



Ulrich Selle

Patenschaften bei auffälligem Verhalten

Ein Projekt für Risikokinder
in der weiterführenden Schule

BELTZ JUVENTA

Ulrich Selle
Patenschaften bei auffälligem Verhalten

Ulrich Selle

Patenschaften bei auffälligem Verhalten

Ein Projekt für Risikokinder
in der weiterführenden Schule

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Ulrich Selle, Jg. 1969, Dr. phil., ist an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und an der Fachschule für Sozialpädagogik Kiel tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Forschung, Lehre und Supervision zu den Themen Heterogenität in der Sozialen Arbeit sowie Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3428-8

Inhalt

Einleitung	9
------------	---

Kapitel 1

Theorien und Modelle zu auffälligem Verhalten	12
--	----

1.1 Personorientierte und systemische Erklärungsansätze: Verhaltensstörung vs. Verhaltensauffälligkeit	13
1.1.1 Begriffsbestimmung: Verhaltensstörung vs. Verhaltensauffälligkeit	13
1.1.2 Personorientierte und systemische Erklärungsansätze	16
1.1.3 Zusammenfassung und Diskussion	21
1.2 Sozialorientierter Erklärungsansatz: Abweichendes Verhalten	22
1.2.1 Grundlagen abweichenden Verhaltens in postmodernen Gesellschaften	22
1.2.2 Erklärungsmodelle abweichenden Verhaltens	24
1.2.3 Zusammenfassung und Diskussion	36
1.3 Lebenslagenorientierter Erklärungsansatz: Risikokinder und -jugendliche	37
1.3.1 Risikokinder	37
1.3.2 Riskante Lebenslagen	42
1.3.3 Auswirkungen von Benachteiligung auf Ressourcen und Verhalten	49
1.4 Fazit	52

Kapitel 2

Pädagogische Konzepte und Maßnahmen zum Umgang mit auffälligem Verhalten	54
---	----

2.1 Schul- und sonderpädagogische Konzepte und Maßnahmen zum Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensstörungen	54
2.1.1 Didaktische Modelle und Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Unterrichtsstörungen	56
2.1.2 (Sonder-)Pädagogische Konzepte und Maßnahmen bei Verhaltensstörungen	60
2.1.3 (Benachteiligten-)Pädagogische Konzepte und Maßnahmen zum Umgang mit Risikokindern und -jugendlichen an Schulen	68

2.1.4	Zusammenfassung und Diskussion	78
2.2	Sozialpädagogische Konzepte und Maßnahmen zum Umgang mit auffälligem/abweichendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern	80
2.2.1	Lebensweltorientierung und Bewältigung	81
2.2.2	Resilienz	90
2.2.3	Zusammenfassung und Diskussion	98
2.3	Exkurs zu bisherigen Forschungsergebnissen: Evaluation von Trainingsräumen für Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten	100
2.3.1	Konzeptionelle Grundlagen der Trainingsraum-Methode	102
2.3.2	Forschungsstand	104
2.3.3	Empirische Untersuchung zum Trainingsraum	109
2.3.4	Zusammenfassung und Diskussion	124
2.4	Fazit	126

Kapitel 3

Untersuchung zum Patenschaftsprojekt 129

3.1	Ausgangslage und Fragestellung des Forschungsvorhabens	129
3.2	Forschungsstand	132
3.2.1	Einleitung: Projekteboom und Begriffsvielfalt	132
3.2.2	Begriffe, Formen und Ziele von Patenschaft und Mentoring	133
3.2.3	Empirische Befunde: Funktionsweise, Wirkung, Projektbeispiele	138
3.2.4	Fazit und Bezug zum Forschungsvorhaben	154
3.3	Empirische Methoden zur Untersuchung des Patenschaftsprojektes	156
3.3.1	Forschungskonzept: Rekonstruktive Sozialpädagogik	157
3.3.2	Forschungszweig: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft	175
3.3.3	Forschungsmethoden: Fallstudie, Vergleichsstudie, Evaluation	182
3.3.4	Erhebungstools: Leitfadengestütztes Interview, Diagnosebogen	194
3.3.5	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	204
3.3.6	Durchführung der Untersuchung: Forschungsprozess und Darstellungsmethode	212
3.3.7	Fazit	222
3.4	Ergebnisse	223

3.4.1	Projektdarstellung und Projektreflexion der Patinnen und Paten: Projektalltag, eigene Lernerfahrungen und Gelingensbedingungen	223
3.4.2	Fallstudien	232
	(1) Alim	232
	(2) Alina	237
	(3) Cetin	245
	(4) Daniel	250
	(5) Dirk	257
	(6) Kadim	263
	(7) Metin	269
	(8) Remza	274
	(9) Robert	280
3.4.3	Fallvergleich zu den Themen „Anlass der Aufnahme“, „Inhalte und Methoden“, „Patenschaftsbeziehung“ und „Ergebnisse der Patenschaft“	288
3.4.4	Merkmalsräume, Typenbildung, Diskussion	299
	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	310
	Zusammenfassung	310
	Schlussfolgerungen	318
	Abbildungen	325
	Literatur	328
	Anhang	344
	Zusammenfassung der Patenschaftstypen	344

Einleitung

Kadim schiebt im Vorübergehen die Hefte eines Mitschülers vom Tisch. Remza fängt im Unterricht unvermittelt an zu schreien. Alina kommt aus Angst vor einer Mitschülerin, die eine Zigarette an ihrem Hals ausgedrückt hat, wochenlang nicht in die Schule. Dirk weiß manchmal nicht, wann aus Spaß Ernst wird und zettelt so regelmäßig Schlägereien an. Robert wird auf dem Pausenhof herumgeschubst und flippt aus. Metin sagt, er hat ADS und macht deshalb „nur Scheiß“ im Unterricht. Fahri lockt eine Klassenkameradin in den Kleingarten der Schule und versucht sie auszuziehen.¹

Im Umgang mit auffälligem, disziplinlosem, abweichenden bzw. gewalttätigem Verhalten hat die in diesem Forschungsvorhaben untersuchte Schule, die in einem Multiproblemstadtteil mit hoher Armut und großer ethnischer Vielfalt liegt, schon einiges erlebt und probiert.² Es wurden Streitschlichterprogramme aufgelegt, Lehrkräfte besuchten spezielle Fortbildungen, eine „Insel“ wurde aufgebaut und wieder geschlossen und die Schule erhielt Schulsozialarbeit sowie Freizeitkräfte zur Unterstützung. Mit viel Hoffnung wurde ein sog. „Trainingsraum“ eingerichtet, eine Maßnahme, die Unterrichtsregeln und einheitliche Sanktionen wie die Überweisung in einen Raum zur Reflexion des Verhaltens und eine schnelle Rückkehr in den Unterricht beinhaltet. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Evaluation von Trainingsräumen an fünf Kieler Schulen konnte durch eine Forschungsgruppe der Christian-Albrechts-Universität (CAU) nachgewiesen werden, dass einige Schülerinnen und Schüler besonders häufig in diesen Raum überwiesen wurden, ohne dass dies deren Verhalten sichtbar verbessert hätte. Einige gaben an, sich auch absichtlich auffällig zu verhalten, um im Trainingsraum ihre Ruhe zu haben.³

Bereits kurz vor der Fertigstellung der Trainingsraumuntersuchung entwickelte ein Schulsozialarbeiter der Schule ein weiteres Projekt zur Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten. In einem „Patenschaftsprojekt“ sollten die häufigsten Trainingsraumbesucherinnen

-
- 1 Die Namen aller beteiligten Personen wurden durch andere ersetzt. Dabei wurden Namen gewählt, die bzgl. Gender und ethnischem Bezug den Ursprungsnamen entsprechen.
 - 2 Zur Darstellung der Schule und des Sozialraumes vgl. Abschnitt 2.3 Exkurs zu bisherigen Forschungsergebnissen: Evaluation von Trainingsräumen für Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten.
 - 3 Vgl. Abschnitt 2.3 Exkurs zu bisherigen Forschungsergebnissen: Evaluation von Trainingsräumen für Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten.

und -besucher das Angebot erhalten, sich von einer bzw. einem Studierenden ein- bis zweimal wöchentlich außerhalb des Unterrichtes begleiten zu lassen. Einige Studierende der Abteilung Sozialpädagogik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität konnten zur Mitarbeit gewonnen werden. Die Finanzierung übernahm das Amt für Familie und Soziales der Landeshauptstadt Kiel. Die Studierenden berichteten in den monatlichen Teamsitzungen von beeindruckenden Einblicken in die Lebenswelten der beteiligten Kinder und Jugendlichen, herausfordernden Erlebnissen und überraschenden Erfolgen ihrer Arbeit. Schnell entstand die Idee, dieses Projekt einer genaueren Untersuchung zu unterziehen, um wissenschaftlich abgesicherte Aussagen über die Qualität der Patenschaftsprozesse und -beziehungen an dieser Schnittstelle zwischen Schule und Sozialpädagogik machen zu können.

In der vorliegenden Arbeit soll diese Untersuchung theoretisch und empirisch begründet und dargestellt werden. Dazu findet sich im ersten Abschnitt eine Darstellung verschiedener Begriffe, Modelle und Erklärungsansätze für auffälliges Verhalten. Es werden personorientierte Ansätze zur Differenzierung und Erklärung von Verhaltensstörungen und sozialorientierte bzw. soziologische Ansätze zur Erfassung von abweichendem Verhalten dargestellt und auf das Forschungsvorhaben bezogen. Darüber hinaus wird der lebenslagenorientierte Ansatz zu Risikokindern und Risikojugendlichen aufgegriffen und dabei der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungserwartung und auffälligem Verhalten beleuchtet. Neben der Begriffsfindung dient der erste Abschnitt der Arbeit der theoretischen Fundierung späterer konzeptioneller und methodischer Aussagen und als Bezugsrahmen für die dargestellte empirische Untersuchung.

Im zweiten Abschnitt werden schulische und sozialpädagogische Konzepte und Maßnahmen zum Umgang mit auffälligem Verhalten thematisiert. Dabei werden aus schulpädagogischer Sicht didaktische Modelle und Unterrichtsempfehlungen dargestellt und ausgewertet. Aus sonderpädagogischer Sicht werden Ansätze zum Umgang mit Risikokindern und -jugendlichen sowie zur Intervention bei auffälligem Verhalten aufgegriffen und auf die Trainingsraum-Methode und das Patenschaftsprojekt bezogen. Sozialpädagogische Konzepte und Maßnahmen, insbesondere der an die Lebenslagen anknüpfende Bewältigungsansatz und der an Entwicklungsrisiken anknüpfende Resilienzansatz liefern zudem wichtige Beiträge zur fachlichen Fundierung der sozialpädagogischen Intervention bei auffälligem Verhalten. In einem Exkurs zum Abschluss dieses Abschnitts werden anschließend die Ergebnisse der Trainingsraumevaluation an der untersuchten Schule zusammengefasst und unter Rückgriff auf die zuvor dargestellten Konzepte und Methoden diskutiert.

Der dritte Abschnitt behandelt die qualitative Untersuchung zum Patenschaftsprojekt. Nach einer Betrachtung der vorliegenden Forschungsliteratur wird die Untersuchung methodisch begründet, entwickelt, dargestellt und ausgewertet. Hinsichtlich des Forschungsstandes fällt auf, dass insbesondere im angloamerikanischen Raum umfangreiche quantitative empirische Untersuchungen zur Wirkung sog. „Mentoringprogramme“ auch in Bezug auf das sog. „Youthmentoring“ vorliegen. Allerdings wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur vielfach festgestellt, dass zur qualitativen Beschaffenheit von Mentoringprozessen und -beziehungen ein Forschungsdesiderat vorliegt. Diesem soll mit der sich anschließenden Untersuchung des Patenschaftsprojektes begegnet werden. Auf der methodischen Grundlage der rekonstruktiven Sozialforschung wird ein Forschungsdesign für eine Untersuchung entwickelt, die folgenden Forschungsfragen nachgeht:

- „Wie wird das Patenschaftsprojekt von den Beteiligten gesehen?“
- „Was geschieht in den Patenschaften zwischen Patenkindern und Patinnen bzw. Paten?“
- „Welche Patenschaftstypen lassen sich unterscheiden?“

Zur Beantwortung dieser Fragen werden leitfadengestützte Interviews sowie Schüler- und Trainingsraumakten ausgewertet. Dabei werden sechs Patinnen und Paten sowie deren Beziehungen zu neun Patenkindern näher betrachtet. Das Kernstück der Auswertung sind neun Einzelfallstudien, in denen Patenschaftsbeziehungen qualitativ rekonstruiert und kritisch analysiert werden. Eine Auswertung der Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse lässt Aussagen zur Beschaffenheit der Patenschaftsprozesse zu. Dabei werden die Themen „Anlass der Aufnahme“, „Inhalte und Methoden“ der Arbeit in der Patenschaft, „Patenschaftsbeziehung“ und „Ergebnisse der Patenschaft“ im Rahmen eines Fallvergleiches genauer betrachtet und ausgewertet. Auf dieser Grundlage werden im letzten Abschnitt vier Patenschaftstypen, die „Bewältigungspatenschaft“, die „unterrichtsnahe Aneignungspatenschaft“, die „sporadische Patenschaft“ und die „inspirierende Patenschaft“ (re)konstruiert und diskutiert.

In der Schlussbetrachtung findet sich eine Zusammenfassung der Kernaussagen der Arbeit, aus denen Impulse für die pädagogische Praxis, die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik abgeleitet werden.

Kapitel 1

Theorien und Modelle zu auffälligem Verhalten

Verhaltensauffälligkeiten an Schulen sind nach Doris Manschke (2009, S. 143) in Anlehnung an Reimer Kornmann (2003, S. 61 ff.) „emotionale Reaktionen wie Aggressivität, dominierendes Verhalten, Ängstlichkeit und Passivität sowie soziale Reaktionen wie Schuleschwänzen, Unterrichtsverweigerung, Leistungsverweigerung und sozialer Rückzug.“ Auffälliges Verhalten zeigt sich nicht nur als Störung des Unterrichtsgeschehens, wenn nach Rainer Winkel (1996, S. 31) „*das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird*“, sondern besonders an Ganztagschulen auch außerhalb des Unterrichts, Klassenraums, Schulgebäudes bzw. Schulgeländes. Schulen sind als Lebens- und Erfahrungsraum auch Inspirationsquelle, Bühne, Experimentier- und bisweilen auch Feld der Aushandlung und Habitualisierung von Verhaltensformen. Hier wird Konflikt- und Bewältigungsverhalten gelernt, trainiert und angewandt.

Nachfolgend sollen Theorien dargestellt und in Bezug auf ihre Relevanz für die Schule diskutiert werden, die auffälliges Verhalten wissenschaftlich verorten und erklären. Dabei wird der Begriff „auffälliges Verhalten“ hier als Überschrift für die Begriffe „Verhaltensstörung“ (1), „abweichendes Verhalten“ (2) und Verhalten in belasteten Lebenslagen von „Risikokindern“ (3) verwendet.

1. Der Begriff „*Verhaltensstörung*“ nimmt eine personorientierte Perspektive auf auffälliges Verhalten ein, beide Begriffe werden häufig auch synonym verwendet. Erklärungsmodelle von Verhaltensstörungen entstammen der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Psychologie bzw. Medizin. Sie bieten eine Erklärung für Ursachen und Symptome individueller Schädigungen, die zu auffälligem Verhalten führen.
2. Der Begriff „*abweichendes Verhalten*“ nimmt eine sozialorientierte Perspektive ein und erklärt auffälliges Verhalten bzw. Devianz mit soziologischen und kriminologischen Modellen. Die entsprechenden Modelle leisten eine Analyse individueller und gesellschaftlicher Prozesse, die zur Entstehung insbesondere kriminellen, gewalttätigen oder selbstschädigenden Verhaltens beitragen.
3. Der Begriff „*Risikokinder*“ betrachtet auffälliges Verhalten vor dem Hintergrund belasteter und belastender Lebenslagen. Er knüpft damit an das

„abweichende Verhalten“ an, orientiert sich jedoch weniger an der gesellschaftlichen Norm, sondern an gesellschaftlicher Heterogenität, um die Bedeutung spezifischer Risiko- und Schutzfaktoren zu untersuchen, die z. B. mit Armut, Interkulturalität, Bindung und Familienform in Zusammenhang stehen können. Dieser Zugang weist eine konzeptionelle Nähe zur Lebensweltorientierung und der Bewältigungsperspektive der Sozialpädagogik auf.

Ziel der in diesem Abschnitt dargestellten Zugänge zum Thema auffälliges Verhalten ist es eine fachwissenschaftliche Fundierung darzustellen, um darauf aufbauend schul- und sozialpädagogische Konzepte fachlich zuordnen zu können und theoretische Grundlagen für die empirische Untersuchung zu Trainingsraum und Patenschaft zu legen.

1.1 Personorientierte und systemische Erklärungsansätze: Verhaltensstörung vs. Verhaltensauffälligkeit

1.1.1 Begriffsbestimmung: Verhaltensstörung vs. Verhaltensauffälligkeit

In den pädagogischen Fachdisziplinen sind der Gegenstand und der Begriff der Verhaltensauffälligkeit bzw. -störung stark umstritten. Clemens Hillenbrand (2008) diskutiert aus der Perspektive der Heil- und Sonderpädagogik den Begriff Verhaltensstörung. Dieser sei zwar aufgrund seiner Normorientierung und Wertigkeit problematisch, ihm sei aber aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht der Vorzug vor anderen Begriffen wie dem der Erziehungsschwierigkeit oder dem des Sonderpädagogischen Förderbedarfes zu geben. Jörg Schlee (1993) kritisiert den Begriff der Verhaltensstörung als heimlich wertend, uneindeutig, einseitig und ohne Einbezug von Kindern und Jugendlichen zu deren Beurteilung durch mächtigere Erwachsene benutzbar.⁴ Nach Hillenbrand stellt die ebenfalls kritisierte Normorientierung des Begriffes zwar ein Zuschreibungsproblem dar, allerdings bietet er auch das Potential, differenzierte Normbezüge zu reflektieren. Zur Normorien-

4 Ein weiterer Begriff, der die Definition des wahrgenommenen Verhaltens durch die betrachtende Person kritisch reflektiert, ist der des „erwartungswidrigen Verhaltens“ von Jugendlichen „in besonderen Problemlagen“ nach Karl-Josef Kluge (1989, S. 3), den Katja Wibbeke (2008, S. 124 ff.) als Bestandteil eines eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Paradigmas beschreibt.

tierung zählen die Orientierung an der statistischen Norm als Abweichung vom durchschnittlichen Verhalten, der Idealnorm als Abweichung vom erwünschten Verhalten, der Minimalnorm als Abweichung vom sozial akzeptablen Verhalten und der funktionalen Norm als Erkrankung bzw. gesundheitliche Einschränkung. Diese Normbezüge würden einerseits eine differenzierte Diagnose ermöglichen und andererseits einen reflexiven und selbstkritischen Blick auf die Normen der die Diagnose aussprechenden Instanz bzw. die herrschende Norm ermöglichen (vgl. Hillenbrand 2008, S. 32 f.). Er stellt folgende Definition von Verhaltensstörung nach Norbert Myschker in den Mittelpunkt seiner Betrachtung:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (Myschker 2005, S. 45)

Diese Begriffsbestimmung werde dem komplexen Charakter des Themas gerecht, da er auf das Phänomen, die Verursachung, die Klassifikation, die Konsequenzen und den Hilfebedarf hinweise (vgl. Hillenbrand 2008, S. 31 f.). Den Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“ nach Roland Stein (1994) lehnt Hillenbrand als unspezifisch ab, da er auch weniger förderbedürftige positive Abweichungen von der Norm, wie z. B. hohe Leistungsstärke als Auffälligkeit beinhalte. Den weniger diffamierenden Charakter räumt Hillenbrand zwar ein, allerdings vermutet er, dass dieser etwas jüngere Begriff „früher oder später“ ebensolche Konnotationen tragen werde wie der der „Verhaltensstörung“. Ein wesentlicher Vorteil dieses Begriffs sei, dass er eine Verständigung über Professionsgrenzen hinweg ermögliche, da er ebenso in der Medizin, Psychologie und Rechtswissenschaft Verwendung finde sowie Anschluss an global anerkannte diagnostische Klassifikationssysteme wie dem ICD10 und dem DSM biete. Winfried Palmowski lehnt den Begriff der Verhaltensstörung ab und kritisiert die damit intendierte „zusammenfassende Kennzeichnung von Verhaltensweisen einer Person“ (ebd., 2002, S. 29) aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als „personenbezogene und naiv realistische Sichtweise“ (Palmowski 2010, S. 99). Mit dem Begriff der „Verhaltensstörung“ oder auch der „Beeinträchtigung“ werde eine Haltung zum Ausdruck gebracht, die sich anmaße, die Verhaltensweise des Gegenübers zu beurteilen und diesem zuzuschreiben.

„Prinzipiell legen alle diese Termini eine Sichtweise und ein Verständnis des Sachverhaltes nahe, dass das betreffende Kind diese Störung hat, dass es ge-

stört ist und dass man dies auch sozusagen objektiv beobachten und klassifizieren kann.“ (Palmowski 2010, S. 99)

Palmowski bezieht sich in dieser Kritik auf die radikal-konstruktivistische Position von Heinz von Foerster (1999), Objektivität sei „die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“ (vgl. von Foerster 1999, S. 11 nach Palmowski 2010, S. 99). Nach Palmowski schließt die klassifizierende Einordnung einer beobachteten Verhaltensweise als „Verhaltensstörung“ die drei Aspekte Kontext des gezeigten Verhaltens, Funktionalität des Verhaltens und Verstehen bzw. Nicht-Verstehen des Beobachters aus. Der Begriff Verhaltensstörung verorte das „merkwürdige Verhalten in der Person des anderen“ und schütze den Betrachter davor, die eigene Beteiligung an der Wahrnehmung und Entstehung des Verhaltens reflektieren zu müssen. Palmowski hält demgegenüber den Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“ aus systemisch-konstruktivistischer Sicht für geeigneter:

„Nur der Terminus ‚Verhaltensauffälligkeit‘ drückt eine Beziehung aus und verweist auf den Sachverhalt, dass diese Feststellung stärker abhängig ist von demjenigen, der sie anwendet, als von dem Verhalten, das die betreffende Person gerade zeigt. (...) Die Auffälligkeit entsteht, weil der Beobachter Verhaltensweisen eines Schülers wahrnimmt, die von seiner Erwartungshaltung und seinen (normalen) Vorstellungen abweichen.“ (Palmowski 2010, S. 100)

Stein (2010) schließt an diese Auffassung an und führt aus, dass Verhaltensauffälligkeiten aus psychologischer Sicht auf eine Störung „im Funktionsgleichgewicht zwischen Person und Umwelt“ hinweisen. Aus interaktionistischer Sicht sei eine Störung in der Regel nicht ausschließlich in der Person selbst festzustellen, sondern diese sei von der Umwelt und im Verhältnis zu den Normen der Umwelt definiert. Erklärungsansätze, die ausschließlich die auffällige Person behandeln, griffen zu kurz, da sie Umwelteinflüsse ausblenden würden. Stein hält als mögliche Ursachen für Verhaltensstörungen organisch-ontologische Faktoren, Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen, situative Handlungsbedingungen, reziproke Prozesse zwischen Situation und Personen sowie Etikettierungsprozesse fest (vgl. Stein 2010, S. 77 f.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Begriff der Verhaltensstörung insbesondere in der Sonderpädagogik eine starke Verbreitung und Legitimation erfährt, da er eine auf die Person des auffälligen Kindes anwendbare, praktikable und interdisziplinäre Klassifikation erlaubt. Demgegenüber hat der Begriff der ‚Verhaltensauffälligkeit‘ den Vorteil weniger zuschreibend zu wirken und die betrachtende Person und deren Wertesystem mit einzubeziehen. Nachfolgend wird als allgemeine Bezeichnung entsprechenden Verhaltens der Begriff „auffälliges Verhalten“ verwandt. Ver-

gleichbar dem Begriff des „erwartungswidrigen Verhaltens“ nach Kluge (1989) betont er die Abhängigkeit der Verhaltensbewertung von der beobachtenden bzw. pädagogisch involvierten Person und ist inhaltlich flexibel (vgl. Kluge 1989, S. 7). „Auffälliges Verhalten“ kann sowohl Verhaltensweisen einschließen, die in der personorientierten Betrachtung als „Verhaltensstörung“, als auch solche, die in der sozialorientierten Betrachtung als „abweichendes Verhalten“ bezeichnet werden. Nachfolgend werden lediglich bei entsprechender diagnostischer Klassifikation bzw. theoretischer Zuordnung die Begriffe ‚Verhaltensstörung‘ oder ‚abweichendes Verhalten‘ gewählt (vgl. Abschnitt 1.2 Sozialorientierte Erklärungsansätze: Abweichendes Verhalten).

1.1.2 Personorientierte und systemische Erklärungsansätze

Personorientierte Erklärungsansätze beschreiben auffälliges Verhalten vor dem Hintergrund physischer Eigenschaften des Individuums oder psychischer Persönlichkeitsmerkmale. Die biophysische Position (1) versucht nach Hillenbrand (2008) Verhaltensstörungen vor dem Hintergrund organischer Schädigungen oder Abweichungen zu erklären. Klassische psychologische Ansätze sind nach Stein (2010) die psychoanalytische Position (2), die lernpsychologische Position (3) und die humanistisch-psychologische Position (4). Ergänzend soll zudem in Anlehnung an Marc Willmann (2010) die systemisch-konstruktivistische Position (5) zur Erklärung von Verhaltensstörungen dargestellt werden, wenngleich diese strenggenommen aufgrund ihrer Kontextorientierung des Verhaltens nicht zu den personorientierten Ansätzen zu zählen ist.

(1) Die *biophysische Position* untersucht funktionale Abweichungen oder Schädigungen des Organismus und stellt diese in einen Zusammenhang zum Verhalten. Primäre Störungen werden als direkt von der Schädigung verursacht und sekundäre Störungen als in der Interaktion mit der Umwelt entstandene Störungen betrachtet. Auf dieser Grundlage werden Defekte und Entwicklungsverzögerungen, sog. Retardierungen, untersucht und anhand ihrer Symptome und Symptomverbindungen, sog. Syndrome, klassifiziert. In medizinisch-psychiatrischen Forschungszweigen werden Störungsbilder wie Autismus, Hirnfunktionsstörungen oder auch das Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts-)Syndrom (AD(H)S) untersucht, diagnostiziert und behandelt (vgl. auch Abschnitt 2.1.3 (Benachteiligten-)Pädagogische Konzepte und Maßnahmen zum Umgang mit Risikokindern und -jugendlichen an Schulen). Häufig kommen dabei neben pharmakologischen Therapien auch lernpsychologisch basierte Verhaltenstherapien, z. T. auch psychodyna-

mische Therapiekonzepte zum Einsatz. Hillenbrand (2010) hebt kritisch hervor, dass biophysische Positionen dazu neigen, Krankheitsbilder zu konstruieren, die sich später, wie er am Beispiel der Minimalen Cerebralen Disfunktion (MCD) ausführt, als „recht unsichere und unpräzise Behauptung“ herausstellen. Darüber hinaus tendierten biophysische Positionen dazu, „soziale und erzieherische Dimensionen der Entstehung von Verhaltensstörungen“ kaum zu berücksichtigen (vgl. Hillenbrand 2008, S. 68f.). Mit der medizinischen Kategorisierung von Krankheitsbildern gehe zudem die Gefahr einher, dass Stigmatisierungen gefördert werden. Zur Bedeutung organischer Ursachen von Verhaltensstörungen stellt Gerald Hüther (2010) am Beispiel ADHS heraus, dass diagnostizierbare auffällige Hirnveränderungen bei Kindern in der Regel keine Ursache, sondern Ausdruck und Folge „unnormaler“ Nutzung des Gehirns sind (vgl. Hüther 2010, S. 107).

„Die primären Ursachen für die Herausbildung auffälliger, von der Norm abweichender Verhaltensweisen sind bei diesen Kindern jedoch nicht im Gehirn, sondern in den von der Norm abweichenden Entwicklungsbedingungen, in ihren spezifischen Erfahrungen und Verletzungen zu suchen, denen sie ausgesetzt waren und die zur Herausbildung, Bahnung und Stabilisierung der für die Bewältigung dieser Erlebnisse aktivierten verhaltenssteuernden Netzwerke geführt haben.“ (ebd., S. 107)

(2) Die *psychoanalytische Position* basiert auf der Instanzenlehre von Sigmund Freud, bei der das ‚Ich‘ die beiden Instanzen ‚Über-Ich‘ (die Werteinstanz) und ‚Es‘ (die Bedürfnis- und Triebstruktur) reguliert und balanciert. Nach Hillenbrand (2008) führen frühkindliche Konflikte, mangelnde Bedürfnisbefriedigung und/oder eine gestörte emotionale Entwicklung gemäß dem psychodynamischen Modell zu Verhaltensstörungen. Nicht bewältigbare Konflikte können nach Stein (2010) je nach Form und Entwicklungsphase mithilfe von Abwehrmechanismen, wie z.B. Verdrängung, Regression oder Projektion, abgespalten werden. Bei einer Übersteuerung dieser Regulation könne es zu neurotischen Störungen, bei einer Untersteuerung zu psychopathischen Störungen kommen (vgl. Stein 2010, S. 78f.). Psychoanalytisch orientierte pädagogische Interventionen zielen nach Stein (2010), in Anlehnung an Günther Bittner (1996) und Bernd Ahrbeck (2006), auf ein Verstehen und eine Aufarbeitung von Konflikten auf der Grundlage einer Beziehung zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden ab. Erziehende dienen dabei als Projektions- und Übertragungsobjekt, sollen Entlastung bieten und eine Wiederbelastung sowie eine Ablösung ermöglichen. Nach Hillenbrand (2008) hat Erziehung bei Verhaltensstörungen aus psychodynamischer Sicht die Aufgabe „die Entwicklung durch Befriedigung der emotionalen und sozialen Bedürfnisse zu fördern“. Dabei stünden „angst-

freie Situationen, Berücksichtigung der Bedürfnisse und Gefühle, Ermutigung, Hilfen zur Konfliktbewältigung, Ermöglichung von Erfolgserlebnissen und Ermutigung zu selbständigem Handeln“ im Vordergrund (vgl. Hillenbrand 2008, S. 71). Hillenbrand (2010) weist darauf hin, dass Kritiker der psychodynamischen Behandlung von Verhaltensstörungen zu „geringe Erfolgsraten“ vorhalten würden, zudem bestünde die Gefahr, dass aktuelle Umweltfaktoren aufgrund der biografischen Orientierung vernachlässigt würden. Eine für den Umgang mit Verhaltensstörungen zentrale psychodynamische Theorie ist die Bindungstheorie nach John Bowlby (1984), die u. a. von Karin und Klaus E. Grossmann weiter entwickelt und u. a. von Roland Schleiffer (2005) auf die Bedarfe der Regelschule angewandt wurde (vgl. Abschnitt 1.3 Risikokinder und -jugendliche).

(3) Die *lernpsychologische Position*, historisch basierend auf dem Behaviorismus, ist nach Stein (2010) mittlerweile im Zuge der sog. kognitiven Wende der Psychologie teilweise verschmolzen mit kognitionspsychologischen Perspektiven und erklärt Verhaltensstörungen mithilfe von Lernprozessen wie dem Klassischen Konditionieren nach Iwan P. Pawlow, dem Operanten Konditionieren nach Burrhus F. Skinner und dem Lernen am Modell nach Albert Bandura. Nach Annahme einer Reiz-Reaktions-Verkopplung wird davon ausgegangen, dass die Konsequenzen bzw. Begleitumstände eines Verhaltens auf dieses zurückwirken. Positive Konsequenzen verstärken die Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens, negative senken es und neutrale löschen den Lernprozess. Nach Stein (2010) eignet sich das Klassische Konditionieren zur Erklärung von Angststörungen, Operantes Konditionieren kann zur Erklärung hinzugezogen werden, wenn sich aggressives oder hyperaktives Verhalten verfestigt (vgl. Stein 2010, S. 80). Hillenbrandt führt aus, dass etwa für vernachlässigte Jugendliche, die delinquentes Verhalten zeigen, die damit verbundene Aufmerksamkeit wie ein Verstärker im Sinne des Operanten Konditionierens wirken kann, was die Wiederholung des Verhaltens wahrscheinlicher mache. Nach Hillenbrand sind „primäre“ Verstärker „mit Trieben, Wünschen und Bedürfnissen verbunden“, „sekundäre“ Verstärker weisen eine soziale Struktur auf wie etwa Lob, Anerkennung oder angenehme Aktivitäten, „negative“ Verstärker bestehen in der Beendigung unangenehmer Zustände (vgl. Hillenbrand 2008, S. 90). Beim Modelllernen werden Personen beobachtet und deren Verhaltensweisen adaptiert. Dies geschieht abhängig davon, ob das Modell dem Beobachter ähnlich, attraktiv, mächtig und erfolgreich ist. Zudem sind Kompetenzerwartungen, ob das zu lernende Verhalten auch für den Lernenden umsetzbar ist und Konsequenzerwartungen, welche Folgen das zu lernende Verhalten haben kann, mitentscheidend für den Lernerfolg (vgl. Stein 2010, S. 80). Hillenbrand hebt hervor, dass die lernpsychologische Position klar, effektiv und

handhabbar sei, allerdings bestehe die Gefahr der mechanistischen Manipulation von Verhalten und der Vernachlässigung von Entstehungszusammenhängen der Verhaltensstörungen sowie der „seelischen Nöte der Kinder“ (vgl. Hillenbrand 2008, S. 72).

(4) Die *humanistisch-psychologische Position* betont nach Carl Rogers (1983) die „Selbstaktualisierungstendenz“ des Menschen. Darunter sind nach Stein (2010) die „Tendenz zur Selbstbestimmung und Autonomie, zur Realisierung seiner selbst sowie die Tendenz zu Wachstum und Selbstheilung“ zu verstehen. Die humanistische Position erklärt Verhaltensstörungen aus einer „Inkongruenz“ bzw. Spannung zwischen dem Selbstbild und dem eigenen Körper, dem Selbst und dem Idealselbst oder der subjektiven Realität und der äußeren Realität. In einer „als bedrohungsfrei erlebten Atmosphäre“ bemühen sich therapeutische und pädagogische Ansätze der humanistisch-psychologischen Position verfestigte Inkongruenzen zu lösen, um Entwicklung wieder möglich zu machen. Voraussetzung dafür sind nach Stein (2010) die „Annahme“ und „einführendes Verstehen“ der Person, die Inkongruenzen zeigt sowie die Echtheit des Therapeuten bzw. Pädagogen (vgl. Stein 2010, S. 81).

(5) Eine Sonderstellung nimmt der *systemisch-konstruktivistische Ansatz* zur Erklärung von Verhaltensstörungen ein. Er betrachtet zwar das Individuum, beleuchtet jedoch besonders dessen kontextuelle Einbindung. Nach Willmann (2010) haben systemische und konstruktivistische Überlegungen u. a. zusammengefasst von Palmowski (2010) zu einem radikalen Perspektivwechsel der Betrachtung von auffälligem Verhalten beigetragen. Im Mittelpunkt stehen nicht mehr einzelne Verhaltensphänomene und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, sondern in Anlehnung an Martin Schmidt und Gabriele Vierzigmann (2006), deren „Vernetzung“ und in Anlehnung an Palmowski (2010) deren „kontextuelle Einbindung“ (vgl. Willmann 2010, S. 96 in Anlehnung an Schmidt/Vierzigmann 2006, S. 218 und Palmowski 2010). Grundlegend für die Systemtheorie sind sowohl kybernetische Modelle als auch das ökologische Entwicklungsmodell nach Urie Bronfenbrenner (1981) und Dieter Baacke (1984). Danach weisen Verhaltensstörungen auf eine gestörte Balance der wechselseitigen Austauschprozesse des Kindes oder Jugendlichen in ihrem Mikro-, Meso- oder Makrosystem hin und sind nach Hillenbrand (2008) „Signale für fehllaufende Interaktionen“ in einer „komplexen Verknüpfung mit Netzwerkcharakter“ (vgl. Hillenbrand 2008, S. 72). Nach Palmowski (2010) besteht der Grundgedanke des Systemischen darin „dass die Wahrnehmung des Beobachters sich nicht auf die beteiligten Personen konzentriert, sondern auf die Beziehungsmuster zwischen diesen“ (vgl. Palmowski 2010, S. 70). Dabei werden

von der systemischen Position nach Willmann (2010) besonders Kommunikationsprozesse innerhalb geschlossener Systeme, wie etwa Familien, betrachtet. Die erkenntnistheoretische Grundüberzeugung der konstruktivistischen Perspektive beschreibt Willmann (2010) in Anlehnung an John Mcleod (2004) anhand von drei Aspekten:

- Der Mensch wird als „aktiv Wissender angesehen, der zielstrebig damit beschäftigt ist, seiner Welt einen Sinn zu geben“,
- mithilfe seiner Sprache konstruiert er ein „Verständnis der Welt“ und
- bei der Konstruktion seiner Welt spielt „auch seine biografische Perspektive eine Rolle.“ (Vgl. Willmann 2010, S. 96 in Anlehnung an Mcleod 2004, S. 121.)

Aus systemisch-konstruktiver Perspektive sind Störungen und Krankheiten als ein „Produkt sozialer Konstruktionsprozesse“ zu verstehen. Diagnoseverfahren werden aus dieser Perspektive aufgrund ihrer Klassifikationssysteme als „Klientifizierung und Pathologisierung“ kritisiert, nur als Arbeitshypothesen anerkannt und durch eine Systembetrachtung ergänzt. Mit der Formulierung einer Verhaltensstörung geht danach die Gefahr einher, eine Störung unabhängig vom Kontext und vom Betrachter „als Defekt oder Defizit im Individuum zu lokalisieren“ (vgl. Willmann 2010, S. 96 in Anlehnung an Schweitzer/von Schlippe 2006, S. 11). Bei Verhaltensauffälligkeiten liegt daher der Fokus zunächst darauf, das auffällige Verhalten als Ausdruck einer „Beziehungs-, Kommunikations- und Interaktionsstörung“ innerhalb des Systems zu interpretieren.

„Das schwierige Kind ist lediglich ein Symptomträger [...]“. (Willmann 2010, S. 101)

Die systemische Perspektive geht von der Autopoiesis, der operativen Geschlossenheit und der Selbstorganisation selbstreferentieller Systeme aus, was nach Willmann (2010) zu der Annahme führt, dass diese Systeme von außen nicht zielgerichtet und prognostizierbar beeinflusst, sondern höchstens irritiert werden können. Dies geschehe durch die „Deonstruktion der kommunikativen Spielregeln“ mittels Einbeziehung der subjektiven Perspektiven der Beteiligten. Damit sollen der „Informationsgehalt innerhalb des Systems“ erhöht und neue Deutungs- und Interpretationsmuster angeregt werden, wobei die pädagogische bzw. therapeutische Fachkraft als Teil des Systems betrachtet wird (vgl. Willmann 2010, S. 102 ff. in Anlehnung an Danforth/Smith 2005). Willmann (2010) hebt hervor, dass die pädagogische Umsetzung der systemisch-konstruktiven Perspektive im Umgang mit auffälligem Verhalten grundsätzliche Konflikte aufwirft, da erzieherische bzw.

unterrichtliche Systeme im Gegensatz zu therapeutischen Settings sozial sehr komplex und mit formalen Rollen- und Wertorientierungen sowie pädagogischen Zielen durchsetzt sind (vgl. ebd., S. 100 ff.).

1.1.3 Zusammenfassung und Diskussion

Eine Betrachtung verschiedener Erklärungsansätze für Verhaltensstörungen bzw. -auffälligkeiten legt den Eindruck nahe, dass auffälliges Verhalten aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven unterschiedlich beschreibbar und erklärbar ist. Palmowski (2010) stellt dementsprechend fest, dass eine „klare theoretische Orientierung und Zuordnung“ nicht mehr möglich zu sein scheint und Verhaltensstörungen im sonderpädagogischen Fachdiskurs als „multifaktoriell und/oder biopsychosozial“ bedingt betrachtet werden (vgl. Palmowski 2010, S. 118). Myschker (1999) fasst diesen Konsens folgendermaßen zusammen:

„Verhaltensstörungen sind multifaktoriell bedingt. Diese Faktoren sind einerseits in den Anlagen, in den individuellen Informationsaufnahme- und -verarbeitungsmustern, in den verschiedenen lernbiografisch bedingten Einheiten, in den schon früh wirksam werdenden Selbstbestimmungs- und Selbstorganisationstendenzen sowie in den übergeordneten soziokulturellen Gegebenheiten zu sehen wie andererseits in den vielfältigen größeren und kleineren Systemen zu suchen, die [...] auf die heranwachsenden jungen Menschen einwirken.“ (Myschker 1999, S. 72 nach Palmowski 2010, S. 118)

Nach Palmowski ist allerdings grundsätzlich in Frage zu stellen, ob die Suche nach Ursachen entscheidende Hinweise auf die angezeigten pädagogischen Interventionen bieten kann. Er bezeichnet die Verwobenheit unterschiedlichster theoretischer Erklärungsansätze als „Theoriebrei“, der die gezielte Beseitigung der Ursache unmöglich macht. Statt einer Ursachenermittlung und darauf aufbauenden linearen Versuchen der Ursachenbeseitigung, empfiehlt er eine kritische Selbstreflexion derjenigen, die Verhaltensstörungen beobachten und feststellen sowie eine lösungsorientierte Intervention. Die Frage sei dann nicht mehr „wie ist das problematische Verhaltensmuster entstanden?“, sondern „wie lautet das Ziel und wie kann ein erster Schritt aussehen?“ (vgl. Palmowski 2010, 119). An anderer Stelle betont Palmowski (2010) allerdings durchaus die Bedeutung der Analyse von Kontext und der Funktion des Verhaltens.

Humanistische Ansätze liefern einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der den pädagogischen Maßnahmen zugrunde liegenden Grundhaltungen und Handlungsprinzipien. Die biophysische Position liefert wertvolle Ein-

blicke in die medizinischen Grenzen pädagogischer Interventionen etwa bei psychiatrischen Krankheitsbildern oder organisch verfestigten Verhaltensstörungen. In Bezug auf die in dieser Arbeit dargestellten pädagogischen Interventionen Trainingsraum und Patenschaft ist festzuhalten, dass diese aus personorientierter und systemischer Perspektive insbesondere hinsichtlich ihrer lernpsychologischen, psychodynamischen und kontextbezogenen Intention und Wirkungsweise zu analysieren sind.

1.2 Sozialorientierter Erklärungsansatz: Abweichendes Verhalten

Aus einer gesellschaftsanalytischen Perspektive wird Verhaltensauffälligkeit als abweichendes Verhalten betrachtet und danach gefragt, wie es entsteht bzw. wie es als solches bestimmt und gefestigt wird. Dabei wird sowohl aus der Sicht des Individuums der Umgang mit gesellschaftlichen Angeboten für abweichendes Verhalten thematisiert, als auch nach dem Einfluss der gesellschaftlichen Bedingungen und Zuschreibungen gefragt. Nachfolgend sollen einige zentrale Theorien abweichenden Verhaltens, die für die vorliegenden Untersuchungen von Interesse sind, im Wesentlichen in Anlehnung an die Zusammenstellung von Bernd Dollinger und Jürgen Raithel (2006) bzw. Siegfried Lamnek (2013) zusammengefasst werden. Insbesondere bei der Darstellung des Einflusses von Anomie, Desintegration und Milieu werden zusätzliche Bezüge zur sozialpädagogischen Sicht auf abweichendes Verhalten nach Lothar Böhnisch (1994, 1999, 2010) hergestellt.

1.2.1 Grundlagen abweichenden Verhaltens in postmodernen Gesellschaften

Abweichendes Verhalten kann nach Lamnek (2013) inhaltlich vielfältig und mehr oder weniger weit definiert werden, etwa eng und „normorientiert“ im juristischen Verständnis als „Delinquenz“, „erwartungsorientiert“ als „Verhalten, das den Erwartungen der Interaktionspartner (...) widerspricht“ oder „sanktionsorientiert“, wenn das Verhalten mit einer korrespondierenden Verhaltensanforderung keine Übereinstimmung findet und für diese Diskrepanz eine „gesellschaftliche Bereitschaft zur negativen Sanktion besteht“ (vgl. Lamnek 2013, S. 49 ff.). Aus pragmatischen Gründen schlägt Lamnek vor von abweichendem Verhalten zu sprechen, „wenn gegen eine Norm als Verhaltensanforderung verstoßen wird und dieser Verstoß geahndet werden sollte“ (vgl. ebd., S. 58). Abweichendes Verhalten werde in Relation zu gesellschaftlichen Normen konstituiert:

„Ob ein Verhalten als abweichend gilt und sanktionsbedroht ist, ist abhängig von einer Bewertung, die je nach kulturellem und zeitlichem Kontext unterschiedlich ausfallen kann. Zudem entscheiden die situativen Rahmenbedingungen, in denen Devianz auftritt, und die Personen, denen sie attestiert wird, mit darüber, um welche Art von Devianz es sich handelt.“ (Dollinger/Raithel 2006, S. 14)

Dollinger/Raithel stellen in Anlehnung an Jürgen Link (1999) fest, dass postmoderne Gesellschaften keine starren Normen und Erwartungen vorgeben, denen sich das Individuum anzupassen hat, sondern dass sie sich durch einen „Flexibilitätsnormalismus“ auszeichnen. Die Verhaltenserwartung der Gesellschaft weise weite Spielräume, Toleranzen und die Anforderung situativ angemessener Interpretationen gesellschaftlicher Normen auf (vgl. Link 1999, S. 175 ff. nach Dollinger/Raithel 2006, S. 11 f.). Böhnisch (1994, 1999, 2010) spricht hier auch von der „Gleichzeitigkeit des Widersprüchlichen“ in der anomischen Struktur der Gesellschaft (vgl. Böhnisch 1994, S. 177, s. u.). Er bezeichnet abweichendes Verhalten als „Funktionalitätsparadox“, das zugleich Indikator für Normwandel, Stärkung für die geltende Norm, Projektionsfläche für Soziale Unsicherheit und Angst, zusammenhaltsfördernde Gruppennorm und subjektives Bewältigungsverhalten sein könne (vgl. Böhnisch 1999, S. 22 f.). In Anlehnung an Ronald Hitzler und Anne Hohner (1994) stellen Dollinger/Raithel fest, dass Menschen ihr Leben nicht mehr nach Vorschriften auszurichten haben, sondern sich ihr Leben und ihre Identität zu „basteln“ haben. Daraus schlussfolgern sie, dass „kleine“ innovative und flexible Abweichungen, „Quasi-Abweichungen“ in Risikogesellschaften (vgl. Ulrich Beck 1986) geradezu erwartet werden und damit „ein Standard erwarteter Devianz“ bereits „Normalität“ geworden sei (vgl. Hitzler/Hohner 1994 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 11 f.).

Dollinger/Raithel unterscheiden folgende Formen abweichenden Verhaltens, die sich überschneiden können:

- „Konventionelle Devianz“ als unspektakuläre Abweichung, die an der Grenze zur Normalität steht und eine gesellschaftliche Flexibilisierungs- und Innovationsfunktion haben kann (z. B. schmutzige Kleidung in der Schule).
- „Provozierende Devianz“, die zwar anerkannte Normen verletzt und auf „Missbilligung“ trifft, jedoch nicht kriminell sein muss (z. B. Schüler, die im Unterricht sprechen, ohne sich zu melden).
- „Problematische Devianz“, die „in besonderem Maße unerwünscht“ ist und auf die mit speziellen Maßnahmen reagiert wird (z. B. Unterrichtsstörungen).

- „Kriminalität“ als objektiv in Rechtsnormen festgeschriebene Devianz (z.B. Gewalt gegen Mitschüler) (vgl. ebd., S. 13).

Die Festlegung, welches Verhalten als abweichend gilt, hänge dabei von der Bestimmung problematischer Tatbestände ab, die von Interessengruppen definiert und gesellschaftlich akzeptiert werden. Nach Michael Schetsche (2000) weist die Konstruktion eines Problems sechs Stufen auf, die „Öffentliche Thematisierung“, die „Entstehung einer Problemwahrnehmung“, die „Absicherung von Problemzuschreibungen durch Diskursstrategien“ begleitet durch eine dramatische mediale Darstellung, die Verankerung im Alltag, die „staatliche Anerkennung“ und die Bewährung der Problemdefinition „als Realität“ (Schetsche 2000, S. 30 ff. nach Dollinger/Raithel 2006, S. 26f.). Die normative Grundlage von abweichendem Verhalten wird also konstruiert, ist interessengeleitet, herrschaftsabhängig und variabel. Die Sanktionierung von Normverletzungen durch abweichendes Verhalten wird sozial kontrolliert. Dollinger/Raithel nennen mit Bezug auf Albert K. Cohen und in Anlehnung an Karl-Heinz Grohall (2004) vier Typen sozialer Kontrolle:

- „latent-diffuse Kontrolle“ als unspezifische zwischenmenschliche Erwartungskontrolle (z. B. in der Öffentlichkeit),
- „manifest-diffuse Kontrolle“ als offene und unspezifische Kontrolle entlang sozialer Rollen (z. B. durch Eltern),
- „latent-spezifische Kontrolle“ entlang institutionell abgesicherter Rollen (z. B. durch Lehrer oder Sozialpädagogen) und
- „manifest-spezifische Kontrolle“ durch eigens beauftragte Personen (z. B. durch Polizisten). (Vgl. Dollinger/Raithel 2006, S. 36 in Anlehnung an Grohall 2004, S. 176 ff.)

1.2.2 Erklärungsmodelle abweichenden Verhaltens

Nachfolgend werden verschiedene Modelle abweichenden Verhaltens dargestellt. Unterschieden werden nach Dollinger/Raithel sog. individuumorientierte (1–5), gruppenbezogene (6–8) und gesellschaftliche bzw. diskursbezogene Modelle (9–12). Individuumorientierte Theorien erklären die Entstehung abweichenden Verhaltens auf mikrosozialer Ebene, hier steht der Einfluss individueller Lernprozesse, Handlungsplanung, Belastungen und zwischenmenschlicher Zuschreibungen im Vordergrund. Zunächst werden Theorien des differentiellen Lernens (1), Rational-Choice-Modelle (2), Selbstkontrolltheorie (3), Stresstheorie (4) und interpersonelle Etikettie-

rung (5) knapp dargestellt und anschließend hinsichtlich der Bedeutung für auffälliges Verhalten an Schulen diskutiert.

(1) *Theorien des differentiellen Lernens* beschreiben die Entstehung abweichenden Verhaltens anhand behavioristisch orientierter Lernmodelle wie dem Operanten Konditionieren (vgl. Abschnitt 1.1.2 Personenorientierte Erklärungsansätze). Nach Karl-Dieter Opp (1974) in Anlehnung an Edwin H. Sutherland (1968) gilt, je früher, je häufiger, je intensiver, je erfolgreicher eine Person in Kontakt mit abweichendem Verhalten gerät und je stärker sie sich mit Personen und Werten identifiziert, die dieses Verhalten legitimieren, umso stärker wird abweichendes Verhalten gezeigt (vgl. Sutherland 1968, S. 396 ff. und Opp 1974, S. 156 ff. nach Dollinger/Raithel 2006, S. 45 ff.). Verinnerlichte gesellschaftliche Normen, die dem abweichenden Verhalten entgegenstehen, werden nach Gresham M. Sykes und David Matza (1957) mit Rechtfertigungsgründen wie „Ablehnung von Verantwortung, Verneinung des Unrechts, Ablehnung des Opfers, Verdammung der Verdammten und Berufung auf höhere Instanzen“ neutralisiert (vgl. Sykes/Matza 1957 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 51 f.). Für das Arbeitsfeld Schule könnten diese Theorien Hinweise für verstärkende und legitimierende Prozesse bei abweichendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern liefern, insbesondere wenn diese in ihrer Moralentwicklung noch nicht gefestigt sind.

(2) Bei *Rational-Choice-Modellen* wird abweichendes Verhalten als „Wahlhandeln“ verstanden, in dem das Verhalten gewählt wird, das den „höchsten Nutzen“ verspricht. Die Theorie des Planned Behavior (TPB) nach Icek von Ajzen (1991) erklärt Verhalten aus innerpsychischen Handlungsabsichten, dahinterstehenden Einstellungen, subjektiven Normen und Überzeugungen. Zudem drückt die sog. „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ die Überzeugung einer Person aus, „wie schwierig ein Verhalten für sie auszuüben ist, bzw. wie viele Ressourcen und Fertigkeiten sie zu haben glaubt, um das Verhalten zu zeigen.“ (Vgl. Ajzen 1991 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 56.) Mit ihrem antizipierenden Charakter ähnelt die TPB der sog. Wahrnehmungskontrolltheorie nach William T. Powers, die der Trainingsraummethode zugrunde gelegt wurde. Fragwürdig erscheint für einen schulischen Bezug, ob sich Schülerverhalten derart eindimensional nutzenorientiert erklären lässt; motivationspsychologische Defizite werden dem Modell laut Dollinger/Raithel (2006) auch von Heinz Heckhausen (1980) entgegeng gehalten (vgl. Heckhausen 1980 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 51 f.).

(3) Die *Selbstkontrolltheorie* nach Don M. Gottfredson und Travis Hirschi (1990) erklären das Zustandekommen von abweichendem Verhalten aus

dem Persönlichkeitsmerkmal der Selbstkontrolle und dem Konzept der Gelegenheit. Eine aufgrund von genetischer Disposition und Erziehung gering entwickelte Selbstkontrollfähigkeit geht danach einher mit starker „Impulsivität“, „Abenteuerlust“, hohem „Interesse an körperlicher Aktivität“, der „Tendenz, selbstbezogen, indifferent gegenüber anderen und unsensibel zu sein“ sowie einer geringen „Sorgfalt, Persistenz und Verlässlichkeit“. Bei entsprechender Gelegenheit werde das abweichende Verhalten dann wahrscheinlicher (vgl. Gottfredson/Hirschi 1990, S. 85 ff. nach Dollinger/Raithel 2006, S. 51 f.). Nach Dollinger/Raithel soll das Konstrukt der Selbstkontrollfähigkeit spontanes kriminelles Verhalten erklären. Wenngleich dieses einige Ähnlichkeiten mit spontanem und augenblicksbezogenem kindlichem und jugendlichem Verhalten aufweist, erscheint es vor dem Hintergrund seiner Delinquenzorientierung doch nur bedingt anwendbar auf auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern.

(4) *Stresstheorien* betrachten abweichendes Verhalten vor dem Hintergrund von Stress als „Anpassungsreaktion auf extern bedingte Notfälle“ (vgl. Lazarus/Launier 1981 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 63). Stressoren können kritische Lebensereignisse, chronische Belastungen und schwierige Übergänge im Lebenslauf, sog. Transitionen, sein, die als überfordernd wahrgenommen werden. Bei der Stressbewältigung bestimmen Selbstwert und Selbstwirksamkeit die Möglichkeiten des Individuums, die Belastung zu ertragen bzw. sich ihr anzupassen und dennoch eine „positive Lebensmoral“ aufrecht zu erhalten und bedingen damit auch mögliches abweichendes Verhalten. Als Bewältigungsstrategien für Stress nennen Richard S. Lazarus und Raymond A. Launier „Informationssuche“, „direkte Aktion“, „Aktionshemmung“ und „intrapyschische Bewältigung“. Ob die Betroffenen auf Stress mit abweichendem Verhalten reagieren, hänge von affektiven und kognitiven personalen, situativen Bedingungen und Umweltbedingungen sowie dem „Grad der Unwissenheit, der Bedrohung oder der Hilflosigkeit“ ab (vgl. Lazarus/Launier 1981 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 69 f.). Nach Leonard Pearlin (1987) kann Stress mit sog. Mediatoren wie sozialen Unterstützungen und Copingstrategien reguliert werden. Norman Garnezy und Ann S. Masten (1986) unterscheiden als protektive bzw. kompensatorische Faktoren zur Stressbewältigung personale Ressourcen wie z. B. Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung sowie soziale Ressourcen wie fiktiven oder realen sozialen Rückhalt aus sozialen Netzwerken (vgl. Garnezy/Masten 1986 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 69 f.). Unterschieden wird zudem in psychische Unterstützung wie emotionale Zuwendung, Verständnis und Halt sowie instrumentelle Unterstützung in Form von Sachgütern, Dienstleistungen und Hinweisen (vgl. Dollinger/Raithel 2006, S. 72 in Anlehnung an Cobb 1976, House 1981 und Thoits 1982). Dollinger/Rai-

thel fassen den Befund zur sozialen Unterstützung bei Stressbewältigung folgendermaßen zusammen:

„Je stärker eine Person in ein soziales Beziehungsgeflecht bzw. Netzwerk mit wichtigen Bezugspersonen eingebunden ist, desto besser kann diese Person mit ungünstigen Lebensbedingungen, kritischen Lebensereignissen und Lebensbelastungen umgehen und umso weniger treten Stressreaktionen auf. Bereits das Wissen, dass jemand da ist, der im Bedarfsfall unterstützend wirkt, verhilft zu einem aktiven Umgang mit dem Problem.“ (ebd., S. 71)

Dieser Befund lässt sich auf den Umgang von Schule und Sozialpädagogik mit Stressbelastungen anwenden und erscheint besonders relevant für die hier untersuchten Interventionen Trainingsraum und Patenschaft als Maßnahmen bei abweichendem Verhalten. Allerdings lassen Stresstheorien die strukturellen Entstehungsbedingungen von Stressoren wie beispielsweise schulische oder peergroupspezifische Belastungen weitgehend außer Acht und betrachten insbesondere die individuelle Konfliktbewältigung (vgl. ebd., S. 73).

(5) Ein Modell, das nicht nach Ursachen, sondern nach der Identifizierung und Zuschreibung von abweichendem Verhalten fragt, ist das der *Interpersonellen Etikettierung (Labeling Approach)*. Diesem Modell liegt u. a. die Hypothese zu Grunde, dass weniger das Verhalten einer Person, als deren gesellschaftliche Randständigkeit mit der Zuschreibung des abweichenden Verhaltens sanktioniert wird. Je unterprivilegierter die Person, umso eher wird ihr Verhalten als kriminell identifiziert. Nach Rainer Geißler (1994) führt dies zu einer „doppelten Benachteiligung“ der unteren gesellschaftlichen Schichten und einer „doppelten Begünstigung der oberen Schichten“. Unterschieden werden die „primäre Devianz“ als Zuschreibung von „Verhaltensmustern und Seinsweisen“ von außen und die „sekundäre Devianz“ als Verinnerlichung dieser Zuschreibungen, bei der abweichendes Verhalten als Identitätsmerkmal vom so konstituierten „Täter“ angenommen wird. Nach der Rollenübernahme entwickelten die Betroffenen eine „abweichende Karriere“ mit der Folge einer weiteren Ausgrenzung. Ob ein Mensch die Etikettierung annimmt oder abwehrt, beschreibe dessen aktiven Umgang mit Etikettierungsprozessen (vgl. Geißler 1994, S. 187 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 78f.). Nach Dollinger/Raithel in Anlehnung an Erving Goffman (1999) wirken hier Copingstrategien, individuelle und soziale Ressourcen, die „Qualität und Häufigkeit von Etikettierungen“ und die „Art des Etiketts“ (vgl. Dollinger/Raithel 2006, S. 81, u.a. in Anlehnung an Goffman 1999). Empirisch belegt sind nach Gerald Prein und Karl F. Schumann (2003) Effekte des Labeling Approach auf „das Selbstkonzept und die kon-

formen Handlungsmöglichkeiten“ einer Person (vgl. Prein/Schumann 2003 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 73).

In Bezug auf die Untersuchung möglicher Interventionen bei adressiertem auffälligen Verhalten an Schulen erscheint dieser Ansatz als sehr bedeutsam, begünstigt er doch eine Reflexion von Zuschreibungs- und Internalisierungsprozessen und schafft eine Sensibilität für schicht- bzw. kulturspezifische Labelingprozesse. In der Praxis wurde zudem an der untersuchten Schule mit dem sog. ‚no blame approach‘ ein pädagogischer Ansatz der Konfliktbearbeitung eingesetzt, der Erkenntnisse der interpersonellen Etikettierung aufgreift und Mobbingvorfälle ohne Schuldzuweisungen bearbeitet.

Weitere Modelle, wie die Subkulturtheorie (6), der Peergroupansatz (7) und der Ansatz ‚Broken Window‘ (8) erklären abweichendes Verhalten in Bezug auf Gruppeneinflüsse.

(6) Die in den USA der 20er und 30er Jahre entstandene *Subkulturtheorie* nach William F. Whyte sowie Frederic M. Trasher (1936) beschreibt Subkulturen als geschlossene gesellschaftliche Teilkulturen, die aufgrund ihrer Ausgrenzung aus der Mehrheitsgesellschaft zu abweichendem Verhalten tendieren (vgl. ebd., S. 87 in Anlehnung an Trasher 1936). Nach Cohen (1961) geben Subkulturen ihren zumeist männlichen Mitgliedern die Möglichkeit eines Statuserwerbs, von dem sie in der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen sind sowie Anlässe zum Ausagieren von Aggression gegen die sie diskriminierende Mehrheitsgesellschaft und eine Gruppenzugehörigkeit, die Angst und Schuldgefühle lindern kann (vgl. Lamnek 2013, S. 165f. und Dollinger/Raithel 2006, S. 87f. in Anlehnung an Cohen 1961). Nach Walter B. Miller (1968) definiert sich eine Subkultur weniger in Abgrenzung zur sie ausschließenden Mittelschichtkultur, sondern an eigenen Normen, deren Differenz zu Normen der Mehrheitsgesellschaft dann zur Zuschreibung von abweichendem Verhalten führt. Er definiert sog. Kristallisationspunkte von jugendlicher „Unterschichtkultur“: Orientierung an (zu vermeidenden) „Schwierigkeiten“, „Härte“, „geistige Wendigkeit“, „Suche nach Spannung“, „Schicksal“, „Autonomie“, „Zugehörigkeit“ und „Status“ (vgl. Lamnek 2013, S. 174f. und Dollinger/Raithel 2006, S. 90f. in Anlehnung an Miller 1968). Dollinger/Raithel vermuten in Anlehnung an Jutta Himmel-Kesselring (1972) fehlende männliche Bezugspersonen und einen Wunsch nach Zugehörigkeit zum Erwachsenenleben als Gründe für die Orientierung an Subkulturen und Jugendgangs (vgl. ebd., S. 91 in Anlehnung an Himmel-Kesselring 1972). Vernachlässigt bleiben in diesen relativ ‚alten‘ Theorien allerdings sowohl weibliche oder queer orientierte Subkulturen, als auch die Frage nach der gesellschaftlichen Heterogenität, die etwa aus transkultureller Perspektive mehrere verschränkte Subkulturen möglich macht (vgl.

Göhlich et al. 2006, S. 8 ff.). Dennoch weist die kulturelle Identifikation vieler Jugendlicher aus der prekarierten Unterschicht und die kulturelle Orientierung marginalisierter jugendlicher Migrantengruppen durchaus subkulturelle Merkmale auf. Dies gilt ausdrücklich auch für die untersuchte Schule, die in einem stark benachteiligten ‚Multiproblemviertel‘ liegt, in dem eine hohe Bandenkriminalität vorliegt.

(7) Der *Peer-Group-Ansatz* untersucht die Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe bei der Entwicklung von sozialer Identität, Einstellungen und abweichendem Verhalten. Jugendliche erhalten danach in delinquenten Gruppen durch delinquentes Verhalten „Wertschätzung und Anerkennung“. Wenn Jugendliche sich exklusiv einer Peergroup anschließen, neigten diese zur negativen Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen und der gesellschaftlichen Norm. Durch die Konzentration auf eine Peergroup entstehe eine Selbstisolation und die Gruppe werde durch an sie herangetragene Bedürfnisse und Erwartungen überfordert. Die Gruppe überfordere durch ihre „Allgegenwart“ zugleich die einzelnen Mitglieder. Aufkommende Konflikte und Schwächen würden durch Machtdemonstrationen und Auffälligkeiten gegen außen reguliert bzw. verdeckt (vgl. Dollinger/Raithel 2006, S. 92 ff.).

„Die Gruppe wird zu einer dauerhaft salienten Schicksalsgemeinschaft ohne Alternative und fordert eine hohe Risikobereitschaft bzw. Devianz von ihren Mitgliedern.“ (ebd., 96)

Für die Erklärung von auffälligem Verhalten in der untersuchten Schule eignet sich dieses Modell kaum, da es gerade in der Schule zu einer Öffnung und Neumischung von Peergroups kommen kann. Dennoch weisen besonders ethnisch konstituierte Gruppen dort eine hohe Selbstreferenzialität auf.

(8) Der „*Broken-Window*“-Ansatz bezieht sich auf das ordnungspolitische Vorgehen zur repressiven Kriminalitätsbekämpfung im New York der 1990er Jahre. Ausgehend von der Beobachtung, dass Gebäude mit einer nicht reparierten Scheibe schnell weiter beschädigt werden und verwahrlosen, wurde eine Null-Toleranz-Strategie für abweichendes Verhalten und belastete Wohnquartiere entwickelt. Dabei wurden sowohl informelle Kontrollinstanzen durch bürgerschaftliches Engagement als auch formelle Repression durch Polizeipräsenz und -einsätze sowie andere ordnungs- und baupolitische Maßnahmen eingesetzt. Die Übertragung der zugrunde liegenden Eskalationsannahme dieser Strategie auf jugendliche Devianz widerspricht nach Dollinger/Raithel in Anlehnung an Michael Walter (1998) allerdings empirischen Erkenntnissen über die Entwicklung jugendlicher Devianzkarrieren, die „komplex“ sowie „schwer zu prognostizieren“ seien

und nur selten zu „schwerer Kriminalität“ führten (vgl. ebd. in Anlehnung an Walter 1998, S. 360). In Bezug auf die hier untersuchten Maßnahmen zur Intervention bei auffälligem Verhalten lassen sich durchaus Parallelen zur Null-Toleranz-Strategie herstellen. Beim Trainingsraumprogramm geht es beispielsweise um eine schnelle, formale und repressive Intervention gegen Störverhalten mit dem Ziel einer unmittelbaren Auflösung der problematischen Situation. In dieser Hinsicht ähnelt der Trainingsraum einer ordnungspolitischen Maßnahme des „community-policing“ zur Prävention von Störungen und Konflikten (vgl. ebd., S. 100). Beim Patenschaftsprojekt findet ebenfalls, aufgrund eines als abweichend bzw. als hilfsbedürftig definierten Verhaltens, ein zeitweises Exkludieren des Patenschaftskindes aus dem Klassenverband statt, und es werden mit hohem Personalaufwand und bürgerschaftlichem Engagement non-formale und informelle Lernprozesse initiiert. Schulischen Vandalismus und Konflikteskalationen betreffend finden sich im Alltagserleben der Schülerinnen und Schüler ebenfalls Parallelen zur Eskalationsannahme des „Broken-Window“-Ansatzes.

Neben den Erklärungsmodellen für abweichendes Verhalten, die Gruppeneinflüsse geltend machen, sind besonders Modelle entwickelt und in der Pädagogik aufgegriffen worden, die gesamtgesellschaftliche Prozesse oder Diskurse betrachten. Daher werden nachfolgend Anomietheorien (9), ein Konzept zur Analyse von Sozialer Lage, sozialem Milieu, Subkultur und Lebensstil (10) sowie marxistische (11) und diskurstheoretische Ansätze (12) erläutert.

(9) *Anomietheorien und Theorien der Desintegration*: Anomie beschreibt die fehlende Bindung von Menschen an Werte und Normen. Nach Émile Durkheim (1897) regelten Gesellschaften das Maß, in dem die Bedürfnisse seiner Mitglieder befriedigt werden restriktiv. In gesellschaftlichen Krisen, wie einer rasanten Individualisierung oder einschneidenden wirtschaftlichen Veränderungen, werde die gewohnte Regulierung gestört, und es komme zur Anomie: Normen und Werte verlieren an Bindungskraft. In dieser Situation reagierten Menschen verstärkt mit abweichendem Verhalten. Abweichungen fungierten dabei sowohl als Stabilisierung herrschender Werte und Normen, sofern sie gesellschaftlich entsprechend sanktioniert würden, wie auch als Innovation, wenn das sog. *Kollektibewusstsein* an sich verändernde Verhältnisse angepasst werden könne. Robert K. Merton (1938) versteht Anomie als eine „Disbalance“ und soziale Spannung zwischen kulturellen Zielen und den zu ihrer Erreichung strukturell verfügbaren Mitteln. Bei mangelnden Mitteln zur Zielerreichung schlussfolgert er fünf Anpassungsarten: „Konformität“ bei Akzeptanz des Zustandes, „Innovation“ bei einer möglicherweise delinquenten Suche nach alternativen Mitteln, „Ritua-

lismus“ bei Ablehnung der Ziele, „Rückzug“ bei passiver Ablehnung von Zielen und Mitteln und „Rebellion“ bei radikaler Ablehnung und Wandlung von Zielen und Mitteln (Merton 1938 nach Dollinger/Raithel 2006, S. 107f.). Neuere Adaptionen etwa nach Hans Hartwig Bohle und Wilhelm Heitmeyer (u.a.) (1997) definieren Anomie als „Disbalance eingespielter Verhältnisse zwischen relativen Aspirationsniveaus und darauf eingepassten Zugangsregelungen und Realisationsmöglichkeiten“. Devianz könne aufgrund einer nicht eingelösten (Status-)Erwartung entstehen (vgl. ebd., S. 110f. in Anlehnung an Bohle u.a. 1997, S. 57). Die Theorie der Desintegration nach Heitmeyer (1995) greift die von Beck (1986) postulierten „radikalen Individualisierungsprozesse“ auf und analysiert „erodierende Werte und Normsysteme“, „die Auflösung sozialer Beziehungen und Lebenszusammenhänge“ und „Defizite in der Teilnahmebereitschaft an gesellschaftlichen Institutionen“. Für abweichendes Verhalten am Beispiel von Rechtsextremismus benennt Heitmeyer (1995) nach Dollinger/Raithel „erodierende Bindungsformen (...) trotz weiter bestehender Milieuzugehörigkeiten“ und „makrostrukturelle bedingte Sozialisationsprobleme“ mitverantwortlich (vgl. ebd., S. 114f. in Anlehnung an Heitmeyer 1995, S. 33ff. und 187ff.).

„Die aus kollektiven Lebenszusammenhängen herausgehobenen und tradiert-kultureller Orientierung enthobenen Jugendlichen seien nun auf eine ‚konkurrenzfixierte Einzelexistenz‘, auf Jugendkulturen oder anderweitige Formen der Einbettung angewiesen.“ (ebd. in Anlehnung an Heitmeyer 1995, S. 44)

Böhnisch (1999, 2010) fordert vor diesem Hintergrund bei abweichendem Verhalten von Jugendlichen die „Bewältigungsdimension der Tat verstehend zu akzeptieren und gleichzeitig Grenzen aufzuzeigen und als eigenen Standpunkt zu vertreten“ (vgl. Böhnisch 1999, S. 183). Der Schule schreibt Böhnisch einerseits eine Typisierungsfunktion zu, da sie Schüler mit Rollenzuschreibungen konfrontiert sowie etikettierend und stigmatisierend auf Abweichungen reagiert. Alles, was aus Sicht der Schule nicht in die Schülerrolle passe, „gilt tendenziell als (schulisch) abweichendes Verhalten.“ (Vgl. Böhnisch 2010, S. 176f.) Anomie trete in Schule einerseits durch einen Funktionsverlust und andererseits durch eine Blockade gegenüber lebensweltlichen Anforderungen zutage.

- Schule habe nach Böhnisch ihre allokativen Funktion eingebüßt und könne trotz hoher Erwartungen kaum noch erfolgversprechende Zuweisungen zu beruflichem und gesellschaftlichem Status leisten. Lediglich negativ, in Hinblick auf Schulversagen und das daraufhin drohende Scheitern beruflicher Übergänge und eine soziale „Deklassierung“, bestehe diese Zuweisungsfunktion noch (vgl. ebd., S. 182f.).

- Vor dem gesellschaftlichen Hintergrund postmoderner Pluralisierung und Entsicherung stellt Böhnisch fest, dass sich das „reproduktive Umfeld“ der Schule „entstrukturiert“ hat und „in Teilen brüchig“ geworden ist. Familien und Milieus könnten weder die Schulfähigkeit der Kinder und Jugendlichen sicherstellen noch böten sie eine ausreichende Alltagsbegleitung. Stattdessen sei die Schule „unter der Hand zum Sozialraum“ geworden. Schulen, die diese „sozialräumliche Herausforderung“ nicht annehmen und mit ihrer „funktionalen Struktur ausbalancieren“ könnten, bezeichnet Böhnisch als „sozialräumlich blockiert“, was die betroffenen Kinder in eine „anomische Situation“ bringe:

„Sie fühlen sich von der Schule gruppendynamisch und emotional angezogen, suchen die LehrerInnen als Persönlichkeiten und werden gleichzeitig durch die funktionalisierten Unterrichtsmauern zurückgestoßen.“ (ebd., S. 184)

Einige Schülerinnen und Schüler würden diese Situation als gestörte Balance zwischen „Selbstbefindlichkeit und schulischer Umwelt“ wahrnehmen und mit abweichendem Verhalten reagieren.

„Die Kinder erfahren in Schulen, die ihre eigenen sozialräumlichen Verheißungen blockieren, strukturelle Gewalt und wehren sich durch ungerichtete Akte aggressiver Selbstbehauptung.“ (ebd., S. 184)

Insbesondere Jungen reagieren nach Böhnisch (2010) in Anlehnung an Tim Rohrmann (2008) mit Auffälligkeiten, da ihnen „geschlechtssensible Anerkennungsmöglichkeiten“ etwa in Bezug auf ihren Bewegungsdrang in einer feminisierten Schulkultur verweigert werden (vgl. ebd. in Anlehnung an Rohrmann 2008, S. 112). Gleichzeitig fördere der unbegleitete Sozialraum Schule geschlechtstypische Zuschreibung und Jungen reagierten teilweise mit „außenfixierten Verhaltensritualen“. Diese erhielten jedoch kaum eine „Korrektur externalisierten männlichen Verhaltens“, die die Bewältigungsdimension und das „Auf-Sich-Aufmerksam-Machen“ von abweichendem Verhalten etwa durch Unterrichtsstörungen oder Gewalthandlungen berücksichtigt (ebd., S. 180 und S. 184f.). Einige, nicht nur männliche, Jugendliche reagierten nach Böhnisch auch mit sog. Risikoverhalten, bei dem sie sich selbst und andere durch „subkulturell enthemmtes und rücksichtsloses“ Verhalten mittels z.B. Drogenkonsum, sportliche Extremsituationen oder auch Magersucht gesundheitlich gefährden (vgl. ebd., S. 119).⁵

5 Nach Böhnisch drückt der Begriff Risikoverhalten zum einen aus, dass sich aus der „Schonphase Jugend“ eine „Risikophase Jugend“ entwickelt hat, zum anderen, dass Jugendliche sich selbst und andere hinsichtlich ihrer „leibseelischen Integrität gefährden

Zusammenfassend stellt Böhnisch fest, dass Schule durch Typisierungs-, Etikettierungs- und Stigmatisierungstendenzen „strukturell“ eine Hintergrundspannung von Konformitätsdruck und Abweichungsrisiko aufbaut, die auf ihrer funktionalen Logik beruht und an deren Bewältigung Kinder scheitern können. Schule als anomische Struktur bringe selbst „antisoziale Tendenzen“ hervor (vgl. ebd., S. 178 und S. 185).

In Bezug auf die Schule, an der die vorliegende Untersuchung stattfand, lassen sich die anomischen Strukturen nach Böhnisch nur teilweise wiederfinden. Als gebundene Ganztagschule mit einem rhythmisierten Tagesablauf weist sie durchaus sozialräumliche Funktionen auf und bemüht sich durch die Teilnahme am Programm „Kultur macht stark“ und durch ihr Profil als ‚Schule der Vielfalt‘ jugend- und jungenspezifische Anliegen aufzugreifen und wirkt durch Veranstaltungen selbst in den öffentlichen Sozialraum der Stadtteilmilieus hinein. Dennoch finden alltägliche Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse statt und die drohende soziale Deklassierung dämpft die Bildungserwartungen der Kinder und Jugendlichen, die ihre Schule selbst als „Ghettoschule“ bezeichnen. Allgemeine Anomietendenzen sind ebenfalls dahingehend feststellbar, dass viele Kinder und Jugendliche unter mangelnden bzw. unsichereren Bindungserfahrungen leiden und teilweise Schwierigkeiten haben unter den herrschenden prekären und kulturell heterogenen Bedingungen Werte und Normen als für sie als relevant, halt- und sinngebend zu erfassen. Abweichendes Verhalten dient etwa bei Diebstahlsdelikten partiell der Aneignung von Mitteln zur Erreichung individueller Ziele bzw. Bedürfnisse. Andererseits besteht vielfach eine enorme kreative Kompetenz im Umgang mit widersprüchlichen Normen und Werten heterogener Milieus. Viele Facetten auffälligen Verhaltens gehen möglicherweise sowohl auf Marginalisierungstendenzen und Armut zurück als auch auf Desorientierung hinsichtlich gültiger Werte und Normen (vgl. Abschnitt 1.3 Lebensweltorientierter Erklärungsansatz: Risikokinder und -jugendliche).

(10) Eine weitere soziologische Konzeption zur Erklärung von abweichendem Verhalten differenziert *Soziale Lage, soziales Milieu, Subkultur und Lebensstil*. Die heterogene Ausdifferenzierung westlicher Gesellschaften in

oder diese gar zerstören, weil sie nicht mehr die Grenzen zwischen kulturellem Experiment und sozialem Bewältigungsdruck kalkulieren können“. Für Mädchen nennt er die Beispiele „Medikamentenmissbrauch“ und „Magersucht“, für Jungen „Alkohol- und Verkehrsrausch“, „Körperverletzung“ und „Randale“, wobei dies milieuspezifisch zu differenzieren ist.

den 1990er Jahren erforderte eine Ergänzung des Schichtbegriffes durch andere Merkmale gesellschaftlicher Ungleichheit.

- „Soziale Lage“ beschreibt Voraussetzungen für gesellschaftliches Handeln, wie ökonomische Mittel, potentiell einschränkende Zwänge wie z.B. Arbeitsplatzzugang und soziale Vorurteile als Ressourcen und Risiken.
- Das „soziale Milieu“ hebt demgegenüber die gruppenspezifische „Wahrnehmung, Interpretation, Nutzung und Gestaltung objektiver Ressourcen“ im sozialräumlichen Bezug hervor.
- „Subkultur“ beschreibt Werte und Normen soziokultureller Gruppierungen als „latent-subjektive Handlungsziele“.
- Der Begriff „Lebensstil“ beschreibt eigenständige „Verhaltensregelmäßigkeiten“ wie „Entscheidungs-, Wahl- und Routinierungsprozesse“ als Mentalitäten oder Performanz. (Vgl. Dollinger/Raithel 2006, S. 119.)

Lebensstilorientierte Untersuchungen zur Delinquenzbelastung haben nach Raithel (2004) gezeigt, dass insbesondere männliche Hauptschüler, die aus bildungsfernen Familien stammen und einen hedonistischen Lebensstil aufweisen, überdurchschnittlich delinquenzbelastet waren (vgl. ebd., S. 121 in Anlehnung an Raithel 2004). Nach Matthias Ulbrich-Herrmann (1998) weisen ebenfalls passiv-resignative und outfit-orientierte Jugendliche eine starke Nähe zu delinquentem Verhalten auf, demgegenüber gelten hochkulturelle Jugendliche als „kriminalitätsimmun“ (vgl. ebd., S. 121 in Anlehnung an Ulbrich-Herrmann 1998, S. 140 ff.). Die Erhebungsergebnisse zum delinquenzbelasteten Lebensstil von Hauptschülern geben wichtige Hinweise für die hier untersuchte Haupt- bzw. Regionalschule. Daneben erscheint allerdings insbesondere der Ansatz der sozialen Lage für die Untersuchung interessant, da hier nicht ausschließlich Delinquenz betrachtet wird, sondern allgemein auffälliges Verhalten, das hier stark mit migrations- und armutsbedingten Risiken der Lebenslage in Zusammenhang zu stehen scheint. Der lebenslagenorientierte Erklärungsansatz im Hinblick auf auffälliges Verhalten soll im späteren Verlauf noch näher betrachtet werden (vgl. Abschnitt 1.3 Lebenslagenorientierter Erklärungsansatz: Risikokinder und -jugendliche).

(11) *Marxistische Erklärungsmodelle* begreifen abweichendes Verhalten entweder ätiologisch als ursächlich durch gesellschaftliche Eigentums- und Klassenverhältnisse und deren Folgen von Entfremdung und Verelendung bestimmt oder als Zuschreibungen zur Stabilisierung und Kontrolle gesellschaftlicher Klassen. Nach Gerlinda Smaus (1998) wird etwa Kriminalität kontextabhängig in der objektiv strukturierten Klassengesellschaft definiert.

So werde etwa Widerstand von Unterprivilegierten kriminalisiert, um ihre gesellschaftliche Lage zu stabilisieren bzw. sie bei Inhaftierung aus der gesellschaftlichen Teilhabe auszuschließen. In Bezug zur untersuchten Haupt- bzw. Regionalschule lässt sich feststellen, dass eine milieu- bzw. klassenspezifische Rollenverteilung vorliegt. Die Lehrkräfte, in deren Händen die Definitionsmacht zu abweichendem Verhalten lag, hatten durchweg einen bildungsbürgerlichen Hintergrund, wohnten nicht im Multiproblemstadtteil der Schule, und nur einige Lehrkräfte hatten einen Migrationshintergrund. Allerdings wurden an dieser gebundenen Ganztagschule die Lehrkräfte durch ein multiprofessionelles Team mit teilweise milieunäheren Freizeitkräften sowie nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ergänzt. Diese Freizeitkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte und Trainingsraumkräfte berichteten häufig, dass das milieu- und schichtspezifische Kommunikations- und Konfliktverhalten der Kinder und Jugendlichen von Seiten der Lehrkräfte vorschnell als abweichendes Verhalten gewertet wurde. In Einzelfällen, wenn z. B. einige Schüler von einigen Lehrkräften sehr häufig in den Trainingsraum überwiesen wurden, kann möglicherweise sogar von Kriminalisierung und Exkludierung gesprochen werden. Hier könnte, pointiert formuliert, im Sinne der marxistischen Theorien bzgl. abweichenden Verhaltens der Trainingsraum zu einer Vollzugsanstalt der schulinternen Klassenjustiz werden (vgl. Abschnitt 2.3 Exkurs zu bisherigen Forschungsergebnissen).

(12) *Diskurstheoretische Ansätze* knüpfen nach Dollinger/Raithel (2006) an die von Michel Foucault (1988) fokussierten Analysen zur Macht von Sozialdisziplinierung und Normalisierung über diskursive wie nicht-diskursive Praktiken und den von ihm geprägten Begriff der Gouvernementalität an, der einen distanziert agierenden Machttypus beschreibt. Die gesellschaftliche Festlegung von Normen und damit die Etikettierung von Abweichung geschieht danach weniger repressiv, sondern es wird nach Dollinger/Raithel in Anlehnung an David Garland (1996) ein gesellschaftlicher „Möglichkeitsraum“ mit „wohl kalkulierten Freiräumen“ geschaffen, der Innovationsprozesse ermöglicht. Gilles Deleuze (1993) spricht von einer „Kontrollgesellschaft“ mit Kontrollmechanismen und exklusiven Zugangsregulierungen. Soziale Kontrolle wird dabei als Risikomanagement ausgeübt (vgl. ebd., S. 132). Elemente der Gouvernementalität in einem kalkulierten Freiraum liegen in einer gebundenen Ganztagschule wie der untersuchten Schule durch die weitgehende Pädagogisierung des Schulalltag in vielfältiger Weise vor, im Unterricht, in der Struktur der Mittagspause, in den Freizeitkursen. Auch Formen des Schülermentorings wie etwa ein Streitschlichterprogramm oder auch das hier untersuchte Patenschaftsprojekt leisten eine soziale Kontrolle und ein Risikomanagement.