders, G. (1932). Die Wirkung väterlicher Arbeitslosigkeit auf die Schulleistungen der Kinder. *Zeitschrift für Kinderforschung, 40*, 89-100.
- Butz, P., & Boehnke, K. (1999). Problemverhalten im Kontext familiärer Veränderung durch Trennung und neue Partnerschaft der Eltern. In B. Schwarz (Ed.), *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien* (pp. 171-190). Weinheim: Juventa.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Social support or peer rejection? *Developmental Psychology, 24*(815-823).

- Cantrell, V. J., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 884-889.
- Chance, M. R. A. (1967). Attention structure as the basis of primate rank order. *Man, 2*, 503-518.
- Chemers, M. M. (2003). Leadership effectiveness: An integrative review. In R. S. Tindale (Ed.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group processes* (pp. 376-397). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Christoffersen, M. N. (2000). Growing up with unemployment: A study of parental unemployment and children's risk of abuse and neglect based on national longitudinal 1973 birth cohorts in Denmark. *Childhood: A Global Journal of Child Research, 7*(4), 421-438.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*, 152-162.
- Cohn, L. D. (1991). Sex differences in the course of personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 252-266.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(261-281).
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59*, 815-829.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher, 16*, 32-38.
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, 34*, 99-105.
- Collins, S. W. (1975). The effects of maternal employment upon adolescent personality adjustment. *Graduate Research in Education & Related Disciplines, 8*(1), 5-44.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Cooley, C. H. (1909). *Social organization. A study of the larger mind*. New York: Scribner.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology, 16*, 197-220.
- Coskun, H., Daime, G., & Holle, D. (1980). Türkische Familie und deutsche Schule: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss türkischer Eltern auf die Integration ihrer Kinder in deutsche Schulen. *Psychologie und Praxis, 24*(2), 57-69.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression. Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Damon, W. (1979). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 367-386.
- Devall, E., Stoneman, Z., & Brody, G. H. (1987). The impact of divorce and maternal employment on pre-adolescent children. *Family Relations: Journal of Applied Family & Child Studies, 35*(1), 153-159.
- DeWaal, A. (1984). Sex differences in the formation of coalitions among chimpanzees. *Ethology and Sociobiology, 5*, 239-255.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.
- Dollase, R. (2001). Die multikulturelle Schulklasse - oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? *Zeitschrift für Politische Psychologie, 2+3*(113-126).
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Leiderman, H., Hastorf, A. H., & Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development, 56*, 326-341.
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K. H. (1996). *Psychologisches Wörterbuch* (12 ed.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Edwards, C. A. (1994). Leadership in groups of school-age girls. *Developmental Psychology, 30*(6), 920-927.
- Egle, U. T., Hoffmann, S. O., & Steffens, M. (1997). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädisposition für psychische Störungen im Erwachsenenalter. *Der Nervenarzt, 68*, 683-695.
- Eibl-Eibesfeld, I. (1987). *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung. Ethologie* (7. ed.). München: Piper.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial Development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 846-855.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In G. Ladd (Ed.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Erikson, E. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feinman, S. (1984). A status theory of the evaluation of sex-role and age-role behavior. *Sex Roles, 10*(5/6), 445-456.
- French, D. C. (1984). Children's knowledge of the social function of younger, older, and same-age peers. *Child Development, 55*, 1429-1433.
- French, D. C., Waas, G. A., Stright, A. L., & Baker, J. A. (1986). Leadership asymmetries in mixed-age children's groups. *Child Development, 57*, 1277-1283.
- French, D. D., & Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development, 56*, 246-252.
- Freud, S. (1914). *On narcissism*. New York: Basic Books.
- Friedemann, M. L. (1986). Family economic stress and unemployment: Child's peer behavior and parent's depression. *Child Study Journal, 16*(2), 125-142.
- Fuhs, B. (2001). Generationenbeziehungen als Form neuer Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter. In E. Rohrmann (Ed.), *Mehr Ungleichheit für alle. Fakten, Analysen und Berichte zur sozialen Lage der Republik am Anfang des 21. Jahrhunderts* (pp. 81-95). Heidelberg: Winter.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.

- Giubaldi, G., & Perry, J. D. (1985). Divorce and mental health sequelae for children: A two year follow-up for a nationwide sample. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 531-537.
- Glogauer, W. (1993). *Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u.a. bei 6- bis 10jährigen Kindern und Jugendlichen* (2 ed.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Goffman, E. (1977, orig. 1974). *Rahmen-Analyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gold, D., & Andres, D. (1978). Comparisons of adolescent children with employed and unemployed mothers. *Merril-Palmer Quarterly*, 24(4), 243-254.
- Grammer, K. (1988). *Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Greenberger, E., & Goldberg, W. A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25(1), 22-35.
- Gronlund, N. E., & Anderson, L. (1957). Personality characteristics of socially rejected junior high school pupils. *Education, Administration, and Supervision*, 43(329-338).
- Grundmann, M., Groh-Samberg, Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25-45.
- Guo, G., & Stearns, E. (2002). The social influences on the realization of genetic potential for intellectual development. *Social Forces*, 80(3), 881-910.
- Hallinan, M. T. (1981). Recent advances in sociometry. In J. M. Gottman (Ed.), *The development of children's friendships* (pp. 91-115). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Harland, P., Reijneveld, S. A., Brugman, E., Verloove-Vanhorick, S. P., & Verhulst, F. C. (2002). Family factors and life events as risk factors for behavioral and emotional problems in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11(4), 176-184.
- Harr, G. A. R. (1999). The impact of maternal employment on the academic attainment and social adjustment of school-age children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 60(2-A).
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian (Ed.), *Competence considered* (pp. 87-116). Yale: University Press.
- Hartup, W. W. (1978). Children and their friends. In H. McGurk (Ed.), *Issues in childhood social development* (pp. 130-170). London: Methuen.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4). New York: Wiley.
- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Hawley, P., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466-474.
- Hawley, P., & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merril-Palmer Quarterly*, 49(3), 239-242.
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of Psychology*, 36, 457-477.
- Henshaw, A., Kelly, J., & Gratton, C. (1992). Skipping's for girls: Children's perceptions of gender roles and gender preferences. *Educational Research*, 34(3), 229-235.

- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development, 60*, 1-14.
- Hillman, S. B., Sawilowski, S. S., & Becker, M. J. (1994). Effects of maternal employment patterns on adolescents' substance use and other risk-taking behavior. *Journal of Child and Family Studies, 2*(3), 203-219.
- Hollander, E. P. (1958). Conformity, status, and idiosyncrasy credit. *Psychological Review, 65*(2), 117-127.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2003). *Cyberkid: Children in the information age*. London: RoutledgeFalmer.
- Homans, G. C. (1968). *Elementarformen sozialen Verhaltens*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Homans, G. C. (1971). Attraction and power. In B. Murstein (Ed.), *Theories of attraction and love* (pp. 46-58). New York: Springer-Verlag.
- Homans, G. C. (1972, orig. 1950). *Theorie der sozialen Gruppe* (6 ed.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoppe-Graff, S. (2000). *Spielen und Fernsehen: Phantasietätigkeiten des Kindes*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hoppe-Graff, S., & Kim, H.-O. (2002). Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In L. Montada (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 907-922). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (7. ed.). Opladen: Leske+Budrich.
- Hubbard, J. A., & Newcomb, A. F. (1991). Initial dyadic peer interaction of attention deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 179-195.
- Hurrelmann, B. (1989). *Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4). New York: Wiley.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development, 57*, 431-445.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships. Longitudinal predictions of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, J. F., & Cunningham, M. A. (1970). Creativity and intelligence: Their relationship to peer acceptance. *Florida Journal of Educational Research, 12*(1), 51-57.
- Johnson, D. W. (1975). Affective perspective taking and cooperative predisposition. *Developmental Psychology, 11*(6), 869-870.
- Keating, C. F., & Heltman, K. R. (1994). Dominance and deception in children and adults: Are leaders the best misleaders? *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(3), 312-321.
- Keller, M. (1976). *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihre Bedeutung für den Schulerfolg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, M., Essen, C. v., & Mönnig, M. (Eds.). (1987). *Manual zur Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen. Manuskript aus dem Projekt "Kindliche Entwicklung und soziale Struktur"*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Kitzmann, K. M., Cohen, R., & Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Personal and Social Relationships, 19*(305-322).
- Klocke, A. (1998). Aufwachsen in Armut. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16*, 390-409.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (1992). Wer Schulkinder sind und was sie brauchen. Von der Bedeutung der Gleichaltrigen für die Entwicklungsaufgabe dieser Lebensphase. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3*, 134-137.
- Krappmann, L. (1993). Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In B. Nauck (Ed.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (pp. 365-367). Neuwied: Luchterhand.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Ed.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Vol. 1, pp. 495-524). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (1996). The development of diverse social relationships in the social world of childhood. In M. von Salisch (Ed.), *The diversity of human relationships* (pp. 36-58). Cambridge: University Press.
- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In M. Grundmann (Ed.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (pp. 228-239). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1983). Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen Kindern in der Schule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 25*, 420-449.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (2005). Kinderforschung als Grundlagenforschung mit Praxisrelevanz. In A. Prengel (Ed.), *Kindheitsforschung und Schulforschung - Ein Gegensatz?* (pp. 221-338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L., Oswald, H., & Nicolaisen, B. (1999). *Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft für das Projekt Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen*. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 7*, 649-668.
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J., & Davis, P. W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development, 66*(360-375).
- Ladd, G. (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. In J. E. Ledingham (Ed.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 243-269). New York: Springer Verlag.
- LaGreca, A. (1981). Peer acceptance: The correspondence between children's sociometric scores and teacher's ratings of peer interventions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*, 167-178.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's Social Constructions of Popularity. *Social Development, 11*(1), 87-109.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Li, A. K. F. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Psychology, 13*, 567-577.
- Lockheed, M. E., Harris, A. M., & Nemceff, W. P. (1983). Sex and social influence: Does sex function as a status characteristic in mixed-sex groups of children? *Journal of Educational Psychology, 75*(6), 877-888.

- Lockwood, R. L., Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2002). Family stress and children's rejection by peers: Do children provide a buffer? *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), 331-345.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and Relationships. A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Mansel, J. (1995). Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13(1), 36-60.
- Mansel, J., & Neubauer, G. (1998). *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (Vol. 9). Opladen: Leske + Budrich.
- Masten, A. S., Morison, P., & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- McGrew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meile, B. (1976). Soziometrischer Status und Schulleistungen von Gastarbeiterkindern: Ergebnisse einer methodologischen Fallstudie. *Psychologische Beiträge*, 18(3), 354-371.
- Merkens, H., & Nauck, B. (1993). Ausländerkinder. In B. Nauck (Ed.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (pp. 447-457). Neuwied: Luchterhand.
- Meyer-Probst, B., & Teichmann, H. (1984). *Rostocker Längsschnittuntersuchung - Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter*. Leipzig: Thieme.
- Monck, E., Graham, P., Richman, N., & Dobbs, R. (1994). Adolescent girls: I. Self-reported mood disturbance in a community population. *British Journal of Psychiatry*, 165(6), 760-769.
- Moreno, J. L. (1974, orig. 1934). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Morgan, M., & Grube, J. W. (1989). Consequences of maternal employment for adolescent behavior and attitudes. *Irish Journal of Psychology*, 8(2), 85-98.
- Nauck, B. (1994). Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 43-62.
- Neuberger, C. (1997). Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut auf Familien und Kinder. In U. Otto (Ed.), *Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien* (pp. 79-123). Opladen: Leske+Budrich.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W., & 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.
- Oerter, R., & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In L. Montada (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (5 ed., pp. 258-318). Weinheim: Beltz Verlag.
- Omark, D. R., & Edelman, M. S. (1975). A comparison of status hierarchies in young children: An ethological approach. *Social Science Information*, 14, 87-107.
- Oppenheimer, L., & Thijssen, F. (1983). Children's thinking about friendships and its relation to popularity. *The Journal of Psychology*, 114, 69-78.
- Oswald, H. (1992). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In J. d. D. Shell (Ed.), *Jugend 92'* (Vol. Bd. 2, pp. 319-332).
- Oswald, H. (2002). Selbstdarstellung und Weinen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In H. Oswald (Ed.), *Wege zum Selbst* (pp. 157-180). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Oswald, H., & Süss, K. U. (1993). Fernsehen und Familie. In H.-D. Klingemann (Ed.), *Medienumwelt im Wandel. Eine empirische Untersuchung zu den Auswirkungen des Kabelfernsehens im Kabelpilotprojekt Berlin* (pp. 105-159). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Paikoff, R. L., & Savin-Williams, R. C. (1983). An exploratory study of dominance interactions among adolescent females at a summer camp. *Journal of Youth and Adolescence*, *12*(5), 419-433.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cohen (Ed.), *Developmental Psychopathology. Risk, disorder and adaptation* (Vol. 2, pp. 96-161). New York: Wiley.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. T. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, *28*(2), 231-241.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, *18*(2), 125-144.
- Patterson, C. J., Vaden, N. A., & Kupersmidt, J. B. (1991). Family background, recent life events and peer rejection during childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *8*, 347-361.
- Peery, J. C. (1979). Popular, aimiable, isolated, rejected: A conceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, *50*, 2131-1234.
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Neale, J. M. (1976). The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *4*, 83-97.
- Pelkner, A.-K., & Boehnke, K. (2003). Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*(1), 106-125.
- Pellegrini, A. D. (1994). The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development*, *17*(3), 525-540.
- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development*, *74*(5), 1522-1533.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, *24*, 807-814.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (1982). *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pettit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boys play groups: Developmental differences and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, *26*, 1017-1025.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pickert, S. M., & Wall, S. M. (1981). An investigation of children's perceptions of dominance relations. *Perceptual and Motor Skills*, *52*, 75-81.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive Aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, *12*(2), 115-122.
- Roff, M., Sells, B. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rogosch, F. A., & Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputation among peers. *Child Development*, *60*, 597-610.
- Rohde, P. (2001). The relevance of hierarchies, territories, defeat for depression in humans: Hypotheses and clinical predictions. *Journal of Affective Disorders*, *65*(3), 221-230.

- Rose, A. J., Swenson, L. A., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology, 40*(3), 378-387.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L., & Coplan, R. J. (1996). Maternal directiveness and child attachment security as predictors of social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 309-325.
- Rubin, K. H. (1972). Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology, 7*(3), 364.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Chen, X., MacDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and psychopathology, 7*, 751-764.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In M. Herser (Ed.), *Handbook of Social Development* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement related self-socialization. In W. W. Hartup (Ed.), *Social cognition and social behavior: Developmental perspectives* (pp. 134-157). New York: Cambridge University Press.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive behavior, 22*, 1-15.
- Santrock, J. W., Warshak, R., Lindbergh, C., & Meadows, L. (1982). Children's and parents' observed social behavior in stepfather families. *Child Development, 53*, 472-480.
- Savin-Williams, R. C. (1979). Dominance hierarchies in groups of early adolescence. *Child Development, 50*, 142-151.
- Savin-Williams, R. C. (1980). Dominance and submission among early adolescent boys. In D. G. Freedman (Ed.), *Dominance relations: An ethological view of human conflict and social interaction* (pp. 217-229). New York: Garland STPM Press.
- Savin-Williams, R. C. (1987). *Adolescence: An ethological perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Schäfer, M., & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des "Participant Role"-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36*(1), 19-29.
- Schäfers, B. (2002). Lektion VII. Die soziale Gruppe. In B. Schäfers (Ed.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (6 ed., pp. 127-142). Opladen: Leske+Budrich.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmidt-Denter, U. (2001). Differentielle Entwicklungsverläufe von Scheidungskindern. In R. Pekrun (Ed.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (pp. 292-313). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (2002). Akkulturation und Entwicklung: Jugendliche Immigranten. In L. Montada (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (5 ed., pp. 893-906). Weinheim: Beltz Verlag.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sluckin, A. M., & Smith, P. K. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool. *Child Development, 48*, 917-923.

- Snodgrass, S. E. (1985). Women's intuition: The effect of subordinate role on interpersonal sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 146-155.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In M. Weiß (Ed.), *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 243-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stecher, S. (1996). Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In R. K. Silbereisen (Ed.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa.
- Stierlin, H. (1980). *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- Strayer, F. F., & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5, 279-295.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': a critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Sweeny, Y. F. (1999). The evolution of motherhood: Balancing family and work roles during children's school age years. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 59(9-A).
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Wochel (Ed.), *The social psychology of intergroup relations* (Vol. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Tent, L., Fingerhut, H. P., & Langfeldt, H.-P. (1976). *Quellen des Lehrerurteils. Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.
- Trautner, M. (2002). Die Entwicklung der Geschlechtsidentität. In L. Montada (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (5 ed., pp. 648-674). Weinheim: Beltz Verlag.
- Tremblay, R. E., Schaal, B., Boulerice, B., Arseneault, L., Soussignan, R. G., Paquette, D., & Laurent, D. (1998). Testosterone, physical aggression, dominance, and physical development in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 22(4), 753-777.
- Uhlendorff, H., Artelt, C., & Krappmann, L. (2002). Erziehungseinstellungen von Müttern in Ein- und Zwei-Elternfamilien und Selbstverantwortung ihrer Kinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 287-301.
- Uhlendorff, H., & Krappmann, L. (1999). Kinderfreundschaften und Freundschaftskonzept. In G. Scheerer-Neumann (Ed.), *Jahrbuch Grundschulforschung* (Vol. 2, pp. 149-162). Weinheim: Beltz, Deutscher Studienverlag.
- Uhlendorff, H., & Oswald, H. (2003). Freundeskreise und Cliques im frühen Jugendalter. *Berliner Journal für Soziologie*, 13(2), 145-296.
- Ulich, M. (1988). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 146-166.
- Underwood, M. K. (2003). The comity of modest manipulation, the importance of distinguishing among bad behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 373-389.
- Vailloncourt, T. (2002). *Competing for hegemony during adolescence: A link between aggression and social status*. Unpublished Dissertation, University of British Columbia.

- Van Hasselt, V. B., Hersen, M., & Bellack, A. S. (1984). The relationship between assertion and sociometric status of children. *Behav. Res. Ther.*, 22(6), 689-696.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- von Salisch, M. (1996). Relationships between children: Symmetry and asymmetry among peers, friends, and siblings. In M. von Salisch (Ed.), *The diversity of human relationships* (pp. 59-77). Cambridge: University Press.
- von Salisch, M. (2000). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Ed.), *Determinanten individueller Unterschiede* (Vol. 4 Serie VIII, pp. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Walper, S. (1988). *Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation*. München: Psychologie Verlags Union.
- Walper, S. (1995). Kinder und Jugendliche in Armut. In H. Milz (Ed.), *Neue Armut* (pp. 181-219). Frankfurt a. M.: Campus.
- Walper, S. (2002). Verlust der Eltern durch Trennung, Scheidung oder Tod. In L. Montada (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (5 ed., pp. 832-819). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Walper, S., & Gerhard, A. K. (2001). Kinder und Jugendliche in Kern- und Trennungsfamilien: Zur Rolle elterlicher Konflikte als Belastungsfaktor. In S. K.A. (Ed.), *2. Münchner Tagung für Familienpsychologie. Abstractband* (pp. 22). Martinsried: ars una Verlagsgesellschaft.
- Walper, S., Gerhard, A. K., Schwarz, B., & Gödde, M. (2001). Wenn an den Kindern gespart werden muss: Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In B. Schwarz (Ed.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (pp. 266-291). Göttingen: Hogrefe.
- Walper, S., & Schwarz, B. (1999). *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*. Weinheim: Juventa.
- Walster, E., Aronson, V., Abrahams, D., & Rottman, L. (1966). The importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 508-516.
- Weber, M. (1956). *Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Weisfeld, C., Omark, D. R., & Cronin, C. L. (1980). A longitudinal and cross-sectional study of dominance in boys. In D. G. Freedman (Ed.), *Dominance relations: An ethological view of human conflict and social interaction* (pp. 205-216). New York: Garland.
- Weisfeld, G. E., Muczenski, D. M., Weisfeld, C., & Omark, D. R. (1987). Stability of boys' social success among peers over an eleven-year period. In J. A. Meacham (Ed.), *Interpersonal Relations: Family, peers, friends* (Vol. 18, pp. 58-80). Basel: Karger.
- Wetzel, C. G., & Insko, C. A. (1982). The similarity-attraction relationship: Is there an ideal one? *Journal of Experimental Social Psychology*, 18(253-276).
- Wiemann, J. M., & Giles, H. (1992). Interpersonale Kommunikation. In G. M. Stephenson (Ed.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (pp. 209-231). Berlin: Springer.
- Wilhelm, P., Myrtek, M., & Brügger, G. (1997). *Vorschulkinder vor dem Fernseher. Ein psychophysiologisches Feldexperiment*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wright, J. C., Zakriski, A. L., & Fisher, P. (1996). Age differences in the correlates of perceived dominance. *Social Development*, 5(1), 24-40.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zajonc, R. B., & Markus, G. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.

ANHANG

Instrumente	2
Klassenspiel (dt. Übersetzung des Revised Class Play) / Verhaltensdispositionen	2
Akzeptanz / Soziometrie	4
Einfluss / Rating und Nominationsverfahren	5
Freundschaftskonzept	6
Materielle Ressourcen / Taschengeld, Ausstattung, Fernsehkonsum	9
Eltern- Kindentscheidungen aus Kindsicht	11
Persönliche Angaben / Alter, Geschlecht, Geschwisterzahl, Migrationshintergrund, Familiensprache	13
Lehrerfragebogen / Schulnoten, Status und Aggressives Verhalten	14
Elternfragebogen	19
Einteilung der Klassenspielitems in Verhaltensdispositionen und Statusmerkmale	25
Validierungsuntersuchung zum Freundschaftskonzeptfragebogen	26
Ergebnisse	27
Kindmerkmale	27
Überprüfung nichtlinearer Zusammenhänge.....	27
Materielle Ausstattung	28
Interkorrelationen der Merkmale, die das Kind direkt in die Schule einbringt	29
Geschlechtsunterschiede in Korrelationen	30
Überprüfung moderierender Einflüsse auf aggressives Verhalten	34
Elternhausmerkmale	41
Berufstätigkeit der Mutter: Akzeptanz und Einfluss nach Einzelkategorien.....	41
Fernsehkonsum: Überprüfung nicht-linearer Zusammenhänge	42
Geschwisteranzahl: Überprüfung nicht-linearer Zusammenhänge	42
Interkorrelationen der Elternhausmerkmale	43
Elternhausmodell mit Zusammenleben der Eltern	44
Elternhaus- und Kindmerkmale	44
Korrelationen zwischen Elternhaus- und Kindmerkmalen.....	44
Geschlechtsunterschiede in bivariaten Korrelationen	46

INSTRUMENTE

Klassenspiel (dt. Übersetzung des Revised Class Play) / Verhaltensdispositionen

Wir spielen Theater...

Stell Dir vor, ihr sollt mit der Klasse ein Theaterstück aufführen. Du bist der Theaterregisseur (also der Chef) und vergibst die Rollen an die anderen Schüler. Dabei ist es wichtig, dass Du die richtigen Leute als Schauspieler auswählst. Nimm also die Kinder, die sich auch im richtigen Leben so benehmen oder so sind wie im Theaterstück.

Es funktioniert so:

Ich werde Dir eine Rolle nach der anderen vorlesen und Du entscheidest immer, für wen die Rolle am besten passt. Dazu kannst Du die Liste mit den Kindern aus der Klasse zu Hilfe nehmen.

Ein Kind kann mehrere Rollen gleichzeitig spielen. Nur Dich darfst Du nicht wählen, da Du ja der Regisseur bist.

Bitte vergib alle Rollen. Wenn Du niemand findest, der ganz genau passt, entscheide Dich für denjenigen, der noch am ehesten in Frage kommt.

Hast Du noch Fragen?

Anmerkungen zur Durchführung:

CODE _____

Interviewer liest jede Rolle vor. Kind nennt Namen(hat Liste vor sich) und Interviewer trägt Code ein.

Nach 2.-3. Rollenvergabe daran erinnern, dass ein Kind mehrere Rollen spielen kann.

Wenn Kind versucht, alle Kinder drankommen zu lassen, sagen: "Nimm immer die oder den, der am besten passt, egal wie oft er schon dran war!"

Wenn ein Kind meint, dass keiner passt, sagen: "Nimm jemand, bei der/dem Du Dir noch am ehesten vorstellen kannst, dass der die Rolle spielen könnte." (Wenn trotzdem niemand: 88 codieren).

Rolle	Schauspieler
1. guter Anführer oder gute Anführerin	
2. gerät in viele Streitereien und Kämpfe	
3. spielt lieber alleine als mit anderen	
4. hat gute Ideen, was man machen kann	
5. rastet leicht aus	
6. ist oft angeberisch	
7. jemand dem man vertrauen kann	
8. unterbricht andere Kinder, wenn sie etwas sagen	
9. hat viele Freunde	
10. wartet bis er oder sie dran ist	
11. ist leicht verletzbar oder empfindlich	
12. jemand, dem jeder zuhört	
13. ist beim Spielen fair	
14. hat Probleme, Freunde zu finden	
15. hat viel Humor	
16. jemand, dem andere nicht zuhören	
17. ist sehr schüchtern	
18. ist höflich	
19. findet leicht neue Freunde	
20. ärgert andere Kinder	
21. wird oft ausgelassen	
22. hilft anderen, wenn sie es brauchen	
23. ist oft traurig	
24. jemand mit dem jeder gerne zusammen ist	
25. bringt die Dinge in Gang	
26. belästigt andere Kinder zu oft	
27. ist meistens gut gelaunt	
28. bestimmt zu viel herum	
29. spielt lieber mit anderen als allein	

Akzeptanz / Soziometrie

Nun hast Du alle Rollen vergeben.

Code: _____

Ein Regisseur hat außerdem immer einen Regieassistenten, mit dem er oder sie monatelang zusammenarbeitet. Mit diesem sollte sich der Regisseur also gut verstehen. Wen aus der Klasse würdest du gerne als Regieassistentin oder als Regieassistent haben?

Du kannst jeden aus der Klasse wählen egal, ob Du ihm schon eine oder mehrere Rollen gegeben hast.

1. Wen nimmst Du als erstes?

Nummer: _____

2. Und wen, wenn der oder die nicht kann?

Nummer: _____

3. Und wenn die oder der nicht kann?

Nummer: _____

4. Wen möchtest Du *auf keinen Fall* als Regieassistent oder Regieassistentin?

Nummer: _____

5. Und wen auch nicht?

Nummer: _____

6. Und wen noch nicht?

Nummer: _____

Einfluss / Rating und Nominationsverfahren

Wer in meiner Klasse etwas zu sagen hat Code _____

Nun sollst Du für jedes Kind aus der Klasse entscheiden, wie viel er oder sie bei Euch zu sagen hat, also wie gut er oder sie sich durchsetzen kann. Mache dazu für jedes Kind ein Kreuz in das passende Kästchen.

Code:	hat wenig zu sagen	hat mittel viel zu sagen	hat viel zu sagen
01	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wer hat bei Euch in der Klasse am meisten zu sagen? _____

Wer hat bei Euch in der Klasse am wenigsten zu sagen? _____

Freundschaftskonzept

Manche haben viele Freunde, manche haben wenige; einige Freundschaften sind sehr gut, andere nicht so. Wir wollen wissen, was Dir wichtig ist, wenn es um Freunde geht.

Und so geht es: Ich lese alle Sätze zu einer Frage erst einmal laut vor. Dann, nachdem Du die Sätze in Ruhe durchgelesen hast, überlegst Du, welche zwei Sätze für Dich am wichtigsten sind. Dann vergibst Du zwei Noten: Der Satz, den Du am allerwichtigsten findest, bekommt eine 1, der zweitwichtigste eine 2. Und so weiter bei jeder Frage.

Frage 1: Denke mal an Deine Freundin bzw. Deinen Freund. Warum bist du mit der bzw. dem befreundet?

1 Weil sie / er mir hilft, wenn ich Hilfe brauche.	<input type="checkbox"/>
2 Weil ich mit ihr /ihm über persönliche Dinge reden kann.	<input type="checkbox"/>
3 Weil sie /er die gleichen Dinge (z.B. Sport oder Spiele) gut findet wie ich.	<input type="checkbox"/>
4 Weil ich mich darauf verlassen kann, dass sie /er Geheimnisse für sich behält.	<input type="checkbox"/>
5 Weil ich sie /ihn um Rat fragen kann, wenn ich ein Problem habe.	<input type="checkbox"/>
6 Weil ich dann jemand zum Spielen habe und ich mich nicht langweilen muss.	<input type="checkbox"/>

Frage 2: Ob jemand eine richtig gute Freundin bzw. ein richtig guter Freund ist, merke ich vor allem daran,

1 ... dass ich auch von ihr/ihm etwas bekomme, wenn ich ihr/ihm etwas schenke.	<input type="checkbox"/>
2 ... dass ihr/ihm wichtig ist, wie es mir geht und ich auch darauf achte wie es ihr/ihm geht.	<input type="checkbox"/>
3 ... dass sie/er das gern macht, was ich gern mache.	<input type="checkbox"/>
4 ... dass sie/er für sich behält, was ich ihr/ihm anvertraut habe und nicht einfach weitersagt.	<input type="checkbox"/>
5 ... dass ich zu ihr/ihm halte auch wenn wir Streit hatten.	<input type="checkbox"/>
6 ... dass sie/er die Sachen gut findet, die ich auch gut finde.	<input type="checkbox"/>

Frage 3: Denke mal an den letzten Streit, den Du mit einer Freundin /bzw. einem Freund hattest.

Was machst Du oder denkst Du, wenn Ihr Streit habt?

1 Dann schenke ich ihr/ihm etwas, damit sie/er keine schlechte Laune mehr hat.	<input type="checkbox"/>
2 Dann erklärt jede/jeder, wieso sie/er sauer war und jede/jeder versucht, die andere/den anderen zu verstehen.	<input type="checkbox"/>
3 Dann entschuldige ich mich und sie/er sich auch und wir sind wieder Freunde.	<input type="checkbox"/>
4 Dann versuchen wir, uns zu einigen, weil Streit nicht gut ist.	<input type="checkbox"/>
5 Meine Freundin/mein Freund muss sich entschuldigen und dann spielen wir wieder zusammen.	<input type="checkbox"/>
6 Dann reden wir, und wenn der Streit vorüber ist, sind wir vielleicht sogar bessere Freunde.	<input type="checkbox"/>

Frage 4: Was bedeutet es für Dich, Deiner Freundin bzw. Deinem Freund zu vertrauen?

Auf eine Freundin / einen Freund kann man vertrauen wenn...

1 Wenn sie/er mir hilft, wenn andere mir etwas Böses wollen.	<input type="checkbox"/>
2 Wenn ich ihr/ihm etwas leihe und mich darauf verlassen kann, es auch heil zurückzubekommen.	<input type="checkbox"/>
3 Wenn ich ihr/ihm Dinge sagen kann, die mir auf dem Herzen liegen und sie/er mir auch.	<input type="checkbox"/>
4 Wenn ich ihr/ihm ein Geheimnis erzähle und sicher sein kann, dass sie/er es nicht weitersagt.	<input type="checkbox"/>
5 Wenn ich so sein kann, wie ich bin, und mich nicht vor ihr/ihm verstellen muss.	<input type="checkbox"/>
6 Wenn sie/er verspricht zu kommen und dann auch wirklich kommt.	<input type="checkbox"/>

Frage 5: Warum enden Freundschaften?

Stell Dir vor, Du hast eine Freundin/einen Freund mit der/dem Du nicht mehr befreundet sein willst. Was wäre wohl der Grund?

1 Wenn man nichts mehr gemeinsam hat.	<input type="checkbox"/>
2 Wenn ich jemand gefunden habe, die/der viel lustiger ist oder mit der/dem ich mehr Spaß habe.	<input type="checkbox"/>
3 Wenn die Freundin/der Freund meine anderen Freundinnen/Freunde nicht mag.	<input type="checkbox"/>
4 Wenn wir so verschieden sind, dass wir nichts mehr miteinander anfangen können.	<input type="checkbox"/>
5 Wenn sie er etwas weitergesagt hat, obwohl ich ihr/ihm gesagt habe, dass sie/er es für sich behalten soll.	<input type="checkbox"/>
6 Wenn die Freundin/der Freund langweilig ist.	<input type="checkbox"/>

Frage 6: Was macht eine Freundschaft sehr eng oder nah? Was macht den Unterschied von einer besten Freundin zu irgendeiner Freundin bzw. einem besten Freund zu irgendeinem Freund?

1 Die beste Freundin/der beste Freund ist jemand, den man schon lange kennt.	<input type="checkbox"/>
2 Mit der besten Freundin/dem besten Freund hat man Geheimnisse.	<input type="checkbox"/>
3 Die beste Freundin/der beste Freund ist die/der, die/den man am meisten mag.	<input type="checkbox"/>
4 Die beste Freundin ist die /der beste Freund ist der, der/dem man alles sagen kann und vor der/dem man nichts zurückhält.	<input type="checkbox"/>
5 Die beste Freundin ist die/der beste Freund ist der, mit der/dem man sich am häufigsten trifft.	<input type="checkbox"/>
6 Die beste Freundin/der beste Freund ist jemand, den man gut kennt und die/der weiß wie es einem geht.	<input type="checkbox"/>

Fragenbogen zu Taschengeld, Spielsachen und Freizeit

(Es werden nur die für die Arbeit verwendeten Fragen aufgeführt)

Bei den folgenden Fragen geht es um Dinge, die Du zu Hause hast oder die Deine Eltern Dir geben und was Du in Deiner Freizeit machst. Wenn Du nicht alles hast oder bekommst, was wir aufgeschrieben haben, ist das nicht schlimm. Wir haben meistens sowieso mehr aufgeschrieben, als jeder haben kann.

Beantworte die Fragen bitte wieder für Dich allein. Die Antworten trägst Du in die Kästchen oder auf den Linien ein.

1) Wie viel Taschengeld bekommst Du?

(Wenn Du kein Taschengeld bekommst, trage eine Null (0) ein und mache bei Frage 3 weiter)

_____ DM

2) Wenn Du Taschengeld bekommst, bekommst Du es ...

wöchentlich

monatlich

unregelmäßig

3) Mit wie vielen Personen teilst Du ein Zimmer?

Mit niemand, habe mein eigenes Zimmer

Mit einer Person (z.B. Bruder oder Schwester)

Mit mehreren Personen (z.B. Geschwistern)

4) Welche der folgenden Sachen hast Du zu Hause für Dich allein oder kannst sie mitbenutzen?

Bitte mache für jede der Sachen ein Kreuz.

	habe ich oder kann ich mitbenutzen	habe ich nicht oder darf ich nicht mitbenutzen
1) Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Playstation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Gameboy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Videorekorder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Handy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Stereoanlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Bei den nun folgenden Sachen wollen wir nur wissen, ob Du sie für Dich allein hast oder nicht.

Bitte mache für jede der Sachen ein Kreuz.

	<i>habe ich</i>	<i>habe ich nicht</i>
1) Tisch zum Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Markenklamotten oder Kleidung die "in" ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Fahrrad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Inlineskates oder ein Skateboard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Roller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Walkman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>









12. Wenn Du mal an die letzten sieben Tage denkst, wie viele Stunden hast Du da an einem Tag mit Fernsehen oder Video verbracht?









An den Schultagen (Montag bis Freitag) am Tag etwa _____ Stunden.

Am Wochenende (Samstag und Sonntag) am Tag etwa _____ Stunden.

Eltern- Kindentscheidungen aus Kindsicht

Hier geht es darum, wer bei Euch zu Hause verschiedene Dinge entscheidet. Mache bitte immer nur ein Kreuz für jede Frage.

1 Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, was Du im Fernsehen siehst?									
									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

2 Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, wofür Du Dein Taschengeld ausgibst?									
									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10




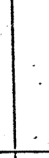
3 Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, welche Anzihsachen für Dich gekauft werden?									
									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

4 Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, wie lange Du in der Woche abends fernsiehst?									
									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

5 | Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, was Du morgens anziehst?

									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10






6 | Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, wann Du abends nach Hause kommst?

									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

7 | Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, wie viele Kinder zu Deinem Geburtstag kommen?

									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

8 | Wer bestimmt meistens, mit welchen Kindern Du bei Euch zu Hause spielst?

									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

9 | Wer bestimmt meistens bei Euch zu Hause, wann Du Dein Zimmer aufräumst?

									
Ich allein 01	Mein Vater allein 02	Meine Mutter allein 03	Meine Eltern 04	Mein Vater und ich 05	Meine Mutter und ich 06	Meine Eltern und ich 07	jemand anders 08	niemand 09	entf 10

Über mich

Nun möchten wir Dich über Dich selbst befragen. Bitte kreuze die zutreffenden Antworten an oder fülle die Lücken aus.

Wann bist Du geboren?	_____ Monat _____ Jahr
Bist Du ein Mädchen oder ein Junge?	<input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/> Junge
Hast Du Geschwister? (Zahl(en) eintragen)	<input type="checkbox"/> keine ich habe _____ Bru(e)der ich habe _____ Schwester(n)
Mit wem wohnst Du zusammen? (alle Erwachsenen ankreuzen, die mit Dir zusammen wohnen)	<input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> jemand anders (Wer?): _____
Aus welchem Land kommt Dein Vater?	<input type="checkbox"/> Deutschland <input type="checkbox"/> anderes Land: _____
Deine Mutter?	<input type="checkbox"/> Deutschland <input type="checkbox"/> anderes Land: _____
Wo bist Du geboren?	<input type="checkbox"/> in Deutschland 13. ich bin im Ausland geboren, und wir leben seit <i>mehr</i> als 5 Jahren in Deutschland 14. ich bin im Ausland geboren, und wir leben seit <i>weniger</i> als fünf Jahren in Deutschland
Welche Sprache wird bei Euch zu Hause gesprochen?	15. nur deutsch 16. deutsch und eine andere Sprache 17. nur eine andere Sprache

Die Lehrersicht

Anleitung zum Ausfüllen des Klassenprofils:

Liebe Lehrer und Lehrerinnen der - Schule,

Sie haben nun seit längerer Zeit Kontakt mit den Kindern aus Ihrer Klasse. Sie konnten oder können sicherlich viele Beobachtungen machen, die für uns sehr wichtige Informationen darstellen. Wir haben zwar bereits viele Aspekte sozialen Geschehens aus der Sicht der Kinder erfragt. Uns interessiert aber zusätzlich, welchen Eindruck Sie von den verschiedensten Bereichen kindlichen Verhaltens der SchülerInnen Ihrer Klasse haben. Wir bitten Sie deshalb, Ihre Zeit für unser Anliegen zu opfern und den beigelegten Fragebogen auszufüllen.

Für die Einschätzung der Kinder können Sie der Einfachheit halber die Liste mit den Namen der Kinder mit einer Büroklammer hinter das Schüler-/Klassenprofilblatt heften, so dass Namen und Codes gleichzeitig sichtbar sind.

Es sind insgesamt 16 Bereiche, die wir in dieser Liste in einer kurzen Einschätzung erfassen. Wenn Sie Spalte für Spalte vorgehen, wird die Sache leichter. Tragen Sie bitte in jedes Kästchen unter den einzelnen Bereichen den Wert ein, mit dem das entsprechende Kind am besten gekennzeichnet ist. Dabei sind Zahlen von 1-4 oder (bzw. 1-6 für die Schulnoten) zu vergeben. Die Bedeutung der Zahlenwerte entnehmen Sie den auf den nächsten Seiten folgenden Erklärungen.

1. Dimension = Status

Welchen Status hat das Kind in der Gruppe der Mitschüler?

- 1 bedeutet: das Kind hat einen **sehr hohen** Status
- 2 bedeutet: das Kind hat einen **hohen** Status
- 3 bedeutet: das Kind hat einen **niedrigen** Status
- 4 bedeutet: das Kind hat einen **sehr niedrigen** Status

2. Dimension = Aggression

Wie hoch schätzen Sie das Ausmaß an Aggression bei dem jeweiligen Kind ein?

- 1 bedeutet: das Kind ist **häufig** aggressiv
- 2 bedeutet: das Kind ist **manchmal** aggressiv
- 3 bedeutet: das Kind ist **selten** aggressiv
- 4 bedeutet: das Kind ist **sehr selten oder überhaupt nicht** aggressiv

3. Dimension = Ausschluss

Wie häufig wird das Kind von gemeinsamen Aktivitäten in der gesamten Schülergruppe oder in Teilgruppen ausgeschlossen?

- 1 bedeutet: das Kind wird **sehr häufig** ausgeschlossen
- 2 bedeutet: das Kind wird **häufig** ausgeschlossen
- 3 bedeutet: das Kind wird **selten** ausgeschlossen
- 4 bedeutet: das Kind wird **so gut wie nie** ausgeschlossen

4. Dimension = Kontaktbereitschaft

Wie hoch schätzen Sie die Bereitschaft des Kindes ein, mit mehreren anderen Kindern in Kontakt zu treten?

- 1 bedeutet: die Bereitschaft des Kindes ist **sehr hoch**
- 2 bedeutet: die Bereitschaft des Kindes ist **hoch**
- 3 bedeutet: die Bereitschaft des Kindes ist **niedrig**
- 4 bedeutet: die Bereitschaft des Kindes ist **sehr niedrig**

5. Dimension = Beteiligung am Unterricht

Wie hoch schätzen Sie die Beteiligung des Kindes am Unterricht ein?

- 1 bedeutet: die Beteiligung des Kindes am Unterricht ist **sehr hoch**
- 2 bedeutet: die Beteiligung des Kindes am Unterricht ist **hoch**
- 3 bedeutet: die Beteiligung des Kindes am Unterricht ist **niedrig**
- 4 bedeutet: die Beteiligung des Kindes am Unterricht ist **sehr niedrig**

6. Dimension = Regelbruch

Wie sehr hält sich das Kind an Regeln oder Absprachen, die in Unterricht und Pausen in der Schule gelten?

- 1 bedeutet: das Kind bricht **häufig** Regeln oder hält sich **häufig** nicht an Absprachen
- 2 bedeutet: das Kind bricht **manchmal** Regeln oder hält sich **manchmal** nicht an Absprachen
- 3 bedeutet: das Kind bricht **selten** Regeln oder hält sich **selten** nicht an Absprachen
- 4 bedeutet: das Kind bricht **sehr selten oder überhaupt nicht** Regeln oder hält sich **sehr selten oder überhaupt nicht** nicht an Absprachen

7. Dimension = Ihre Beziehung zum Kind

Wie würden Sie Ihre Beziehung zu dem jeweiligen Kind einschätzen?

- 1 bedeutet: ich komme mit dem Kind **sehr gut** zurecht
- 2 bedeutet: ich komme mit dem Kind **gut** zurecht
- 3 bedeutet: ich komme mit dem Kind **weniger gut** zurecht
- 4 bedeutet: der Umgang mit dem Kind **bereitet mir häufiger Probleme**

8. Dimension = Selbständigkeit

Wie selbständig zeigt sich das Kind in den verschiedenen Anforderungsbereichen der Schule (z.B. im Unterricht, beim Spielen mit Mitschülern)?

- 1 bedeutet: das Kind zeigt sich **sehr selbständig**
- 2 bedeutet: das Kind zeigt sich **selbständig**
- 3 bedeutet: das Kind zeigt sich **weniger selbständig**
- 4 bedeutet: das Kind zeigt sich **sehr wenig selbständig**

9. Dimension = Kreativität

Wie schätzen Sie das Ausmaß der Kreativität bei dem jeweiligen Kind ein?

- 1 bedeutet: das Kind zeigt **sehr viel Kreativität**
- 2 bedeutet: das Kind zeigt **viel Kreativität**
- 3 bedeutet: das Kind zeigt **wenig Kreativität**
- 4 bedeutet: das Kind zeigt **fast keine Kreativität**

10. Dimension = Unruhe oder Bewegungsdrang

Wie schätzen Sie das Ausmaß an Unruhe (Zappeligkeit) und Bewegungsdrang des Kindes im Unterricht ein?

- 1 bedeutet: das Kind ist **sehr häufig** unruhig
- 2 bedeutet: das Kind ist **häufig** unruhig
- 3 bedeutet: das Kind ist **selten** unruhig
- 4 bedeutet: das Kind ist **so gut wie nie** unruhig

11. Dimension = Konzentration und Aufmerksamkeit

Wie lange oder gut kann sich das Kind im Unterricht auf Aufgaben konzentrieren und aufmerksam mitarbeiten?

- 1 bedeutet: die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne des Kindes ist **sehr hoch**
- 2 bedeutet: die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne des Kindes ist **eher hoch**
- 3 bedeutet: die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne des Kindes ist **eher niedrig**
- 4 bedeutet: die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsspanne des Kindes ist **sehr niedrig**

12. Dimension = Auffassungsgabe

Wie schnell ist die Auffassungsgabe oder die Reaktion des Kindes bei Fragen, die an es gerichtet werden?

- 1 bedeutet: das Kind begreift Aufgaben und reagiert auf Fragen **sehr schnell**
- 2 bedeutet: das Kind begreift Aufgaben und reagiert auf Fragen **eher schnell**
- 3 bedeutet: das Kind begreift Aufgaben und reagiert auf Fragen **eher langsam**
- 4 bedeutet: das Kind begreift Aufgaben und reagiert auf Fragen **sehr langsam**

13. Schulnote in *Sachkunde* (bzw. *Biologie* bei den Fünften) im letzten Halbjahreszeugnis (1-6)

14. Schulnote in *Deutsch* im letzten Halbjahreszeugnis (1-6)

15. Schulnote in *Mathematik* im letzten Halbjahreszeugnis (1-6)

Schülerprofil /Klassenprofil

Code	Status	Aggress.	Aus- schluß	Kon- takt	Beteil.	Regel- bruch	Bez. Lehrer	Selbst- ständ.	Kreati- vität	Un- ruhe	Kon- zentrat.	Auf- fassung	Sach- kunde	Deutsch	Mathe.
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
16.															
17.															
18.															
19.															
20.															
21.															

Elternfragebogen

Elternfragebogen

Und so funktioniert es: Bitte kreuzen Sie die vorgegebenen Kästchen an oder schreiben Sie Ihre Antwort auf die vorgegebenen Linien.

1. Alter des teilnehmenden Kindes:

Jahre: _____ Monate: _____

2. Wie viele Geschwister hat Ihr Kind?

Anzahl: _____

3. Gibt es eine oder mehrere dauerhafte gesundheitliche Störung(en), die Ihr Kind belastet oder belasten (z.B. Allergien, Diabetes, Asthma)?

Nein

Ja und zwar (*bitte alle nennen*): _____

4. Haben Sie sich mit Ihrem Kind schon einmal an eine Beratungsstelle oder eine ähnliche Einrichtung gewandt (z.B. Spieltherapie, Schulpsychologischer Dienst)?

Nein

Ja

5. Hat Ihr Kind schon einmal eine Klasse wiederholt?

Nein

Ja

6. Hat Ihr Kind längere (mehrere Monate dauernde) oder endgültige Trennungen von wichtigen Bezugspersonen im Haushalt erlebt (z.B. mit Trennung verbundene Krankenhausaufenthalte, Kuren, Abwesenheiten aus beruflichen Gründen, durch Trennung der Eltern oder einen Todesfall)?

Nein

Ja

Wenn ja, bitte weiter mit 7, wenn nein, bitte weiter mit Frage 8.

7. Um wen handelt(e) es sich (Beziehung zum Kind)? _____

8. Wie wird Ihr Kind nach der Schule überwiegend betreut? *(Bitte nur eines ankreuzen)*

Hort

Großeltern

Betreuung durch einen / beide Elternteil(e)

Kind ist allein, ohne zusätzliche Betreuung

Sonstiges nämlich (bitte nennen): _____

9. Bitte kreuzen Sie an, welchen Anteil an der Betreuung und Verantwortung für Ihr Kind die Mutter übernimmt, und welchen Anteil der Vater

(Gesamtwert muss sich zu 100 Prozent aufaddieren, zum Beispiel 30 Prozent übernimmt die Mutter, 70 Prozent der Vater).

Mutter:	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Vater:	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

10. Wie viele Bücher haben Sie zu Hause?

Auf einen Meter Regalbrett passen ungefähr 40 Bücher. Zählen Sie Zeitschriften bitte nicht mit.

1.) keine

2.) 1-10

3.) 11-50

4.) 51-100

5.) 101-250

6.) 251-500

7.) mehr als 500 Bücher

11. Welchen Schulabschluss haben Sie erreicht? (Bitte sowohl für die Mutter als auch für den Vater nur den höchsten erreichten Schulabschluss angeben)

	Vater	Mutter
1) keinen Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Mittlere Reife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Polytechnische Oberschule / 8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Polytechnische Oberschule / 10. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Erweiterte Oberschule ohne Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Abitur / Hochschulreife / Fachabitur / Berufsausbildung mit Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Welchen Berufsabschluss haben Sie erreicht? (Bitte nur den höchsten Berufsabschluss angeben)

	Vater	Mutter
1) keine Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Teilfacharbeiter(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Facharbeiter(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Lehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Meister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Fachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Fachhochschule / Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Sind Sie zur Zeit berufstätig? (Bitte sowohl für die Mutter als auch für den Vater angeben)

	Vater	Mutter
6) ja, voll berufstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) ja, Teilzeit beschäftigt (hier auch: im eigenen Betrieb aushelfend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) ja, aber zur Zeit beurlaubt (z.B. Mutterschafts- Vaterschaftsurlaub)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) nein, bin in Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) nein, bin Rentner(in) / Pensionär(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) nein, bin Hausfrau / Hausmann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) nein, zur Zeit arbeitslos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie berufstätig sind, bitte weiter mit Frage 14, ansonsten bitte weiter mit Frage 16.

14. Welchen Beruf üben Sie zur Zeit aus? (Bitte genaue Berufsbezeichnung angeben, z.B. Speditionskauffrau anstatt Angestellte oder Maschinenschlosser anstatt Arbeiter)

	Vater	Mutter
Ausgeübter Beruf:		

15. Welche berufliche Stellung haben Sie dabei zur Zeit inne?

	Vater	Mutter
1) an- oder ungelernter Arbeiter(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Facharbeiter(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) einfache(r) Angestellte(r) / Beamter/in im einfachen Dienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) mittlere(r) Angestellte(r)/Beamter/in im mittleren Dienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) höhere(r) / leitende(r) Angestellte(r) / Beamter/in im gehobenen / höheren Dienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Freiberufler(in)/selbständige(r) Unternehmer(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) andere(r) Selbständige(r) außerhalb der Landwirtschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) selbständige(r) Landwirt(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) mithelfende(r) Familienangehörige(r)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Wie hoch ist das Einkommen, das Ihrem Haushalt monatlich (netto) zur Verfügung steht?

- 1) bis 1000 DM
- 2) 1001 bis 2000 DM
- 3) 2001 bis 3000 DM
- 4) 3001 bis 4000 DM
- 5) 4001 bis 5000 DM
- 6) 5001 bis 6000 DM
- 7) über 6000 DM

17. Leben Vater und Mutter (also die leiblichen Eltern) des Kindes zusammen?

- Nein bitte weiter mit 18
Ja bitte weiter mit 21

18. Nimmt Ihr(e) derzeitiger Partner(in) eine Elternrolle (als Bezugsperson) für das Kind ein?

- Nein
Ja
Habe zur Zeit keine(n) Partner(in)

19. Hat der von Ihnen getrennt lebende Elternteil des Kindes weiterhin Umgang mit dem Kind?

- Nein
Ja

20. Wie oft seit vor einem Monat bis jetzt?

An _____ Tagen. (Wenn in diesem Zeitraum kein Umgang stattfand, bitte 0 eintragen).

21. Welcher Nationalität gehören Sie an?

	Mutter des Kindes	Vater des Kindes
deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Nationalität (bitte angeben, welche):		

Nun geht es darum, wer bei Ihnen zu Hause verschiedene Dinge, die Ihr Kind betreffen entscheidet.
Machen Sie bitte immer nur ein Kreuz für jede Frage.

Wenn Sie mit einem neuen Partner mit dem Kind zusammenleben, also dem Stiefvater oder der Stiefmutter des Kindes, gehört diese(r) zu der "Eltern"-Kategorie, bzw. behandeln Sie diese(n) als Vater oder Mutter.

(Elternversion Eltern-Kindentscheidungen, in dieser Arbeit nicht verwendet)

Es füllte(n) aus:

Mutter Vater Beide Eltern Sonstige , nämlich: _____

Falls Sie noch weitere Dinge, die hier nicht erfragt wurden oder etwas anderes anmerken möchten, haben Sie auf den folgenden Zeilen dafür Platz:

Der Fragebogen ist hiermit beendet. Bitte stecken Sie den Bogen ohne Angabe Ihres Namens in den Umschlag und geben Sie diesen verschlossen Ihrem Kind in die Schule mit.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Einteilung der Klassenspielitems in Verhaltensdispositionen und Statusmerkmale

Tabelle 1: Einteilung der Klassenspielitems in Verhaltensdispositionen und Statusmerkmale

Verhaltensdispositionen (17 Items)	Statusmerkmale (12 Items)
<p>Hilft anderen, wenn sie es brauchen</p> <p>Ist beim Spielen fair</p> <p>Ist höflich</p> <p>Wartet bis er oder sie dran ist</p> <p>Hat gute Ideen, was man machen kann</p> <p>Hat viel Humor</p> <p>Ist meistens gut gelaunt</p> <p>Belästigt andere Kinder zu oft</p> <p>Gerät in Streitereien und Kämpfe</p> <p>Ärgert andere Kinder</p> <p>Rastet leicht aus</p> <p>Unterbricht andere Kinder, wenn sie etwas sagen</p> <p>Bestimmt zuviel herum</p> <p>Ist oft angeberisch</p> <p>Ist sehr schüchtern</p> <p>Ist leicht verletzbar oder empfindlich</p> <p>Ist oft traurig</p>	<p>Guter Anführer oder gute Anführerin</p> <p>Jemand, dem jeder zuhört</p> <p>Bringt die Dinge in Gang</p> <p>Jemand, dem andere nicht zuhören</p> <p>Wird oft ausgelassen</p> <p>Spielt lieber allein als mit anderen</p> <p>Hat viele Freunde</p> <p>Findet leicht neue Freunde</p> <p>Hat Probleme Freunde zu finden</p> <p>Jemand, mit dem jeder gern zusammen ist</p> <p>Jemand, dem man vertrauen kann</p> <p>Spielt lieber mit anderen als allein</p>

VALIDIERUNGSUNTERSUCHUNG ZUM FREUNDSCHAFTSKONZEPTFRAGEBOGEN

Um zu prüfen, ob die standardisierte Befragung und das klinische Interview zu vergleichbaren Einstufungen führen, wurden in einem Unterprojekt 27 Kinder sowohl mit dem Verfahren Selmans (in der Version von Keller et al., 1987) interviewt als auch in der neu entwickelten standardisierten Weise befragt¹. Die Stichprobe bestand aus 14 Mädchen und 13 Jungen, der Altersdurchschnitt lag bei 10;5 Jahren mit einem Altersumfang von 8-13 Jahren. Die Kinder wurden beim ersten Termin gebeten, die Fragebögen auszufüllen, beim zweiten Termin – im Abstand von ein bis zwei Wochen – wurde das Interview durchgeführt. Der Fragebogen wurde deshalb als erstes eingesetzt, da in der Gesamtstichprobe nur der Fragebogen zum Einsatz kam und so Carry-Over-Effekte des Interviews auf die Beantwortung des Fragebogens ausgeschlossen wurden. Die Antworten der Kinder wurden durch zwei Raterinnen² den Stufen des Freundschaftskonzepts zugeordnet. Wichen Einschätzungen voneinander ab, erfolgte die Stufenzuordnung nach gemeinsamer Diskussion im Konsens.

Die mittleren Gesamtscores aus Interview und Fragebogen lagen beide bei einem Niveau von 2.2 und waren nicht signifikant voneinander verschieden ($t = 0.00$; $p = .99$).

Tabelle 2: Mittelwerte (Standardabweichung) (n=27)

Freundschaftsinterview	2.2 (0.54)
Fragebogen	2.2 (0.30)

Die Korrelation der Gesamtwerte aus Interview und Fragebogen lag bei $r=.76$ (Pearson, $p<.01$). Interview und Fragebogenscore stimmten zu 85 Prozent (23 Fälle) um bis zu einer halben Stufe überein, in 15 Prozent der Fälle unterschieden sich beide Ergebnisse um eine halbe bis eine Stufe, in keinem Fall gab es einen Unterschied von über einer Stufe.

Tabelle 3: Häufigkeiten der Abweichungen der Freundschaftskonzeptscores aus Interview und Fragebogen in Prozent der Fälle (Prozentangaben in Klammern) (n=27)

Übereinstimmung (Abweichung 0 bis $\leq \frac{1}{2}$ Stufe)	Abweichung $> \frac{1}{2} < 1$ Stufe	Abweichung ≥ 1 Stufe
23 Fälle (85)	4 Fälle (15)	-

¹ Die Interview- und Fragebogenuntersuchung führte Esra Krüger im Rahmen eines Psychologiepraktikums mit Unterstützung durch Peter Schuster und der Autorin dieser Arbeit durch.

² Michaela Gummerum und die Autorin der Arbeit.

ERGEBNISSE

Kindmerkmale

Überprüfung nichtlinearer Zusammenhänge

Tabelle 4: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf *Schulnoten*: Nichtlinearer und linearer Anteil (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne quadrierten Term	Modell mit quadriertem Term
Schulnoten	-.52**	-.50**
Schulnoten ²	-	-.06
R ² korrigiert	.26**	.26**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 5: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf *Schulnoten*: Nichtlinearer und linearer Anteil (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Schulnoten	-.45**	-.46**
Schulnoten ²	-	.04
R ² korrigiert	.20**	.20**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 6: Multiple Regressionen des **Geschlechts** auf die *Akzeptanz*: Nichtlinearer und linearer Anteil (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Einfluss	-.18	-.14
Einfluss ²	-	.11
R ² korrigiert	-.028**	.035**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 7: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf das *relative Alter*: Nichtlinearer und linearer Anteil (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Relatives Alter	-.15*	-.15*
Relatives Alter ²	-	.02
R ² korrigiert	.02*	.01+

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Materielle Ausstattung

Tabelle 8: Tabelle: Punkt-biseriale Korrelationen der *Ausstattungs*güter mit Akzeptanz und Einfluss (n=234)

	Akzeptanz	Einfluss
Computer	.17**	.10
Playstation	-.08	-.03
Gameboy	-.04	.02
Fernseher	.03	.01
Videorekorder	.00	.00
Handy	.02	.08
Stereoanlage	.06	.21**
Tisch	.06	.08
Markenkleidung	.10	.07
Fahrrad	.15*	.13*
Skates	.04	.15*
Roller	-.16*	-.05
Walkman	-.01	.01

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 9: Mittelwerte (Standardabweichungen) in Akzeptanz und Einfluss je nach *Zimmer* und statistische Prüfung der Unterschiede (einfaktorielle Varianzanalysen, F-Werte) (n=232)

	Akzeptanz	Einfluss
Eigenes Zimmer (n=173)	0.00 (1.02)	0.01 (1.06)
Zimmer zu Zweit (n=50)	-0.06 (0.93)	0.03 (0.78)
Zimmer zu Dritt und mehr (n=9)	0.23 (0.52)	-0.30 (0.22)
F-Wert	0.34 n.s.	0.44 n.s.

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Interkorrelationen der Merkmale, die das Kind direkt in die Schule einbringt

Tabelle 10: Interkorrelationen der Merkmale des Kindes (Pearson's r) (N=234)

	G	RA	CARS	TG	FK	N	P	I	H	A	B
Geschlecht (G)	-										
Relatives Alter (RA)	.10	-									
Ausstattung (CARS)	.12+	-.13*	-								
Taschengeld (TG)	.01	.14*	.00	-							
Freundschaftskonzept (FK)	-.41**	-.12+	.10	-.13*	-						
Schulnoten (N)	.10	.33**	-.07	.33**	-.27**	-					
Hilfreich-fair (P)	-.20**	-.18**	.06	-.21**	.23**	-.46**	-				
Ideenreich (I)	-.08	-.20**	.13*	-.12+	.27**	-.46**	.47**	-			
Humorvoll-gutgelaunt (H)	.16*	-.05	.11	-.05	.02	-.26**	.20**	.20**	-		
Aggressiv-disruptiv (A)	-.39**	.30**	.02	.02	-.16*	.31**	-.38**	-.21**	-.14*	-	
Bestimmen-angeben (B)	.12+	.16*	.12+	.05	.13*	.05	-.23**	.13*	.02	.43**	
Verletzbar-traurig (V)	-.23**	-.04	-.08	-.14*	.01	.08	-.07	-.13+	-.24**	.05	-.08

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Geschlechtsunterschiede in Korrelationen

Tabelle 11: Korrelationen zwischen Kindmerkmalen und **Akzeptanz** für beide Geschlechter (n=234)

	Akzeptanz	
	Mädchen (n=127)	Jungen (n=107)
Hilfreich-fair	.62**	.59**
Ideen	.48**	.46**
Humorvoll-gutgelaunt	.35**	.57**
Aggressiv-disruptiv	-.52**	-.67**
Bestimmen-angeben	-.15 ⁺	-.21*
Verletzbar-traurig	-.33**	-.30**
Freundschaftskonzept	.18*	.21*
Schulnoten	-.43**	-.57**
Computer, Anlage, Rad, Skates	.21*	.21*
Taschengeld	-.06	-.12
Relatives Alter	-.12	-.43**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Tabelle 12: Korrelationen zwischen Kindmerkmalen und **Einfluss** für beide Geschlechter (n=234)

	Einfluss	
	Mädchen (n=127)	Jungen (n=107)
Hilfreich-Fair	.42**	.34**
Ideen	.61**	.46**
Humorvoll-gutgelaunt	.28**	.47**
Aggressiv-disruptiv	-.30**	-.17 ⁺
Bestimmen-angeben	.32**	.37**
Verletzbar-traurig	-.33**	-.36**
Freundschaftskonzept	.33**	.38**
Schulnoten	-.43**	-.47**
Computer, Anlage, Rad, Skates	.22*	.35**
Taschengeld	-.05	-.07
Relatives Alter	-.20*	-.11

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Tabelle 13: Regressionskoeffizienten für materielle Ausstattungsgüter für Akzeptanz und Einfluss für beide Geschlechter (n=234)

	Akzeptanz		Einfluss		Unterschied
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Akzeptanz /
	n=127	n=107	n=127	n=107	Einfluss
Computer	.07	.33**	.00	.25*	*/+
Playstation	.00	-.14	-.08	.02	n.s./n.s.
Gameboy	.08	-.19	.08	-.11	+/n.s.
Fernseher	.05	.01	.04	-.02	n.s./ n.s.
Videorekorder	.07	-.08	.02	-.04	n.s./n.s.
Handy	-.01	.05	.06	.11	n.s./ n.s.
Stereoanlage	.09	.06	.17*	.30**	n.s./ n.s.
Tisch	.09	.03	.09	.07	n.s./ n.s.
Markenkleidung	.16 ⁺	.02	.06	.07	n.s./ n.s.
Fahrrad	.13 ⁺	.33*	.09	.29*	n.s./ n.s.
Skates	.12	.04	.16 ⁺	.14	n.s./ n.s.
Roller	-.20	-.06	-.06	-.03	n.s./ n.s.
Walkman	-.06	.02	-.10	.12	n.s./+
Ausstattung	.16*	.28*	.17*	.47**	n.s./*

** p<.01, * p<.05; ⁺ p<.10

Tabelle 14: Überprüfung nichtlinearer Zusammenhänge zwischen *Schulnoten* und **Akzeptanz** für beide Geschlechter (Regressionskoeffizienten)³

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Schulnoten	-.43**	-.42**	-.57**	-.55**
Schulnoten ²	-	-.01	-	-.05
R ² korrigiert	.18**	.17**	.32**	.32**

** p≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

³ Modell 1: ohne quadratischen Term aus der Prädiktorvariable, Modell 2: mit quadratischem Term aus der Prädiktorvariable

Tabelle 15: Überprüfung nichtlinearer Zusammenhänge zwischen *Schulnoten* und **Einfluss** für beide Geschlechter (Regressionskoeffizienten)³

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Schulnoten	-.43**	-.44**	-.47**	-.47**
Schulnoten ²	-	.11	-	-.02
R ² korrigiert	.18**	.18**	.22**	.21**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 16: Überprüfung nichtlinearer Zusammenhänge zwischen *relativem Alter* und **Akzeptanz** für beide Geschlechter (Regressionskoeffizienten)³

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Relatives Alter	-.12	-.08	-.43**	-.32**
Relatives Alter ²	-	-.10	-	-.21*
R ² korrigiert	.01	.01	.17**	.20**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 17: Überprüfung nichtlinearer Zusammenhänge zwischen *relativem Alter* und **Einfluss** für beide Geschlechter (Regressionskoeffizienten)³

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Relatives Alter	-.20*	-.18 ⁺	-.11	-.14
Relatives Alter ²	-	.07	-	.06
R ² korrigiert	.03*	.03 ⁺	.00	.00

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 18: Interkorrelationen der Kindmerkmale für **Mädchen** (Pearson's *r*) (n=127)

	RA	CARS	FK	N	P	I	H	A	B
Relatives Alter	-								
Ausstattung	-.15+	-							
Freundschaftskonzept	-.09	.11	-						
Schulnoten	.28**	-.14	-.27**	-					
Hilfreich-fair	-.13	.10	.13	-.45**	-				
Ideenreich	-.09	.15	.29**	-.44	.48**	-			
Humorvoll-gutgelaunt	.04	.05	.06	-.19*	.17+	.21*	-		
Aggressiv-disruptiv	.10	.14	.06	.16+	-.28**	-.11	-.12	-	
Bestimmen-angeben	.02	.09	.29**	-.01	-.13	.28**	.03	.29**	-
Verletzbar-traurig	.02	-.10	-.06	.02	-.10	-.14	-.25**	.34**	.01

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 19: Interkorrelationen der Kindmerkmale für die **Jungen** (Pearson's *r*) (n=107)

	RA	CARS	FK	N	P	I	H	A	B
Relatives Alter	-								
Ausstattung	-.14	-							
Freundschaftskonzept	-.10	.26**	-						
Schulnoten	.37**	-.01	-.23*	-					
Hilfreich-fair	-.20*	.06	.22*	-.45**	-				
Ideenreich	-.34**	.14	.22*	-.49**	.44**	-			
Humorvoll-gutgelaunt	-.15	.14	.12	-.35**	.32**	.24*	-		
Aggressiv-disruptiv	.41**	-.14	-.03	.37**	-.43**	-.29**	-.25**	-	
Bestimmen-angeben	.28**	.13	.10	.08	-.32**	-.05	-.03	.52**	-
Verletzbar-traurig	-.08	.07	-.15	.25**	-.17+	-.16+	-.20*	.08	-.17+

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Überprüfung moderierender Einflüsse auf aggressives Verhalten

Gesamtstichprobe

Tabelle 20: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *hilfreich-fair* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.45**	-.35**
Hilfreich-fair	.44**	.49**
Aggressiv-disruptiv*Hilfreich-fair	-	.12 ⁺
R ² korrigiert	.54**	.54**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Tabelle 21: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *hilfreich-fair* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.05	.02
Hilfreich-fair	.35**	.38**
Aggressiv-disruptiv*Hilfreich-fair	-	.08
R ² korrigiert	.13**	.13**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Tabelle 22: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *ideenreich* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.54**	-.50**
Ideenreich	.35**	.38**
Aggressiv-disruptiv*Ideenreich	-	.06
R ² korrigiert	.49**	.49**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; ⁺ p ≤ .10

Tabelle 23: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *humorvoll-gutgelaunt* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.56**	-.53**
Humorvoll-gutgelaunt	.36**	.36**
Aggr.-dis.*Humorvoll-gutgelaunt	-	.08
R ² korrigiert	.50**	.51**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 24: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *Ausstattung* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=223)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.62**	-.62**
Ausstattung	.20**	.20**
Aggressiv-disruptiv*Ausstattung	-	.01
R ² korrigiert	.41**	.41**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 25: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *Ausstattung* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=223)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.19**	-.18**
Ausstattung	.28**	.29**
Aggressiv-disruptiv*Ausstattung	-	.10 ⁺
R ² korrigiert	.10**	.11**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 26: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *Taschengeld* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.61**	-.61**
Taschengeld	-.08	-.08
Aggressiv-disruptiv*Taschengeld	-	.00
R ² korrigiert	.37**	.37**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 27: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit dem *Freundschaftskonzept* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.59**	-.60**
Freundschaftskonzept	.15**	.15**
Aggr.-disr.*Freundschaftskonzept	-	-.04
R ² korrigiert	.39**	.39**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 28: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit dem *Freundschaftskonzept* als Moderator (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne Interaktionsterm	Modell mit Interaktionsterm
Aggressiv-disruptiv	-.13*	-.11 ⁺
Freundschaftskonzept	.31**	-.31**
Aggr.-disr.*Freundschaftskonzept	-	.07
R ² korrigiert	.12**	.12**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Mädchen und Jungen

Tabelle 29: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *hilfreich-fair* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.36**	-.38**	-.52**	-.32**
Hilfreich-fair	.54**	-.51**	.35**	.40**
Aggressiv-disruptiv*Hilfreich-fair	-	-.03	-	.25*
R ² korrigiert	.52**	.52**	.54**	.56**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

⁴ Modell 1: ohne Interaktionsterm, Modell 2: mit Interaktionsterm

Tabelle 30: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *hilfreich-fair* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.17*	-.13	-.02	.10
Hilfreich-fair	.40**	.35**	.31**	.49**
Aggressiv-disruptiv*Hilfreich-fair	-	.17	-	.10
R ² korrigiert	.22**	.22**	.09	.10

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 31: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *ideenreich* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.47**	-.54**	-.58**	-.40**
Ideenreich	.43**	.20+	.29**	-.34**
Aggressiv-disruptiv*Ideenreich	-	-.27*	-	.24*
R ² korrigiert	.44**	.46**	.51**	.53**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 32: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *ideenreich* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.22**	-.24**	-.04	.23+
Ideenreich	.58**	.55**	.44**	.53**
Aggressiv-disruptiv*Ideenreich	-	-.04	-	.36**
R ² korrigiert	.41**	.40**	.19**	.25**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

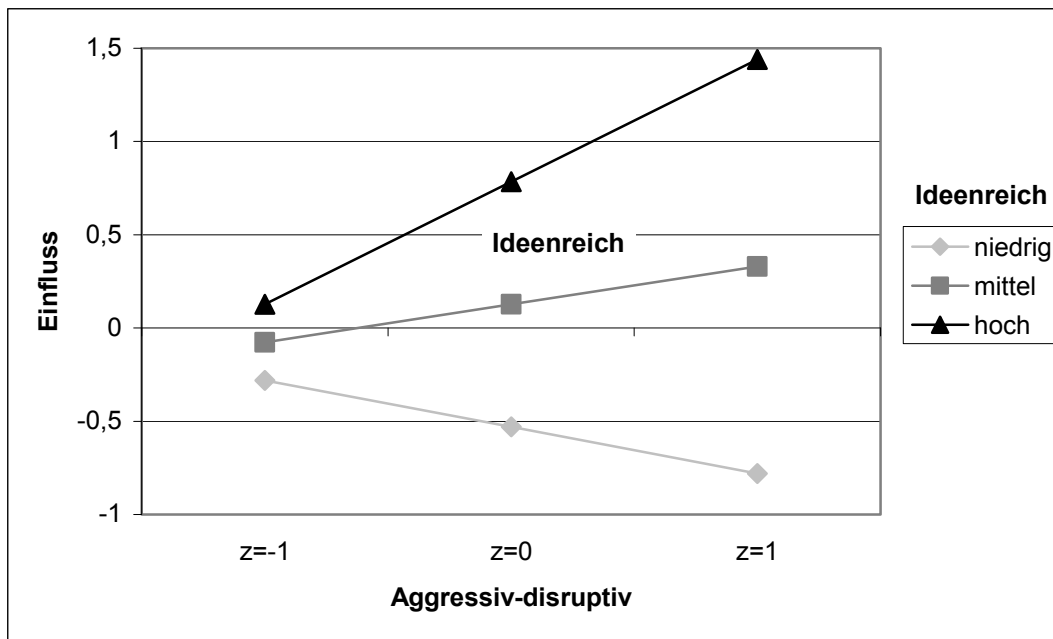


Abbildung 1. *Ideenreich* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss bei Jungen

Tabelle 33: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *humorvoll-gutgelaunt* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.48**	-.51**	-.56**	-.53**
Humorvoll-gutgelaunt	.30**	-.27**	.42**	.39**
Aggr.-dis.*Humorvoll-gutgelaunt	-	-.04	-	.11
R ² korrigiert	.35**	.34**	.60**	.61**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 34: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *humorvoll-gutgelaunt* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.26**	-.24*	-.06	.04
Humorvoll-gutgelaunt	.25**	.27*	.44**	.38**
Aggr.-dis.*Humorvoll-gutgelaunt	-	.04	-	.30**
R ² korrigiert	.13**	.12**	.20**	.27**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

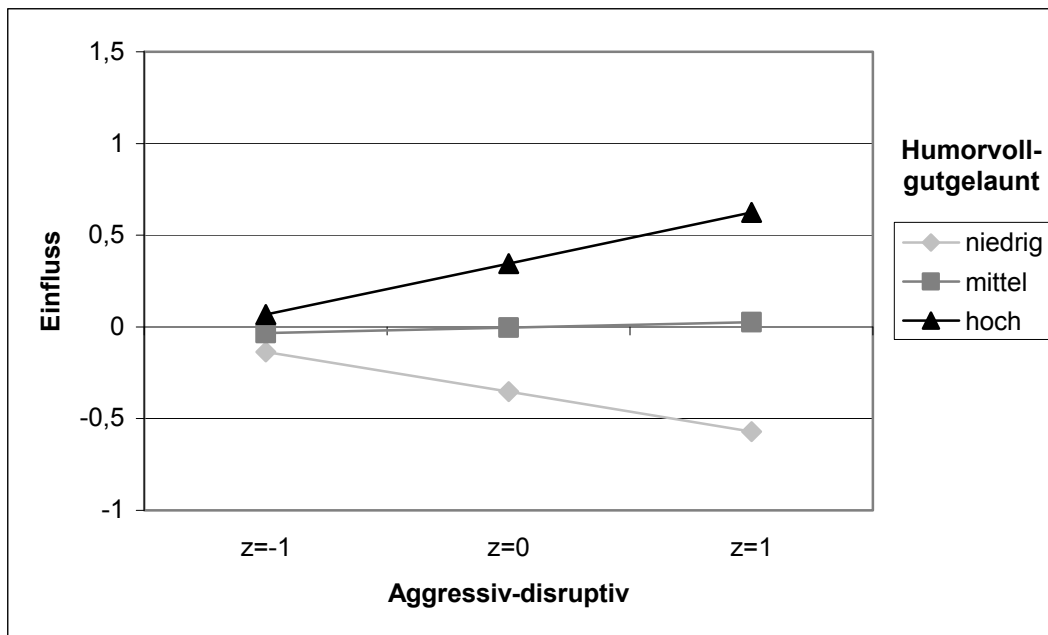


Abbildung 2. *Humorvoll-gutgelaunt* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss bei Jungen

Tabelle 35: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *Ausstattung* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.56**	-.58**	.65*	-.65**
Ausstattung	.29**	-.39**	.12+	.11
Aggressiv-disruptiv*Ausstattung	-	.14	-	.04
R ² korrigiert	.34**	.35**	.45**	.45**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 36: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *Ausstattung* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.33*	-.32**	-.13	-.16
Ausstattung	.26**	.22+	.33**	.28**
Aggressiv-disruptiv*Ausstattung	-	-.05	-	.13
R ² korrigiert	.14**	.14**	.12**	.12**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 37: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *Taschengeld* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.52**	-.51	-.66**	-.67**
Taschengeld	-.08	-.02	-.09	-.09
Aggressiv-disruptiv*Taschengeld	-	.07	-	-.02
R ² korrigiert	.26**	.26**	.44**	.44**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 38: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *Taschengeld* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.29**	-.27**	-.17+	-.15
Taschengeld	-.06	.03	-.06	-.16
Aggressiv-disruptiv*Taschengeld	-	.11	-	.27**
R ² korrigiert	.07**	.07**	.01	.07*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

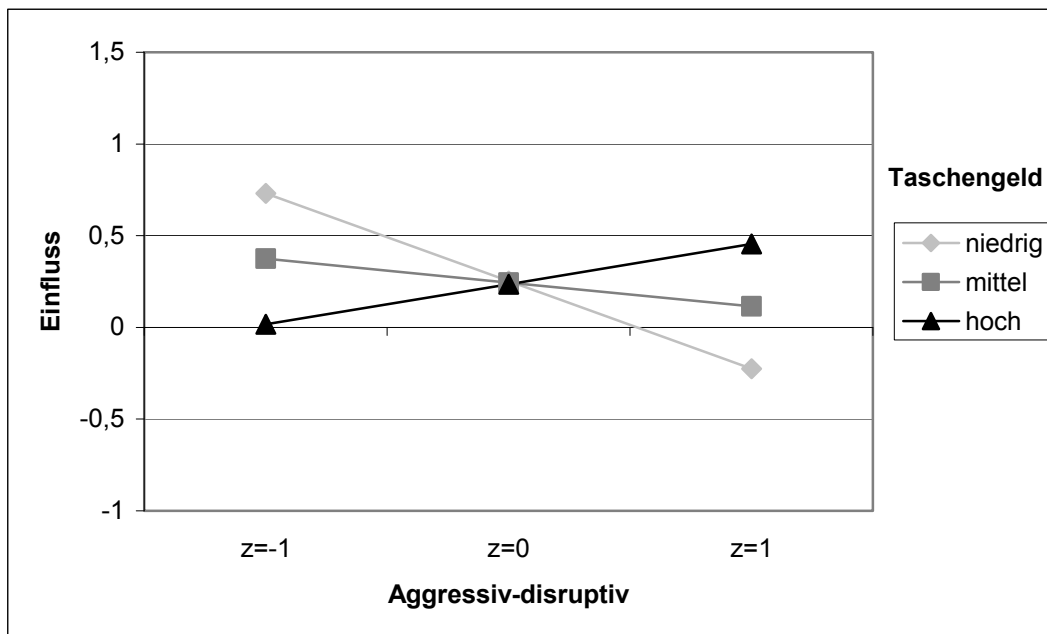


Abbildung 3. *Taschengeld* als Moderator für den Zusammenhang zwischen aggressiv-disruptivem Verhalten und Einfluss bei Jungen

Tabelle 39: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf aggressiv-disruptiv mit *Freundschaftskonzept* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Akzeptanz			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.53**	-.56**	-.66**	-.68**
Freundschaftskonzept	.21**	.24*	.19**	.20**
Aggr.-disr.*Freundschaftskonzept	-	.05	-	.03
R ² korrigiert	.30**	.30**	.48**	.47**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 40: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf aggressiv-disruptiv mit *Freundschaftskonzept* als Moderator (Regressionskoeffizienten)⁴ (n=234)

	Einfluss			
	Mädchen		Jungen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Aggressiv-disruptiv	-.32**	-.26*	-.16+	-.09
Freundschaftskonzept	.35**	.28*	.38**	.32**
Aggr.-disr.*Freundschaftskonzept	-	-.11	-	.18+
R ² korrigiert	.20**	-.20**	.16**	.17**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Elternhausmerkmale

Berufstätigkeit der Mutter: Akzeptanz und Einfluss nach Einzelkategorien

Tabelle 41: Mittelwerte (Standardabweichungen) in Akzeptanz und Einfluss je nach Beschäftigungsverhältnis der Mutter (n=213)

	Akzeptanz	Einfluss
voll berufstätig (n=44)	-0.03 (0.87)	-0.03 (0.88)
Teilzeit (n=91)	0.24 (0.89)	0.23 (0.94)
z. Zt. beurlaubt (n=7)	0.18 (0.47)	0.05 (0.75)
in Ausbildung (n=7)	0.39 (0.78)	-0.12 (0.54)
Hausfrau (n=50)	-0.18 (1.04)	0.00 (1.06)
z. Zt. arbeitslos (n=14)	-0.39 (0.98)	-0.29 (1.13)

Fernsehkonsum: Überprüfung nicht-linearer Zusammenhänge

Tabelle 42: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf *Fernsehkonsum*: Nichtlinearer und linearer Zusammenhang (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne quadratischen Term	Modell mit quadratischem Term
Fernsehkonsum	-.16*	-.22**
Fernsehkonsum ²	-	.10
R ² korrigiert	.02*	.02*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 43: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf *Fernsehkonsum*: Nichtlinearer und linearer Zusammenhang (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne quadratischen Term	Modell mit quadratischem Term
Fernsehkonsum	-.08	-.12
Fernsehkonsum ²	-	.05
R ² korrigiert	.00	.00

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Geschwisteranzahl: Überprüfung nicht-linearer Zusammenhänge

Tabelle 44: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** auf die *Geschwisteranzahl*: Nichtlinearer und linearer Zusammenhang (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne quadratischen Term	Modell mit quadratischem Term
Geschwisteranzahl	-.20**	-.18*
Geschwisteranzahl ²	-	-.02
R ² korrigiert	.03**	.03*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 45: Multiple Regressionen von **Einfluss** auf die *Geschwisteranzahl*: Nichtlinearer und linearer Zusammenhang (Regressionskoeffizienten) (n=234)

	Modell ohne quadratischen Term	Modell mit quadratischem Term
Geschwisteranzahl	-.15*	.07
Geschwisteranzahl ²	-	-.14 ⁺
R ² korrigiert	.02*	.03*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Interkorrelationen der Elternhausmerkmale

Tabelle 46: Interkorrelationen der Elternhausmerkmale (N=199-234)

	AE	GE	FE	F	E	B	ZE	GA	M
Alleinige Entscheidungen (AE)	-								
Gemeinsame Entscheidungen (GE)	-.40**	-							
Fremdentscheidungen (FE)	-.51**	-.58**	-						
Fernsehkonsument (F)	.10	-.12+	.02	-					
Einkommen (E)	-.10	.02	.07*	-.17*	-				
Bildungsgrad (B)	-.13+	.11	.01	-.18*	.44**	-			
Zusammenleben der Eltern (ZE)	.53**	-.08	.18**	-.04	.53**	-.16*	-		
Geschwisteranzahl (GA)	.02	-.14*	.11+	.02	.15*	-.22**	.13+	-	
Migrationshintergrund (M)	.05	-.09	.04	.16*	-.11	-.03	.21**	.21**	-
Familiensprache	.07	-.11	.04	.17*	-.17*	-.04	.18**	.20**	.70**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 47: Berufstätigkeit der Mutter: Unterschiede in Elternhausmerkmalen (Varianzanalysen: Mittelwerte, F-Werte; nur signifikante Ergebnisse⁵)

	Einkommen ⁶	Fernsehkonsument	Zusammenleben der Eltern ⁷	Geschwisteranzahl
vollberufstätig	3.9	4.1	43 %	0.4
teilzeitberufstätig	4.5	2.9	73 %	0.3
nicht berufstätig	3.6	2.8	66 %	1.4
F-Wert	5.64**	6.64**	6.48**	6.82**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

⁵ Nicht signifikant je nach Berufstätigkeit der Mutter unterschieden sich Bildungsgrad (F=1.78, n.s.) und Gemeinsame Entscheidungen (F=1.53, n.s.).

⁶ Einkommenskategorien gingen von 1 bis 7, vgl. Methoden.

⁷ Diese Werte geben den prozentualen Anteil an zusammenlebenden Eltern in der jeweiligen Gruppe an.

Elternhausmodell mit Zusammenleben der Eltern

Tabelle 48: Multiple Regressionen von **Akzeptanz** und **Einfluss** auf Elternhausmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=213)

	Akzeptanz	Einfluss
Gemeinsame Entscheidungen	.23**	.11
Fernsehkonsument	-.07	-.02
Bildungsgrad	.21**	.13+
Teilzeit berufstätig	.12	.02
Vollzeit berufstätig	.03	-.04
Zusammenleben der Eltern	.11	.08
Geschwisteranzahl	-.09	-.08
Familiensprache	-.14*	-.23**
R ² korrigiert	.22**	.12**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Elternhaus- und Kindmerkmale

Korrelationen zwischen Elternhaus- und Kindmerkmalen

Tabelle 49: Korrelationen zwischen Elternhausmerkmalen und Verhaltensdispositionen⁸ (N=201-234)

	P	I	H	A	B	V
Alleinige Entscheidungen	-.21*	-.10	-.01	.18**	.14*	-.08
Gemeinsame Entscheidungen	.21**	.17*	.01	-.22**	-.05	.01
Fremdentscheidungen	-.01	-.07	.00	.05	-.08	.07
Fernsehkonsument	-.23**	-.19**	-.01	.18**	.06	.05
Einkommen	.20**	.18*	.16*	-.09	-.01	-.09
Bildungsgrad	.28**	.22**	.03	-.24**	-.09	-.12+
Zusammenleben der Eltern	.14*	.02	.04	-.04	-.07	-.04
Geschwisteranzahl	-.13*	-.11+	-.04	.14*	.06	.00
Migrationshintergrund	-.11	-.16*	-.11	.03	-.04	-.03
Familiensprache	-.14*	-.18*	-.13*	.18*	.02	.08

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

⁸ P = hilfreich-fair, I = ideenreich, H = humorvoll-gutgelaunt, A = aggressiv-disruptiv, B = bestimmen-angeben, V = verletzbar-traurig;

Tabelle 50: Korrelationen zwischen Elternhausmerkmalen und nicht-verhaltensbezogenen Kindmerkmalen⁹ (N=201-234)

	FK	N	AUS	TG	G	RA
Alleinige Entscheidungen	.00	.26**	.05	.17**	.06	.20**
Gemeinsame Entscheidungen	.24**	-.21**	.02	-.05	-.25**	-.10
Fremdentscheidungen	-.22**	-.03	-.06	-.10	.19**	-.09
Fernsehkonsument	-.12+	.26**	.09	.25**	.21**	.16*
Einkommen	.00	-.25**	.24**	-.13+	.18*	-.23**
Bildungsgrad	.05	-.36**	.07	-.20**	-.04	-.22**
Zusammenleben der Eltern	-.10	-.08	11+	-.03	.19**	-.10
Geschwisteranzahl	-.11	.19**	-.17*	-.04	.07	.18**
Migrationshintergrund	-.14*	.18**	-.26**	.13*	.03	.10
Familiensprache	-.16*	.19**	-.29**	.12+	.04	.20**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 51: Berufstätigkeit der Mutter: Unterschiede in Kindmerkmalen (Varianzanalysen: Mittelwerte, F-Werte; nur signifikante Ergebnisse¹⁰)

	hilfreich-höflich	ideenreich	Schulnoten
vollberufstätig	-.18	0.09	2.92
teilzeitberufstätig	0.18	0.16	2.49
nicht berufstätig	-0.11	-0.17	2.79
F-Wert	3.09*	2.58 ⁺	4.33*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

⁹ FK = Freundschaftskonzept, N = Schulnoten, AUS = Ausstattung, TG = Taschengeld, G = Geschlecht, RA = Relatives Alter

¹⁰ Für alle weiteren Kindmerkmale fanden sich keine Unterschiede: Humorvoll-gutgelaunt (F=0.04, p>.10), aggressiv-disruptiv (F=2.23, p>.10), bestimmen-angeben (F=0.50, p>.10), verletzbar-traurig (F=0.50, p>.10), das Freundschaftskonzept (F=1.97, p>.10), Taschengeld (F=0.29, p>.10), Ausstattung (F=1.59, p>.10), Geschlecht (F=0.21, p>.10), relatives Alter (F=1.38, p>.10).

Geschlechtsunterschiede in bivariaten Korrelationen

Tabelle 52: Bivariate Korrelationen zwischen Elternhausmerkmalen und **Akzeptanz** für Mädchen und Jungen getrennt (n=234)

	Akzeptanz	
	Mädchen (n=127)	Jungen (n=107)
Alleinige Entscheidungen	-.02	-.33**
Gemeinsame Entscheidungen	.13	.30**
Fremdentscheidungen	-.11	.04
Fernsehkonsum	-.11	-.15
Einkommen	.23*	.40**
Bildungsstand	.15+	.42**
Eltern zusammen	.10	.23*
Geschwisteranzahl	-.13	-.23*
Migrationshintergrund	-.14	-.12
Familiensprache	.16+	-.22*

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10

Tabelle 53: Bivariate Korrelationen zwischen Elternhausmerkmalen und **Einfluss** für Mädchen und Jungen getrennt (n=234)

	Einfluss	
	Mädchen (n=127)	Jungen (n=107)
Alleinige Entscheidungen	.07	-.13
Gemeinsame Entscheidungen	.08	.17+
Fremdentscheidungen	-.13	-.03
Fernsehkonsum	-.05	-.12
Einkommen	.23*	.27**
Bildungsstand	.12	.23*
Eltern zusammen	.04	.14
Geschwisteranzahl	-.06	-.24*
Migrationshintergrund	-.19*	-.22*
Familiensprache	-.23**	-.28**

** p ≤ .01; * p ≤ .05; + p ≤ .10