

Soziometrische Befragungsstimuli – Eine Mixed-Method Analyse ihrer Schnittmengen und Grenzen

Marie-Luise Gehrman  · Satyam Antonio Schramm 

Eingegangen: 30. Oktober 2022 / Angenommen: 25. April 2023 / Online publiziert: 29. Juni 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Für Erkenntnisse zur sozialen Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern führen Lehrende und Forschende soziometrische Befragungen durch. Schülerinnen und Schüler antworten dabei auf unterschiedliche Befragungsstimuli. Nur vereinzelt liegen Empfehlungen zur zielgerichteten Verwendung und Interpretation vor. Die vorliegende Studie setzt bei diesem Desiderat an. Basierend auf soziometrischen und qualitativen Daten von 428 Grundschülerinnen und Grundschülern werden Schnittmengen und Grenzen soziometrischer Befragungsstimuli herausgearbeitet. Zum Beispiel ist *Sitznachbarschaft* mit dem Unterrichtskontext, *Präferenz* mit informellen Beziehungen, *Popularität* und *Coolness* mit auf Klassenebene wahrgenommenen Normen assoziiert. Ableitungen für soziometrische Befragungen in Schulklassen werden formuliert.

Schlüsselwörter Soziometrie · Peer-Nominierung · Soziale Akzeptanz · Soziale Präferenz · Popularität · Statusgruppen

✉ Marie-Luise Gehrman, M.A. · Prof. Dr. Satyam Antonio Schramm
Inklusionspädagogik– Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Universität Potsdam,
Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: mgehrman@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Satyam Antonio Schramm
E-Mail: sa.schramm@uni-potsdam.de

Sociometric survey stimuli—A mixed-method analysis of intersections and boundaries

Abstract Teachers and researchers conduct sociometric surveys to gain insights into social acceptance of students. Students respond to different survey stimuli. There are only a few recommendations on how they can be purposefully used and interpreted. The present study addresses this desideratum. Based on sociometric and qualitative data from 428 students, the article shows intersections and boundaries of sociometric survey stimuli. For example, *seat adjacency* is associated with classroom context, *preference* with informal relationships, *popularity* and *coolness* with norms perceived in class. Implications for sociometric surveys in schools are formulated.

Keywords Sociometry · Peer nomination · Social acceptance · Social preference · Popularity · Status groups

1 Einleitung

Mit dem Bestreben zur Umsetzung der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion im Bildungssystem geht die Notwendigkeit einher, die konkrete Entwicklung in Schulen zu erfassen. Zumeist interessiert dabei die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Unterrichtssettings. Erforscht wird zum Beispiel, wie ihre Selbstwahrnehmung innerhalb der Klassengemeinschaft ausfällt, wie sie Interaktionen mit Gleichaltrigen wahrnehmen, ob sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert werden und ob sie über erfüllende (Freundschafts-)Beziehungen verfügen (Koster et al. 2009).

Nachfolgend steht die soziale Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler im Fokus. Dass Grundschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger von sozialer Ausgrenzung betroffen sind als Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf, ist empirisch gut belegt (Huber und Wilbert 2012; Krull et al. 2014). Für die soziale Akzeptanz und Ablehnung von Schülerinnen und Schülern spielen ihr Sozialverhalten und inwiefern dieses gruppennormkonform oder -abweichend ist (Schwalbe et al. 2021), aber auch das Lehrkraftfeedback eine Rolle (Nicolay und Huber 2021). Loben begünstigt und ermahnen hemmt die Wahrscheinlichkeit, sozial akzeptiert zu werden. Der Effekt negativen Lehrkraftfeedbacks scheint dabei stärker als der des positiven Lehrkraftfeedbacks (Huber et al. 2015). Hinsichtlich des Verhaltens von Grundschülerinnen und -schülern können sowohl externalisierende als auch internalisierende Verhaltensprobleme ein Ausgrenzungsrisiko bedeuten (Blumenthal und Blumenthal 2021). Nach Siegler et al. (2016) steht externes Problemverhalten eher mit direkter sozialer Ablehnung und internes Problemverhalten eher mit einem Nicht-gemocht-werden in Verbindung. Krull et al. (2018) belegen Effekte von Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten in der ersten Klasse für die soziale Akzeptanz in der zweiten Klasse. Umgekehrt hatte die soziale Akzeptanz und Ablehnung in der ersten Klasse gemäß den Autoren keine Effekte für das Ausmaß an Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten in der zweiten Klasse. Hinsichtlich der Entwicklung internalisierender und externa-

lisierender Symptomatiken erscheint soziale Präferenz durch Mitschülerinnen und Mitschüler nach Sandstrom und Cillessen (2006) im Zeitverlauf der Klasse fünf bis acht als Schutzfaktor.

Forschungsbefunde zur sozialen Akzeptanz basieren mehrheitlich auf soziometrischen Peer-Nominierungen (Cillessen und Marks 2017, S. 22; Mayeux et al. 2007, S. 53; Schäfer und von Salisch 2013, S. 172), seltener auf Selbstauskünften zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Integration, Lehrkraftbefragungen oder Beobachtungen. Mit Blick auf die hier im Fokus stehenden soziometrischen Befragungen verweist Dollase (1976, S. 248) darauf, dass soziometrische Daten nur dann valide sind, wenn bei der Dateninterpretation die Form der Datengewinnung berücksichtigt wird. In der Praxis wird die Varianz der Befragungs- und Auswertungsmethodik nur vereinzelt explizit reflektiert (z. B. Cillessen und Marks (2017): Diskussion von Vor- und Nachteilen verschiedener Peer-Nominationsverfahren; Grütter et al. (2014): unterschiedliche Forschungsergebnisse abhängig von den Netzwerkmaßen Beliebtheit, Freundschaft und Zentralität in Cliques; Kulawiak und Wilbert (2020): multidimensionale Abbildung des sozialen Status). Die vorliegende Studie begegnet diesem Desiderat und stellt die Befragungsmethodik, konkret soziometrische Befragungsstimuli, in den Fokus. Ob die verschiedenen soziometrischen Befragungsstimuli vergleichbar sind oder aber bedeutsame Alleinstellungsmerkmale aufweisen, wird empirisch überprüft, indem ihr semantischer Gehalt aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschulern beschrieben und ihre qualitativen wie quantitativen Schnittmengen und Grenzen aufgezeigt werden. Darauf aufbauend werden für Lehrende und Forschende Impulse für einen zielgerichteten Einsatz bei der Erfassung sozialer Akzeptanz in Schulklassen sowie eine adäquate Interpretation von Befragungsergebnissen formuliert. Beides ist eine notwendige Voraussetzung für die Planung und Umsetzung passgenauer pädagogischer Maßnahmen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.

2 Soziometrische Befragungen

Soziometrie dient der Erfassung von Akzeptanz- und Ablehnungstendenzen in sozialen Gruppen (Moreno 1934). Dazu werden die Gruppenmitglieder je nach Fragestellung unterschiedlich explizit und gerichtet dazu befragt, wen sie (nicht) gern mögen bzw. wen sie für einen spezifischen Kontext (Sitznachbarschaft, Pausenspiel, Kindergeburtstag) präferieren/ablehnen. Terry (2000) teilt soziometrische Befragungsstimuli in vier Gruppen ein: Freundschaft (z. B. „Wer sind deine besten Freunde?“), direkte Präferenz (z. B. „Welche drei Kinder magst du am meisten?“), Bekanntschaft (z. B. „Mit welchen Kindern verbringst du Zeit?“) und indirekte Präferenz bzw. eine aufgabenbezogene Wahl (z. B. „Neben wem möchtest du sitzen?“). Der soziometrische Befragungsstimulus *Sitznachbarschaft* ist insbesondere im deutschen Sprachraum zu finden (z. B. Huber 2009; Krull et al. 2014; Kulawiak und Wilbert 2015; Marten et al. 2016; Martschinke et al. 2012). Gasteiger-Klicpera (2001) verweist darauf, dass dieser wie auch die Geburtstagsgastfrage Sympathie eher indirekt abbildet und durch andere Beweggründe verwässert oder gar verfälscht werden könnte und empfiehlt daher direktere Formulierungen. Für Peer-Nominationen bezüglich

der soziometrischen Befragungsstimuli *best friends, like to spend school breaks with* und *like to perform a school task with* arbeiten Pijl et al. (2008) einen hohen Überlappungsgrad heraus. Hardy et al. (2002, S. 127) argumentieren, dass sowohl die Freundschaftsfrage als auch die Frage danach, wer gemocht wird, im Kern Präferenz ausdrückt, sodass hier starke Überschneidungen anzunehmen sind. Zu unterscheiden ist zwischen Präferenz und Popularität (auch soziometrische und wahrgenommene Popularität). Letztere ist mit sozialer Sichtbarkeit, Macht oder Prestige verbunden (Cillessen und Marks 2011) und wird z. T. damit verknüpft, cool und/oder ein Vorbild zu sein (Rodkin und Berger 2008; Rodkin et al. 2013). Präferierte Schülerinnen und Schüler erscheinen freundlich, vertrauenswürdig, kooperativ und gesellig, während als populär wahrgenommene Schülerinnen und Schüler zudem antisoziale Verhaltensmerkmale wie Dominanz, Arroganz und Aggression zeigen (Schwartz et al. 2010). Während die Konstrukte Präferenz und Popularität bei Sekundarstufenschülerinnen und -schülern fast unabhängig voneinander erscheinen, weisen sie bei Grundschulinnen und -schülern starke Ähnlichkeit auf (Košir und Pečjak 2005).

Ein klares Bild dazu, wann welcher soziometrische Befragungsstimulus Verwendung findet, ist nicht auszumachen, denn

- die Studienschwerpunkte im Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz sind breit gefächert (z. B. Liu et al. (2015): Effekte von Interventionen; Mamas (2012): Effekte von Werten und Überzeugungen von Lehrkräften bzw. ihrer pädagogischen Praxis; Ommundsen et al. (2010): körperliche Aktivität, Gewichtsstatus und Motorik; Tarullo et al. (2011): moderierender Effekt für die Assoziation von Verhaltenssteuerung und Cortisol-Reaktivität),
- es werden identische Befragungsstimuli mit unterschiedlichen Variablen assoziiert (z. B. *don't/like to play with* bei Nepi et al. (2015) mit Förderbedarf, bei Masland und Lease (2016) mit akademischem Einfluss oder bei Wilson und Rodkin (2011) mit spezifischer Herkunft) und
- es werden verschiedene soziometrische Befragungsstimuli mit vergleichbaren Variablen assoziiert (z. B. Sozialverhalten bei Bellmore et al. (2011): *coolest kids*, bei Berger und Rodkin (2012): *liked most/least to play with*, bei Boor-Klip et al. (2017) *liked most/least* und *most/least popular*).

Als Antwortskalen sind die Beurteilung aller Gruppenmitglieder auf einer mehrstufigen Skala hinsichtlich eines Kriteriums, die Nennung einer limitierten Anzahl von Gruppenmitgliedern oder Dyaden innerhalb der Gruppe, auf die das erfragte Kriterium in besonderem Maße zutrifft, sowie die Bildung einer Rangfolge aller Gruppenmitglieder bezüglich eines Kriteriums denkbar (Terry 2000). Während die mittels Ratingskalen erfassten Daten Vorteile für die Abbildung von Beziehungen und Netzwerken bieten, ist die Verwendung von Nominationen ökonomischer und geeignet für die Statusbestimmung von Gruppenmitgliedern. Dabei werden die aufsummierten Wahlen (*liked most*, LM) und Ablehnungen (*liked least*, LL) als Haltungen der Mitschülerinnen und Mitschüler gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern quantifiziert. Hinzu kommen die Dimensionen soziale Präferenz ($SP = LM - LL$) und soziale Sichtbarkeit ($SI = LM + LL$) (Peery 1979). Auf Basis der z-transformierten

Tab. 1 Statusgruppen (Coie und Dodge 1988, S. 818)

Statusgruppe	LM	LL	SP	SI	Kurzbeschreibung
Populär	>0	<0	>1	–	Viele pos., wenige neg. Nennungen
Abgelehnt	<0	>0	<–1	–	Viele neg., wenige pos. Nennungen
Unbeachtet	<0	<0	–	<–1	Kaum/keine pos. o. neg. Nennungen
Kontroversiell	>0	>0	–	>1	Viele pos. u. neg. Nennungen
Durchschnittlich	–	–	$-1 < SP < 1$	$-1 < SI < 1$	Nicht besonders viele pos. u. neg. Nennungen

LM Wahl, LL Ablehnung, SP Soziale Präferenz, SI Soziale Sichtbarkeit

Werte LM, LL, SP und SI erfolgt die Statusgruppenzuordnung nach den Kriterien in Tab. 1.

Entsprechend ihrer spezifischen sozialen Rollenmuster, Verhaltens- und Leistungsmerkmale (vgl. Newcomb et al. 1993) werden zu den Statusgruppen unterschiedliche Forschungsinteressen verfolgt: z.B. Kompetenzen der *Populären*, Verhaltensprobleme der *Abgelehnten*, sozialer Rückzug der *Unbeachteten*, soziale Prominenz der *Kontroversiellen*. Marten et al. (2016) konnten die Statusgruppen *beliebt*, *durchschnittlich* und *abgelehnt* replizieren. Sie empfehlen die Gruppen *unbeachtet* und *kontroversiell* aufgrund ihrer theoretischen und praktischen Relevanz beizubehalten und plädieren für eine Anpassung der Cut-off-Werte (Berücksichtigung des Wertes null bei *Populären* und *Abgelehnten*, d. h. LM, LL ≤ 0 (statt <0) und ≥ 0 (statt >0)) sowie zugunsten der Homogenität der Statusgruppen für eine Differenzierung (besonders beliebt/abgelehnt). Kulawiak und Wilbert (2020) überwinden die Beliebigkeit der Cut-off-Werte und berücksichtigen die Mehrdimensionalität des Phänomens, indem sie den sozialen Status anhand der Abstände zu den Extrempunkten *populär*, *abgelehnt*, *unbeachtet* und *kontroversiell* beschreiben.

3 Fragestellung

Vor dem Hintergrund

- unterschiedlicher Merkmalsprofile je nach soziometrischem Befragungsstimulus (vgl. Cillessen und Marks 2011; Schwartz et al. 2010),
- von Hinweisen zu Unterschieden in den Ergebnissen empirischer Untersuchungen abhängig vom verwendeten soziometrischen Befragungsstimulus (vgl. Grütter et al. 2014),
- eines diffusen Bildes hinsichtlich der Verwendung verschiedener soziometrischer Befragungsstimuli in der Inklusionsforschung (s. oben) und
- nur vereinzelt und unsystematisch vorliegenden Befunden und Empfehlungen hinsichtlich eines zielgerichteten Einsatzes soziometrischer Befragungsstimuli (vgl. z. B. Cillessen und Marks 2011; Gasteiger-Klicpera 2001; Hardy et al. 2002; Košir und Pečjak 2005; Pijl et al. 2008)

wird folgender Frage nachgegangen:

Welche Schnittmengen und Grenzen weisen verschiedene soziometrische Befragungsstimuli auf und was lässt sich daraus für soziometrische Befragungen in Schulklassen ableiten?

Die dargelegten empirischen Befunde zu Schnittmengen und Grenzen soziometrischer Konstrukte basieren wesentlich auf quantitativen Daten soziometrischer Befragungen oder Merkmalsbeschreibungen zu Schülerinnen und Schülern mit einem spezifischen sozialen Peer-Status. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden

- a. quantitative Daten einer soziometrischen Untersuchung (korrelative Zusammenhänge) systematisch mit
- b. qualitativen Daten zum semantischen Gehalt soziometrischer Konstrukte aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern verknüpft.

Inwieweit sich die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung abhängig vom verwendeten soziometrischen Befragungsstimulus ähneln bzw. unterscheiden, wird herausgearbeitet,

- c. indem die Statusgruppenzuweisung (Coie und Dodge 1988) je soziometrischen Befragungsstimulus vergleichend analysiert wird und
- d. indem eine exemplarische Fragestellung unter Verwendung verschiedener soziometrischer Befragungsstimuli beantwortet wird. Vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstandes wird danach gefragt, welche Bedeutung das Geschlecht, besonderer Unterstützungsbedarf (vgl. Huber und Wilbert 2012; Krull et al. 2014), das Sozialverhalten (vgl. Blumenthal und Blumenthal 2021; Krull et al. 2018; Siegler et al. 2016) und Lehrkraftfeedback (vgl. Huber et al. 2015) jeweils für die Wahl und Ablehnung (vgl. Siegler et al. 2016) von Schülerinnen und Schülern in Grundschulklassen haben.

Mit dem Fokus auf soziale Akzeptanz als Facette von Inklusion nach dem Modell von Koster et al. (2009) werden soziometrische Befragungsstimuli aus dem Bereich *Freundschaft* (Facette *friendship/relationship*) sowie *Bekanntschaft* (Facette *contacts/interactions*) ausgeklammert und aus dem Bereich *direkte und indirekte Präferenz* berücksichtigt (vgl. Terry 2000). Die Fragen nach persönlicher *Präferenz* (mögen) und *Popularität* (beliebt) (z. B. Boor-Klip et al. 2017), *Coolness* (z. B. Bellmore et al. 2011) und *Sitznachbarschaft* (z. B. Marten et al. 2016) erscheinen dabei als häufig verwendete soziometrische Befragungsstimuli. Sie werden vergleichend analysiert.

4 Methodik

4.1 Stichprobe

An der vorliegenden Studie beteiligten sich 428 Schülerinnen und Schüler aus 19 Berliner und sechs Brandenburger Grundschulklassen. Die Teilnahmequote je

Tab. 2 Soziometrische Befragungsstimuli und Exploration von Gründen für Wahl und Ablehnung

Befragungsstimuli	Akzeptanz/Ablehnung
Sitznachbarschaft	Neben welchem Kind aus deiner Klasse möchtest du am liebsten/wenigsten gern sitzen? ^a → Wieso möchtest du neben [NAME] am liebsten/wenigsten gern sitzen? ^b
Präferenz	Welches Kind aus deiner Klasse magst du am liebsten/wenigsten? ^a → Wieso magst du [NAME] am liebsten/wenigsten? ^b
Popularität	Welches Kind aus deiner Klasse ist am beliebtesten/unbeliebtesten? ^a → Wieso ist [NAME] am beliebtesten/unbeliebtesten in deiner Klasse? ^b
Coolness	Welches Kind aus deiner Klasse findest du am coolsten/uncoolsten? ^a → Warum findest du [NAME] am coolsten/uncoolsten? ^b

^aBitte notiere mindestens einen und maximal drei Namen

^bBitte notiere den Grund oder die Gründe in Stichworten

Klasse lag zwischen 50 und 100 % ($M = 82,4\%$). Zum Erhebungszeitpunkt im Sommer 2016 besuchten 46,7 % der Schülerinnen und Schüler die fünfte, 35 % die sechste und 18,2 % eine jahrgangsgemischte Klasse (fünf und sechs). Der Anteil an Mädchen (48,4 %) und Jungen (51,6 %) war vergleichbar. 24,3 % der Schülerinnen und Schüler hatten nach Einschätzung der Lehrkraft einen besonderen Unterstützungsbedarf (65,0 % ohne Bedarf; 10,7 % ohne Angabe).

4.2 Erhebungsinstrumente

Soziometrische Befragungsstimuli Den Schülerinnen und Schülern wurden vier soziometrische Befragungsstimuli präsentiert (s. Tab. 2). Um Schülerinnen und Schüler mit herausragenden Positionen im adressierten Gegenstandsbereich zu identifizieren, wurden die Peer-Nominationen auf drei Nennungen limitiert.

Gründe für die Wahl und Ablehnung Im Anschluss an jede soziometrische Fragestellung wurde der von den Schülerinnen und Schülern zuerst genannte Name aufgenommen und offen nach Gründen für die Wahl bzw. Ablehnung gefragt (s. Tab. 2).

Sozialverhalten Der hier verwendete Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu 2023) umfasst die Skalen

- *Prosoziales Verhalten* (PV, Bsp. „Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.“),
- *Emotionale Probleme* (EP, Bsp. „Ich mache mir häufig Sorgen.“),
- *Verhaltensprobleme* (VP, Bsp. „Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will.“),
- *Hyperaktivität* (HYP, Bsp. „Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen.“) und
- *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* (VPmG, Bsp. „Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst.“).

Die je fünf Items pro Skala können mit *nicht zutreffend*, *teilweise zutreffend* oder *eindeutig zutreffend* beantwortet werden. Die interne Konsistenz der Skalen liegt

im niedrigen bis akzeptablen Bereich ($n=412$, Cronbachs $\alpha_{PV}=0,67$; $\alpha_{EP}=0,65$; $\alpha_{VP}=0,54$; $\alpha_{HYF}=0,74$; $\alpha_{VPMG}=0,59$).

Lehrkraftfeedback Lehrkraftfeedback dient allen Schülerinnen und Schülern als Referenz für die Beurteilung sozialer Situationen sowie von Akteurinnen und Akteuren (vgl. Huber et al. 2015; Nicolay und Huber 2021). Vergleichbar zu den soziometrischen Befragungsstimuli wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, welche Kinder aus ihrer Klasse am meisten von den Lehrkräften gelobt bzw. ermahnt werden (maximal drei Nennungen).

4.3 Durchführung

Das Einverständnis der Schule, Sorgeberechtigten und ihrer Kinder vorausgesetzt, wurde die Datenerhebung (angeleitet durch geschulte Studierende und Lehrstuhl-Mitarbeiterinnen) an den Schulcomputern über das Online-Umfragetool LimeSurvey umgesetzt. Fast alle Items wurden audiovisuell über Kopfhörer präsentiert (außer dynamische Elemente wie Kindernamen). Mit einer Ausnahme wurden alle Fragebögen abgeschlossen, sodass das Anspruchsniveau als stimmig eingestuft wird.

4.4 Auswertung

Für soziometrische Befragungen wird eine minimale Teilnahmequote von 60–70 % empfohlen. Bei limitierten Nennungen ist eine höhere Teilnahmequote angeraten und wenn Popularität erfasst wird, ist weniger Beteiligung vertretbar (Cillessen und Marks 2011). Da hier eine vergleichende Analyse soziometrischer Befragungsstimuli im Fokus steht (und keine z. B. netzwerkanalytische Fragestellung) wurde ein Cut-off-Wert von 60 % Teilnahmequote je Klasse festgesetzt.

- a. Die quantitativen Schnittmengen und Grenzen zwischen den Ergebnissen soziometrischer Befragungen bei Verwendung verschiedener Stimuli werden mittels bivariater Korrelationsanalysen abgebildet. Der Korrelationskoeffizient Pearson r zeigt bei Werten von $r=0,10$ einen schwachen, bei $r=0,30$ einen mittleren und bei $r=0,50$ einen starken Zusammenhang an (Cohen 1992).
- b. Die Darstellung der qualitativen Schnittmengen und Grenzen soziometrischer Befragungsstimuli basiert auf einer qualitativen Inhaltsanalyse der Freitextantworten zu den Wahl- und Ablehnungsargumenten mithilfe der Software MAXQDA 2020. Dazu wurden möglichst natürliche Kategorien (Originalbegriffe statt analytischer Kategorien, Rädiker und Kuckartz 2019, S. 68) aus dem Datenmaterial abgeleitet (induktives Vorgehen, Mayring und Fenzl 2019) und hierarchisiert. Auf der ersten Gliederungsebene wird zwischen Personenmerkmalen (z. B. Aussehen, Geschlecht), beobachtbarem Verhalten, Beziehungsmerkmalen und fehlenden bzw. nicht interpretierbaren Argumenten unterschieden. Angaben zu den inhaltsanalytischen Einheiten und die Kategoriendefinitionen mit Ankerbeispielen stehen als zusätzliches Online-Material zur Verfügung. Unabhängig voneinander ordneten die Erstautorin und eine Lehrstuhl-Mitarbeiterin alle Textsegmente den Kategorien zu. Unter der Bedingung einer Kodeüberlappung an den Segmenten von 100 %

- kamen beide Raterinnen in 98 % der 10.852 Kodierungen zu einem identischen Urteil (= fast vollkommen perfekte Übereinstimmung).
- c. Die Statusgruppenzuweisung (Coie und Dodge 1988, s. Tab. 1) abhängig vom soziometrischen Befragungsstimulus wird anhand paarweiser Vergleiche veranschaulicht. Dabei wird der prozentuale Anteil an Zuweisungen zur identischen Statusgruppe dargestellt und im Fall einer Differenz eine Information dazu gegeben, welcher anderen Statusgruppe die Schülerinnen und Schüler zugeordnet wurden.
 - d. Um herauszuarbeiten, inwieweit sich die Ergebnisse empirischer Untersuchungen abhängig vom verwendeten soziometrischen Befragungsstimulus ähneln bzw. unterscheiden können, wird für jeden soziometrischen Befragungsstimulus ein Regressionsmodell mit den Prädiktoren Geschlecht, Unterstützungsbedarf, Sozialverhalten und Lehrkraftfeedback separat für die Kriteriumsvariablen Wahl (LM) und Ablehnung (LL) berechnet. Nur für das prosoziale Verhalten liegt die Varianz zwischen den Klassen über zehn Prozent, sodass die Regressions- gegenüber der Mehrebenen-Analyse vertretbar erscheint. Das Bestimmtheitsmaß R^2 zeigt die Passung von Modell und beobachteten Werten an (0 = keine Erklärungskraft des Modells; 1 = perfekte Vorhersage). Da mit steigender Anzahl der Prädiktoren das R^2 auch unabhängig davon steigt, ob der Erklärungsgehalt zunimmt, wird auch das korrigierte R^2 betrachtet. Zur Beurteilung der Bedeutsamkeit der Ergebnisse wird R^2 in die Effektstärke f^2 nach Cohen (1992) transformiert. $f^2 = 0,02$ entspricht einem schwachen, $f^2 = 0,15$ einem mittleren und $f^2 = 0,35$ einem starken Effekt.

5 Ergebnisse

5.1 Korrelative Zusammenhänge (a)

Die Korrelationen zwischen den Ergebnissen der vier soziometrischen Befragungsstimuli fallen für beide Dimensionen (LM, LL) mittel bis stark aus (s. Tab. 3). Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich für alle soziometrischen Befragungsstimuli im Bereich der Ablehnungen und die schwächsten Zusammenhänge im Bereich der Wahlen zwischen den Stimuli *Sitznachbarschaft* und *Präferenz* auf der einen und *Popularität* und *Coolness* auf der anderen Seite.

Tab. 3 Korrelationsmatrix soziometrische Befragungsstimuli

		Wahl (LM)			Ablehnung (LL)			<i>n</i>
		1	2	3	1	2	3	
1	Sitznachbarschaft	–	–	–	–	–	–	–
2	Präferenz	0,81**	–	–	0,91**	–	–	433
3	Popularität	0,45**	0,40**	–	0,81**	0,84**	–	433
4	Coolness	0,55**	0,52**	0,66**	0,83**	0,86**	0,90**	225

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

5.2 Semantischer Gehalt (b)

Die soziometrischen Konstrukte werden zunächst einzeln (Profil) und anschließend vergleichend dargestellt (Schnittmengen und Grenzen).

Sitznachbarschaft Annähernd die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie am liebsten neben jemandem sitzen möchten, weil sie freundschaftlich miteinander verbunden sind (42,5%). Dass jemand freundlich (24,6%), hilfsbereit (18,1%), lustig (15,2%) und sympathisch ist (8,7%), erscheint ebenfalls bedeutsam. Schul- und leistungsbezogene Aspekte wie eine disziplinierte Arbeitshaltung (10,3%), Leistungsstärke (6,1%) und die Aussicht auf eine gute Zusammenarbeit (4,7%) werden nachrangig benannt. Als Ausschlusskriterien für eine Sitznachbarschaft werden neben dem generellen Empfinden, dass jemand nervt (22,1%) oder unsympathisch ist (13,7%), unterrichtsbezogene Argumente angeführt: Fast jedes fünfte Kind möchte nicht neben jemandem sitzen, der allgemein den Unterricht stört (18,3%). Im Bereich des Sozialverhaltens werden vordergründig niederträchtiges Verhalten (z. B. provozieren, ärgern; 9,5%) und unangenehme Körperhandlungen wie pupsen, rülpsen, popeln (5,9%) als Argumente gegen eine Sitznachbarschaft angeführt.

Präferenz Auch bei der Frage danach, warum die Schülerinnen und Schüler jemanden am liebsten mögen, waren eine freundschaftliche Verbindung zu diesem Kind (35,2%) und dass es freundlich (31,4%) und lustig ist (24,4%) die drei am häufigsten genannten Gründe. Schul- und leistungsbezogene Aspekte wurden kaum benannt. Soziale Aspekte wie eine grundsätzliche Hilfsbereitschaft (12,9%), dass jemand vertrauensvoll/verständnisvoll ist (12,1%) und man mit ihm/ihr gute Erfahrungen gemacht hat (8,6%), erscheinen bedeutsam. Die meistgenannten Ablehnungsgründe waren, wenn Kinder nerven (17,9%), ärgern (15,0%), allgemein nicht gemocht werden (8,8%), stören (7,8%), körperlich aggressiv (6,9%), dominant/arrogant oder besserwisserisch sind (6,1%) oder unangenehme Körperhandlungen vollziehen (5,3%).

Popularität Etwa jedes zehnte Kind gab keine Gründe für die Beliebtheit (12,6%) oder Unbeliebtheit (9,7%) des von ihm benannten Kindes an. Die drei häufigsten Gründe für Beliebtheit waren Freundlichkeit (19,4%), Leistungsstärke (13,4%) und Humor (12,6%), gefolgt von Coolness (11,2%), einer begeisterten Fähigkeit oder einem Hobby (9,3%), Hilfsbereitschaft (7,4%) und dem Empfinden, dass dieses Kind schön und hübsch sei (6,3%). Ein vordergründiges Argument für die Unbeliebtheit eines Kindes lässt sich kaum ausmachen. Unbeliebte Kinder werden beschrieben als nervig (8,0%), andere ärgernd (7,8%), aufbrausend (6,9%), unfreundlich (6,9%) und/oder rückzüglich (5,8%).

Coolness Auch bei der Frage nach Argumenten für Coolness machte etwa jedes zehnte Kind keine Angabe (cool: 13,9%; uncool: 10,2%). Die Wahrnehmung eines Kindes als lustig (20,1%) und freundlich (18,5%) sowie eine freundschaftliche Beziehung zu ihm (10,5%) erscheinen als die drei bedeutsamsten Gründe dafür, als

cool angesehen zu werden. Neben dem Aussehen der Kinder (z. B. schön und hübsch 8,9%; Kleidung und Frisur 5,7%) begünstigt eine besondere Fähigkeit oder ein Hobby (7,7%) sowie eine positive Grundhaltung (5,5%) die Etikettierung als cool. Dominanz, Arroganz oder Besserwisserei (14,7%), die Wahrnehmung als nervig (6,7%) oder unfreundlich (5,5%) sind auf der anderen Seite damit verbunden, als uncool angesehen zu werden.

Bei einer vergleichenden Analyse der qualitativen Daten kristallisierten sich für die Wahlfragen aller vier soziometrischen Befragungsstimuli im Bereich Sozialverhalten insbesondere die Argumente Freundlichkeit (PPÄF: 31,4%; SITZ: 24,6%; POP: 19,4%, COOL: 18,5%) und Lustigkeit heraus (PRÄF: 24,4%; COOL: 20,1%; SITZ: 15,2%; POP: 12,6%). Derart wiederkehrende Argumente für alle vier Ablehnungsfragen wurden nicht identifiziert. Es fällt jedoch auf, dass hierbei durchgehend

Tab. 4 Mögliche Spezifika soziometrischer Befragungsstimuli

sBs	Argument	%	Differenz in %			
SITZ	LM	Freundschaftliche Verbundenheit	42,5	PRÄF=-7,3	COOL=-32,0	POP=-40,4
		Hilfsbereitschaft	18,1	PRÄF=-5,2	POP=-10,7	COOL=-14,7
		Ein diszipliniertes Arbeitsverhalten	10,3	POP=-9,5	PRÄF=-10,2	COOL=-10,3
	LL	Nervig	22,1	PRÄF=-4,2	POP=-14,1	COOL=-15,4
		Stört im Unterricht	18,3	PRÄF=-10,5	POP=-13,3	COOL=-16,4
		Allgemein unsympathisch	13,7	PRÄF=-4,9	COOL=-10,3	POP=-12,2
		Redet im Unterricht rein, quatscht	10,3	PRÄF=-8,0	POP=-8,2	COOL=-9,5
		Laut	9,1	PRÄF=-4,5	COOL=-7,4	POP=-7,8
PRÄF	LM	Vertrauens- und verständnisvoll	12,1	SITZ=-9,4	COOL=-9,4	POP=-10,9
		Gute Erfahrungen miteinander	8,6	SITZ=-6,3	COOL=-7,4	POP=-8,0
		Gemeinsamkeiten	6,1	SITZ=-4,8	COOL=-5,0	POP=-5,7
LL	Offen niederträchtiges Verh., z. B. ärgern	15,0	SITZ=-5,5	POP=-7,2	COOL=-7,7	
POP	LM	Leistungsstärke	13,4	SITZ=-7,3	PRÄF=11,3	COOL=-11,5
		Coolness	11,2	PRÄF=-5,1	SITZ=8,0	COOL=-11,2
LL	<i>Alle von den Kindern genannten Argumente dafür, dass jemand in der Klasse unbeliebt ist, wurden von weniger als 10% benannt, sodass sich hier kein Profil ausmachen lässt</i>					
COOL	LM	Feststehende optische Merkmale	8,9	POP=-2,6	PRÄF=-7,6	SITZ=-8,7
		Variable optische Merkmale	5,7	POP=-4,9	SITZ=-5,7	PRÄF=-5,7
	LL	Dominanz, Arroganz, Besserwisserei	14,7	PRÄF=-8,6	POP=-10,5	SITZ=-12,8

sBs soziometrischer Befragungsstimulus, SITZ Sitznachbarschaft, PRÄF Präferenz, POP Popularität, COOL Coolness, LM Wahl, LL Ablehnung

kaum personenbezogene Merkmale (z. B. Aussehen, Geschlecht, Herkunft) benannt wurden (<2,7%).

Tab. 4 veranschaulicht nicht nur erneut die inhaltliche Nähe von *Sitznachbarschaft* und *Präferenz* (geringe Differenzwerte), sondern auch mögliche Spezifika soziometrischer Konstrukte. Die größten Differenzwerte in der Häufigkeit der Nennungen einzelner Argumente bzgl. der *Sitznachbarschaft* sind unterrichtsbezogen, d. h. ein diszipliniertes Arbeitsverhalten begünstigt die Wahl und im Unterricht zu stören, reinzureden oder zu quatschen begünstigt die Ablehnung als Sitznachbarin oder Sitznachbar. Jemanden zu mögen, scheint eng damit verbunden zu sein, dass jemand vertrauens- und verständnisvoll ist und man miteinander gute Erfahrungen gemacht hat, während *Popularität* für Grundschülerinnen und Grundschüler stärker in Zusammenhang mit einer angenommenen Intelligenz und/oder besonderen schulischen Leistungen gebracht wird. Als uncool gilt es vor allem, wenn jemand dominant, arrogant oder besserwisserisch ist.

Es fällt insgesamt ein deutlicher Unterschied im Umfang fehlender Antworten zwischen den Fragen zur *Sitznachbarschaft* und *Präferenz* (1,9–2,5%) auf der einen und *Popularität* und *Coolness* (9,7–13,9%) auf der anderen Seite auf.

5.3 Statusgruppenzuweisung (c)

Während die prozentuale Verteilung auf die fünf Statusgruppen je soziometrischem Befragungsstimuli vergleichbar erscheint (einzig beim Stimulus Popularität sind die Anteilswerte für *Unbeachtete* und *Kontroversielle* etwas geringer), zeigen sich bei der konkreten Zuordnung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu einer Statusgruppe zum Teil deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom gewählten soziometrischen Befragungsstimulus (s. Abb. 1): Zwischen 10,0–100,0% der Schülerinnen und Schüler werden im paarweisen Vergleich der soziometrischen Befragungsstimuli einer identischen Statusgruppe zugeordnet. Der Anteil identischer Zuordnungen fällt für *Durchschnittliche* (69,5–82,4%) und *Abgelehnte* (65,6–78,6%) bei allen Befragungsstimuli relativ hoch aus. Für weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (24,1–48,0%) erfolgt im paarweisen Vergleich eine übereinstimmende Statusgruppenzuweisung als *bevorzugt/gemocht/beliebt/cool* (Ausnahme: *Sitznachbarschaft* und *Präferenz* 62,7–68,1%). Die Statusgruppenzuweisung als *unbeachtet* erfolgt für jedes zweite bis siebte Kind (15,4–48,7%) übereinstimmend. Die größte Varianz zeigt sich für die Statusgruppenzuweisung als *kontroversiell* (10,0–100% Übereinstimmung).

Wurde ein Kind nicht übereinstimmend als *durchschnittlich* kategorisiert, erfolgte zumeist die Zuweisung des Status *unbeachtet* oder *bevorzugt/gemocht/beliebt/cool*. Bei den anderen vier Statusgruppen wurde bei einer abweichenden Zuordnung zumeist der Status *durchschnittlich* vergeben.

5.4 Exemplarische Untersuchung (d)

Mithilfe der Prädiktoren Geschlecht, Unterstützungsbedarf, Sozialverhalten und Lehrkraftfeedback können rund 11 bis 19% der Varianz in den Akzeptanzwahlen der Schülerinnen und Schüler erklärt werden (schwacher bis mittlerer Effekt,

sBs	Sitznachbarschaft (SITZ, n= 433)				sBs	Präferenz (PRÄF, n=447)			
	=	≠				=	≠		
+: 11,8	PRÄF	62,7	Ø: 33,3	0, +/-: je 2,0	+: 11,2	SITZ	68,1	Ø: 29,8	+/-: 2,1
	POP	29,4	Ø: 62,7	0: 7,8		POP	29,8	Ø: 59,6	0: 10,6
	COOL	28,6	Ø: 64,3	0: 7,1		COOL	40,0	Ø: 48,0	0: 12,0
-: 13,2	PRÄF	77,2	Ø, +/-: je 10,5	0: 1,8	-: 13,0	SITZ	78,6	Ø: 19,6	+/-: 1,8
	POP	71,9	Ø: 22,8	+/-: 3,5		POP	78,6	Ø: 21,4	
	COOL	72,4	Ø: 27,6			COOL	69,0	Ø: 27,6	+/-: 3,4
0: 9,0	PRÄF	48,7	Ø: 51,3		0: 11,9	SITZ	37,3	Ø: 58,8	+/-: je 2,0
	POP	15,4	Ø: 79,5	+ 5,1		POP	19,6	Ø: 74,5	+ 5,9
	COOL	38,9	Ø: 55,6	+ 5,6		COOL	34,5	Ø: 62,1	+/-: 3,4
+/-: 2,3	PRÄF	50,0	Ø: 30,0	+/-: je 10,0	+/-: 4,3	SITZ	29,4	-: 35,3	Ø: 29,4 +: 5,9
	POP	10,0	Ø: 40,0	-: 30,0 +: 20,0		POP	17,6	Ø: 41,2	-: 23,5 +: 17,6
	COOL	66,7	Ø, +/-: je 16,7			COOL	57,1	Ø: 28,6	+/-: 14,3
Ø: 63,7	PRÄF	78,3	Ø: 10,9	+ 5,1 -: 4,0 +/-: 1,8	Ø: 59,7	SITZ	82,4	Ø: 7,6	+ 6,5 -: 2,3 +/-: 1,1
	POP	72,1	+ 13,4 0: 7,2	-: 6,5 +/-: 0,7		POP	74,0	+ 14,5 0: 5,7	-: 5,3 +/-: 0,4
	COOL	72,2	+ 0: je 10,4	-: 4,2 +/-: 2,8		COOL	74,8	+ 10,4 0: 8,1	-: 4,4 +/-: 2,2
sBs	Popularität (POP, n= 433)				sBs	Coolness (COOL, n=225)			
	=	≠				=	≠		
+: 13,4	SITZ	25,9	Ø: 63,8	-: 0, +/-: je 3,4	+: 11,1	SITZ	32,0	Ø: 60,0	0, +/-: je 4,0
	PRÄF	24,1	Ø: 65,5	0, +/-: je 5,2		PRÄF	40,0	Ø: 56,0	+/-: 4,0
	COOL	44,4	Ø: 51,9	+/-: 3,7		POP	48,0	Ø: 52,0	
-: 14,3	SITZ	66,1	Ø: 29,0	+/-: 4,8	-: 12,0	SITZ	77,8	Ø: 22,2	
	PRÄF	71,0	Ø: 22,6	+/-: 6,5		PRÄF	74,1	Ø: 22,2	0: 3,7
	COOL	65,6	Ø: 28,1	+/-: 6,3		POP	77,8	Ø: 22,2	
0: 6,9	SITZ	20,0	Ø: 66,7	+ 13,3	0: 10,7	SITZ	29,2	Ø: 62,5	+ 8,3
	PRÄF	33,3	Ø: 50,0	+ 16,7		PRÄF	41,7	Ø: 45,8	+ 12,5
	COOL	36,4	Ø: 63,6			POP	16,7	Ø: 83,3	
+/-: 0,9	SITZ	25,0	Ø: 50,0	-: 25,0	+/-: 3,6	SITZ	50,0	Ø: 50,0	
	PRÄF	75,0	Ø: 25,0			PRÄF	50,0	Ø: 37,5	-: 12,5
	COOL	100,0				POP	25,0	Ø: 37,5	-: 25,0 +: 12,5
Ø: 64,4	SITZ	71,3	+ 11,5 0: 11,1	-: 4,7 +/-: 1,4	Ø: 62,7	SITZ	73,8	+ 12,8 0: 7,1	-: 5,7 +/-: 0,7
	PRÄF	69,5	Ø: 13,6	+ 10,0 -: 4,3 +/-: 2,5		PRÄF	71,6	Ø: 12,8	+ 8,5 -: 5,7 +/-: 1,4
	COOL	72,5	Ø: 13,1	+ 8,5 -: 3,9 +/-: 2,0		POP	78,7	+ 9,9 -: 6,4 0: 5,0	

sBs = soziometrischer Befragungsstimulus
 = prozentualer Anteil an übereinstimmender Statusgruppenzuordnung
 ≠ prozentualer Anteil an abweichender Statusgruppenzuordnung
 + bevorzugt, gemocht, beliebt, cool; - abgelehnt, unbeliebt, uncool; 0 unbeachtet; +/- kontroversiell; Ø durchschnittlich

Abb. 1 Paarweise Vergleiche der Statusgruppenzuweisungen je soziometrischem Befragungsstimulus

s. Tab. 5). Unabhängig vom soziometrischen Befragungsstimulus erscheinen Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen dabei bedeutsam (z.B. lieber für sich sein). Während sich eine bevorzugte Sitznachbarin/ein bevorzugter Sitznachbar, gemochte und insbesondere populäre Schülerinnen und Schüler weiterhin durch regelmäßiges Lob der Lehrkräfte auszeichnen, scheint dies für coole Schülerinnen und Schüler kein Charakteristikum. Kein besonderer Unterstützungsbedarf ist zuträglich für die Wahl als Sitznachbarin oder Sitznachbar, prosoziales Verhalten dafür gemocht zu werden und ein Junge zu sein dafür, als cool angesehen zu werden.

Rund 29 bis 45% der Varianz in den Ablehnungsentscheidungen können mithilfe der vorliegenden Prädiktoren erklärt werden (starker Effekt, s. Tab. 6). Über alle soziometrischen Befragungsstimuli hinweg sind Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und Lehrkraftermahnungen die beiden stärksten Prädiktoren, wobei das Lehrkraftfeedback mit Ausnahme beim Stimulus Popularität bedeutsamer erscheint als die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen. Ein besonderer Unterstützungsbedarf ist assoziiert mit der Ablehnung als Sitznachbarin/Sitznachbar und damit, als unpopu-

Tab. 5 Regressionsanalyse Ablehnung (LM)

Koeffizienten	Abhängige Variablen											
	Sitznachbarschaft LM			Präferenz LM			Popularität LM			Coolness LM		
	B	SE _B	β	B	SE _B	β	B	SE _B	β	B	SE _B	β
(Konstante)	0,942	0,274	-	1,086	0,270	-	0,495	0,278	-	0,789	0,372	-
Geschlecht	-0,057	0,107	-0,029	0,034	0,105	0,017	-0,049	0,109	-0,024	-0,405**	0,149	-0,203**
UB	-0,278*	0,119	-0,125*	-0,199	0,115	-0,092	-0,214	0,121	-0,094	-0,153	0,151	-0,073
SDQ-PV	-0,31	0,029	-0,058	-0,069*	0,029	-0,134*	-0,020	0,029	-0,038	-0,013	0,039	-0,021
SDQ-EP	-0,000	0,025	-0,001	-0,008	0,025	-0,018	0,001	0,026	0,002	0,013	0,036	0,030
SDQ-VP	-0,050	0,035	-0,087	-0,013	0,034	-0,023	0,040	0,036	0,069	0,044	0,048	0,080
SDQ-HYP	-0,007	0,025	-0,016	0,002	0,025	0,006	0,025	0,026	0,057	-0,012	0,035	-0,029
SDQ-VPmG	-0,145***	0,030	-0,271***	-0,161***	0,029	-0,307***	-0,159***	0,030	-0,292***	-0,185***	0,042	-0,341***
LK-Lob	0,167**	0,056	0,164**	0,156**	0,055	0,155**	0,363***	0,057	0,348***	0,042	0,079	0,041
LK-Ermahnung	-0,087	0,057	-0,089	-0,066	0,056	-0,068	0,081	0,057	0,080	0,048	0,077	0,048
n	342			354			342		199			
R ²	0,202; f ² =0,25			0,171; f ² =0,21			0,212; f ² =0,27		0,155; f ² =0,18			
Korr. R ²	0,180; f ² =0,22			0,150; f ² =0,18			0,191; f ² =0,24		0,114; f ² =0,13			
F	(df = 9; 332) 9,328***			(df = 9; 344) 7,900***			(df = 9; 332) 9,940***		(df = 9; 189) 3,844***			

Geschlecht 0 = Junge, Unterstützungsbedarf 0 = ohne

LM Wahl, UB Unterstützungbedarf, PV Prosoziales Verhalten, EP Emotionale Probleme, VP Verhaltensprobleme, HYP Hyperaktivität, VPmG Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Tab. 6 Regressionsanalyse Ablehnung (LL)

Koeffizienten	Sitznachbarschaft LL			Präferenz LL			Popularität LL			Coolness LL		
	B	SEB	β									
(Konstante)	-0,578	0,221	-	-0,409	0,234	-	-0,544	0,255	-	-0,719	0,321	-
Geschlecht	0,069	0,086	0,036	0,063	0,091	0,032	-0,081	0,099	-0,041	-0,176	0,128	-0,090
UB	0,199*	0,096	0,091*	0,188	0,100	0,086	0,379***	0,110	0,170***	0,321*	0,131	0,157*
SDQ-PV	0,016	0,023	0,030	-0,008	0,025	-0,015	0,009	0,027	0,016	0,051	0,034	0,105
SDQ-EP	-0,015	0,020	-0,036	-0,013	0,022	-0,031	0,007	0,024	0,015	-0,037	0,031	-0,088
SDQ-VP	0,045	0,028	0,080	0,076*	0,030	0,135*	0,014	0,033	0,024	0,014	0,041	0,025
SDQ-HYP	-0,003	0,020	-0,006	-0,024	0,022	-0,059	-0,028	0,024	-0,065	-0,004	0,030	-0,009
SDQ-VPmG	0,115***	0,024	0,221***	0,126***	0,025	0,238***	0,177***	0,028	0,332***	0,151***	0,037	0,287***
LK-Lob	0,031	0,045	0,031	0,054	0,047	0,054	0,010	0,052	0,010	0,114	0,068	0,114
LK-Ermahnung	0,567***	0,046	0,588***	0,489***	0,048	0,503***	0,320***	0,053	0,325***	0,416***	0,067	0,423***
n	342			354			342			199		
R ²	0,461; $f^2=0,86$			0,386; $f^2=0,63$			0,312; $f^2=0,45$			0,332; $f^2=0,50$		
Korr. R ²	0,447; $f^2=0,81$			0,370; $f^2=0,59$			0,293; $f^2=0,43$			0,300; $f^2=0,43$		
F	(df = 9; 332) 31,574***			(df = 9; 344) 24,057***			(df = 9; 332) 16,727***			(df = 9; 189) 10,421***		

Geschlecht 0 = Junge, Unterstützungsbedarf 0 = ohne

LL Ablehnung, UB Unterstützungsbefarf, PV Prosoziales Verhalten, EP Emotionale Probleme, HYP Hyperaktivität, VPmG Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

lär oder uncool angesehen zu werden. Verhaltensprobleme wie häufige Wutanfälle stehen im Zusammenhang damit, dass jemand nicht gemocht wird.

6 Diskussion

Abschließend werden die Ergebnisse zu den Schnittmengen und Grenzen verschiedener soziometrischer Befragungsstimuli zusammengetragen und mögliche Ableitungen für soziometrische Befragungen in Schulklassen diskutiert.

Die bivariaten Korrelationen (a) und die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (b) legen eine größere Schnittmenge zwischen den auf Individualebene angesiedelten Stimuli *Sitznachbarschaft* und *Präferenz* sowie den auf Klassenebene angesiedelten Kriterien *Popularität* und *Coolness* nahe. Dies repliziert, dass *Präferenz* und *Popularität* unterscheidbare Konstrukte darstellen (vgl. Cillessen und Marks 2011; Schwartz et al. 2010), wobei sich das hier bereits in der Grund- und nicht erst in der Sekundarschule zeigt (vgl. Košir und Pečjak 2005), sodass eine Reflexion des Einsatzes soziometrischer Befragungsstimuli auch hier angezeigt ist.

Es wurden für alle Stimuli jeweils profilgebende Inhaltsbereiche identifiziert (b). Für den Stimulus *Sitznachbarschaft* scheint ein kooperatives und störungsfreies Miteinander, für soziale *Präferenz* ein vertrauensvolles und positives Miteinander, für *Popularität* Leistungsstärke und für *Uncoolness* ein herablassender Habitus bedeutungsvoller als bei den jeweils anderen Stimuli. Es stellt sich die Frage, ob einer dieser soziometrischen Befragungsstimuli bzw. ein dahinterliegendes Konstrukt eine herausragende Relevanz für Wahrnehmungsprozesse und die Handlungsplanung von Grundschülerinnen und Grundschulern besitzt und damit im Rahmen soziometrischer Befragungen in Schulklassen zu bevorzugen ist. Vor dem Hintergrund der qualitativen Daten könnte es aussichtsreich sein, den Stimulus *Sitznachbarschaft* dann zu wählen, wenn explizit der unterrichtliche Kontext interessiert (z. B. Sitzordnung, günstige Konstellationen in Arbeitsbündnissen, Planung kooperativer Lernformen), *Präferenz*, wenn das informelle Beziehungsgefüge im Fokus steht (z. B. soziales Unterstützungssystem auch außerhalb des unterrichtlichen Kontextes) und *Popularität* und *Coolness*, wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderer Orientierungsfunktion identifiziert oder Informationen zur Gruppennorm gewonnen werden sollen. *Populäre* Schülerinnen und Schüler repräsentieren hierbei die in der Wahrnehmung der Klasse vorherrschende Gruppennorm und *uncoole* Schülerinnen und Schüler die Abweichung von der Gruppennorm. Kenntnisse zur Gruppennorm als mögliche Einflussgröße der Entwicklung des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern können im Rahmen einer universellen Förderung sozialer Kompetenzen im inklusiven Unterricht gewinnbringend sein.

Zu überprüfen ist, ob im semantischen Gehalt bedeutungsvolle Unterschiede für Schülerinnen und Schüler niedrigerer/höherer Klassenstufe vorliegen (vgl. Cillessen und Marks 2011; Coie et al. 1982) und ob eine multidimensionale Erfassung (vgl. Grütter et al. 2014) oder ein Zusammenschluss einzelner Dimensionen in Form eines Peer-Status-Index dem Konstrukt soziale Akzeptanz in Schulklassen besser gerecht wird, als wenn einzelne soziometrische Kriterien verwendet werden.

Dass anhand der qualitativen Daten die Schnittmengen bei den Wahl- und anhand der quantitativen Daten bei den Ablehnungsfragen größer erscheinen, könnte darin begründet liegen, dass die von den Kindern bei den Wahlfragen angeführten prosozialen Verhaltensweisen verbreiteter sind, als die bei den Ablehnungsfragen angeführten Verhaltensprobleme (b) und die Namensnennungen für die Wahl passend dazu mehr Varianz (schwächere korrelative Zusammenhänge) aufweisen als für die Ablehnung (a). Dies setzt sich bei der Statusgruppenzuweisung fort (c): Die Zahl identischer Klassifikation von Schülerinnen und Schülern als *bevorzugt/gemocht/beliebt/cool* fällt niedriger aus als die Zahl identischer Klassifikation als *abgelehnt*. Eine möglicherweise stärkere Streuung von Akzeptanz gegenüber Ablehnung geht hier jedoch nicht damit einher, dass die Gruppe akzeptierter Schülerinnen und Schüler anteilig größer ausfällt als die Gruppe abgelehnter Schülerinnen und Schüler. Es zeigt sich jedoch z. B. mit Blick auf deutlich weniger fehlende Angaben zu Gründen für die Akzeptanz gegenüber einer Ablehnung, dass Wahl-Argumente zugänglicher sind als Argumente für soziale Ablehnung (b, vgl. auch Coie et al. 1982; Juvonen et al. 1992). Zu überprüfen wäre, ob eine gezielte pädagogische Unterstützung der Reflexion von Ablehnungsgefühlen dazu beitragen kann, soziale Ausgrenzung zu minimieren. Und wie wäre die Wirksamkeit in Kombination und/oder im Unterschied zu einer gezielten Thematisierung und Förderung sozialer Akzeptanz in Schulklassen zu bewerten?

Wenngleich die prozentualen Anteilswerte für die Statusgruppen je Befragungsstimulus vergleichbar sind, so zeigen sich bei den konkreten Zuweisungen des Peer-Status als *bevorzugt/gemocht/beliebt/cool* sowie *unbeachtet* und *kontroversiell* deutliche Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Stimuli (c). Schülerinnen und Schüler werden bei der Zugrundelegung eines jeweils anderen soziometrischen Befragungsstimulus häufig als *durchschnittlich* beschrieben. Fraglich erscheint hierbei, ob Forschungsbefunde, welche auf dem Statusgruppen-Konzept basieren, ausreichend vergleichbar sind, wenn bei ihrer Datengewinnung unterschiedliche soziometrische Befragungsstimuli verwendet wurden. Andersherum könnten sich widersprechende Forschungsbefunde ggf. darauf zurückzuführen sein.

Der im Verhältnis geringere Anteil an *unbeachteten* und *kontroversiellen* Schülerinnen und Schülern beim Stimulus *Popularität* (c) könnte darin begründet liegen, dass die Wahrnehmung von Popularität einen höheren Abstraktionsgrad (Klassenebene) erfordert als die Auskunft zu persönlicher Sympathie und *kontroversielle* Schülerinnen und Schüler dadurch seltener identifiziert werden. Insofern wäre der Stimulus *Popularität* weniger geeignet, wenn Erkenntnisse über diese Statusgruppe gewonnen werden sollen.

Die Ergebnisse zu den Prädiktoren sozialer Akzeptanz (d) stellen für die vier soziometrischen Befragungsstimuli einerseits übereinstimmend Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (LM, LL) und Ermahnungen durch die Lehrkraft heraus (LL) und verweisen andererseits auf Unterschiede hinsichtlich der Erklärungsanteile einzelner Prädiktoren wie Geschlecht, Unterstützungsbedarf, prosoziales Verhalten oder Verhaltensprobleme. Dies legt erstens die Schlussfolgerung nahe, dass die in Übereinstimmung als bedeutsam berichteten Prädiktoren von besonderer praktischer Relevanz für die Förderung sozialer Akzeptanz sein könnten (z. B. Training sozialer Kompetenzen, Sensibilisierung von Lehrkräften zu ihrem Rückmeldeverhalten) und

zweitens, dass die für einzelne soziometrische Befragungsstimuli als bedeutsam herausgestellten Prädiktoren ggf. eine dimensionsspezifische Relevanz haben. Letzteres legt abermals die Notwendigkeit einer expliziten Reflexion der Befragungsmethodik vor dem Hintergrund des jeweiligen Erkenntnisinteresses nahe. Die hier präsentierten Ergebnisse zum semantischen Gehalt der soziometrischen Befragungsstimuli (b) können diesen Prozess unterstützen.

Schwächere Zusammenhänge zwischen den soziometrischen Befragungsstimuli im Bereich der Wahl gegenüber der Ablehnung (a), größere semantische Schnittmengen bei den Antworten der Wahlfragen gegenüber den Ablehnungsfragen (b), geringere prozentuale Überschneidungen in den Statusgruppenzuweisungen für *bevorzugte* gegenüber *abgelehnten* Schülerinnen und Schülern (c), eine geringere Varianzaufklärung von Wahl- gegenüber Ablehnungsentscheidungen sowie Unterschiede in den Erklärungsanteilen einzelner Prädiktoren (d) deuten darauf hin, dass Wahl und Ablehnung nicht zwei Seiten einer Medaille oder Pole eines Kontinuums, sondern soziale Prozesse mit unterschiedlicher Eigenlogik sind. Übereinstimmend dazu stellen Koster et al. (2009) Präferenz und Ablehnung als zwei Subdimensionen sozialer Akzeptanz dar, die im Rahmen soziometrischer Befragungen als Wahl- und Ablehnungsfragen formuliert werden.

Insgesamt wurde herausgearbeitet, dass die vier soziometrischen Befragungsstimuli *Sitznachbarschaft*, *Präferenz*, *Popularität* und *Coolness* für Grundschülerinnen und Grundschüler Schnittmengen, aber auch deutliche Unterschiede aufweisen. Nur wenn diese Unterschiede reflektiert werden, können Lehrende und Forschende die soziale Akzeptanz in Schulklassen adäquat erfassen, fundierte Erkenntnisse zur Umsetzungsgüte inklusiver Bildung gewinnen und darauf aufbauend passgenaue Fördermaßnahmen etablieren bzw. jene entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin untersuchen.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s42278-023-00178-x>) enthalten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Bellmore, A., Villarreal, V.M., & Ho, A. Y. (2011). Staying cool across the first year of middle school. *Journal of youth and adolescence, 40*(7), 776–785. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9590-x>.
- Berger, C., & Rodkin, P.C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: early adolescents who change peer affiliations. *Social Development, 21*(2), 396–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x>.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>.
- Boor-Klip, H.J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2017). The moderating role of classroom descriptive norms in the association of student behavior with social preference and popularity. *The Journal of Early Adolescence, 37*(3), 387–413. <https://doi.org/10.1177/0272431615609158>.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (Hrsg.), *Popularity in peer system* (S. 25–56). New York: Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2017*(157), 21–44. <https://doi.org/10.1002/cad.20206>.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>.
- 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*(3), 815–829. <https://doi.org/10.2307/1130578>.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>.
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken: Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen*. Weinheim: Beltz.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2001). *Aggression und Klassengemeinschaft: Entwicklung und Einflussfaktoren*. Wien: Universität Wien. Habilitationsschrift
- Grütter, J., Meyer, B., & Glenz, A. (2014). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(1), 65–82. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d>.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence, 22*(2), 117–142. <https://doi.org/10.1177/0272431602022002001>.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik, 23*(2), 170–190.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 147–165.
- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(1), 51–64.
- Juvonen, J., Ratekin, C., Keogh, B. K., & Bernheimer, L. (1992). Children's and teachers' views of school-based competencies and their relation to children's peer status. *School Psychology Review, 21*(3), 410–422. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085625>.
- Košir, K., & Pečjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure? *Educational Research, 47*(1), 127–144. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337604>.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2), 169–190.

- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>.
- Kulawiak, P.R., & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 241–257.
- Kulawiak, P.R., & Wilbert, J. (2020). Introduction of a new method for representing the sociometric status within the peer group: the example of sociometrically neglected children. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2), 127–145. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1621830>.
- Liu, S., Yuen, M., & Rao, N. (2015). Outcomes for young children's social status from playing group games: experiences from a primary school in Hong Kong. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(2), 217–244. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.4>.
- Mamas, C. (2012). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1223–1239. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557446>.
- Marten, K., Voß, S., & Blumenthal, Y. (2016). Zur Anwendung des Nominierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 8–26.
- Martschinke, S., Kopp, B., & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 183–201.
- Masland, L.C., & Lease, A.M. (2016). Characteristics of academically-influential children: achievement motivation and social status. *Social Psychology of Education*, 19(1), 195–215. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9314-x>.
- Mayeux, L., Underwood, M.K., & Risser, S.D. (2007). Perspectives on the ethics of sociometric research with children: how children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 53–78. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0002>.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Nepi, L.D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>.
- Nicolay, P., & Huber, C. (2021). Wie Schulleistung und Lehrkraffeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik*. <https://doi.org/10.25656/01:23568>.
- Ommundsen, Y., Gundersen, K.A., & Mjåvatn, P.E. (2010). Fourth graders' social standing with peers: a prospective study on the role of first grade physical activity, weight status, and motor proficiency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(4), 377–394. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.493344>.
- Peery, J.C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: a reconceptualization of sociometric status in pre-school children. *Child Development*, 50(4), 1231–1234.
- Pijl, S.J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.
- Rodkin, P.C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473–485. <https://doi.org/10.1177/0165025408093667>.
- Rodkin, P.C., Ryan, A.M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139–1150. <https://doi.org/10.1037/a0029389>.

- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. (2006). Likeable versus popular: distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 305–314. <https://doi.org/10.1177/0165025406072789>.
- Schäfer, M., & von Salisch, M. (2013). Das Individuum und die Peers – eine strukturelle Perspektive. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(3), 171–178. <https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.3.171>.
- Schwalbe, A., Müller, C. M., & Wilbert, J. (2021). Wahrgenommene Gruppennormen und ihre Bedeutung für die soziale Akzeptanz und Ablehnung in Grundschulklassen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 215–235. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00107-w>.
- Schwartz, D., Tom, S. R., Chang, L., Xu, Y., Duong, M. T., & Kelly, B. M. (2010). Popularity and acceptance as distinct dimensions of social standing for Chinese children in Hong Kong. *Social Development*, 19(4), 681–697. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00558.x>.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In S. Pauen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl. S. 483–527). Berlin: Springer.
- SQD. (2023). SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. <http://www.sdqinfo.org>. Zugegriffen: 20.02.2022
- Tarullo, A. R., Mliner, S., & Gunnar, M. R. (2011). Inhibition and exuberance in preschool classrooms: associations with peer social experiences and changes in cortisol across the preschool year. *Developmental Psychology*, 47(5), 1374–1388. <https://doi.org/10.1037/a0024093>.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 27–53. <https://doi.org/10.1002/cd.23220008805>.
- Wilson, T., & Rodkin, P. C. (2011). African American and European American children in diverse elementary classrooms: social integration, social status, and social behavior. *Child Development*, 82(5), 1454–1469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01634.x>.