

Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung

Daniel Barth

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

■ **Zusammenfassung:** Es wird ein Verständnis für die Problematik, welche mit der Integration von verhaltensauffälligen Schüler/innen verbunden ist, theoretisch entwickelt. Wir führen eine Perspektive ein, die das abweichende Verhalten als individuelle Reaktion auf Spannungen im Schulsystem und in diesem soziologischen Sinne als Bewältigungshandeln versteht. Anhand von zwei Fallbeispielen werden verschiedene Umgangsformen mit anomischen Spannungen aufgezeigt und theoretisch erklärt. Es werden Vorschläge gemacht, wie anomischer Druck pädagogisch reduziert und konformes Schülerverhalten die Regel werden kann.

Schlüsselbegriffe: Abweichendes Verhalten, Disziplinschwierigkeiten, anomische Spannungen

Deviant Behaviour and Disciplinary Difficulties in the Classroom – A Problem of Social Order

■ **Summary:** The author develops an understanding for the difficulties of integrating pupils displaying behavioural problems. He introduces a perspective that considers deviant behaviour as an individual reaction to tensions in the school system and – in a sociological sense – as a way of coping with such difficulties. By means of two case studies, different ways of dealing with anomic tensions are shown and discussed. Advice on how anomic pressure can be reduced pedagogically is given, so that compliant classroom behaviour can become the norm.

Keywords: Deviant behaviour, disciplinary problems, anomic tensions

1 Die Bedeutung sozialer Ordnungen in der Schule

Die Integration verhaltensauffälliger Schüler/innen beschäftigt aktuell sehr viele Lehrpersonen. Anders als in der Konfrontation mit lern- oder sinnesbehinderten Kindern löst die Vorstellung, in Zukunft ehemalige Kleinklassenschüler/innen in der eigenen Klasse zu haben, bei ihnen Ängste und Befürchtungen aus. Die Skepsis gegenüber der Integrierbarkeit von verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen rührt zum einen von der Angst her, als Lehrperson empfindliche Störungen des Lernklimas in Kauf nehmen zu müssen¹, zum anderen von den Selbstzweifeln, den erzieherischen Anforderungen im Zusammenhang mit dieser Aufgabe gewachsen zu sein.

Das Gefühl der Überforderung gründet jedoch nicht ausschließlich auf der Ebene fehlender oder unzureichender Handlungskonzepte, auch wenn solche in Weiterbildungen stark nachgefragt werden. Oft beginnt die Ratlosigkeit schon beim Verstehen der Phänomene. Dieses Verständnis ist selbst bei Absolventen/innen einer heilpädagogischen Ausbildung unmittelbar nach dem Studium stark individuumszentriert (Fuchs/Pekarek 2008, 44 – 51). Mit einer überwiegend psychologisch orientierten Diagnostik, so unsere These, lässt sich jedoch abweichendes Verhalten von Schülern/innen nur in beschränktem Ausmaß aufklären. Damit wollen wir nicht sagen, dass störende Schüler/innen nicht auch biografische Dispositionen für das abweichende Verhalten mitbringen. Wir anerkennen auch, dass diese Be-

lastungen manchmal die Möglichkeiten der Heilpädagogik überfordern und in den therapeutischen Bereich gehören. Was die Lehrpersonen zuallererst beunruhigt, ist die soziale Problematik, welche mit dem Auftreten auffälliger Verhaltensweisen zusammenhängt. Verhaltensauffällige Schüler/innen bringen Klassengruppen und didaktische Settings durcheinander. Abweichendes Verhalten entstrukturiert tendenziell den pädagogischen Raum. Die Ängste der Lehrpersonen beziehen sich unseres Erachtens primär auf soziale Begleiterscheinungen abweichenden Verhaltens². Was dabei in einer Klasse alles durcheinander gerät, lässt sich angemessen nur mit soziologischen und sozialpsychologischen Theorien erklären.

Wir möchten deshalb in unserem Beitrag anhand der Anomietheorie eine soziologische Perspektive einführen, welche die soziale Problematik erhellt, die mit der Integration von verhaltensauffälligen Schüler/innen verbunden ist. Die anomietheoretische Sichtweise erklärt zum einen, warum „die Zielgruppe verhaltensgestörter Schüler [...] die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen zur integrativen Unterrichtung mit nicht gestörten Regelschülern [bietet]“ (Goetze 2008, 50), zum anderen gibt sie den Blick frei auf Handlungsansätze, die abweichendes Verhalten nicht als Verhaltensstörung, sondern positiv als Bewältigungshandeln verstehen. Diese normative Differenz ist aus heilpädagogischer Sicht bedeutsam, weil abweichendes Verhalten in der Bedeutung individueller Situationsbewältigung positive Sanktionierung nahe legt. Diese veränderte Perspektive kann Heilpädagogen/innen, welche oftmals nur den störenden Aspekt abweichenden Verhaltens sehen, neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, auf die im dritten Teil des Artikels eingegangen wird.

Es ist erstaunlich, dass die anomietheoretische Sichtweise, welche in Anwendung auf die Schule erstmals von Böhnisch (1994, 79ff; 1995), dann von Holtappels (1995; Holtappels/Hornberg 1997) und aktuell von Graf und Graf (2008, 160 – 176)³ in den pädagogischen

Diskurs eingebracht worden ist, in der Heilpädagogik bisher nur vereinzelt (z. B. von Myschker 2005, 110ff) rezipiert wurde. Der Ansatz selbst ist nämlich 60 Jahre alt und wurde vom amerikanischen Soziologen Robert K. Merton, ausgehend vom Anomiebegriff Durkheims (1999), entwickelt. In der Konzeption Mertons bezeichnet Anomie einen gesellschaftlich bedingten Ziel-Mittel-Konflikt, auf den das Individuum durch verschiedene Formen von Anpassung reagiert. Merton unterscheidet fünf Typen von Anpassungsverhalten, mit denen ein Individuum auf den anomischen Druck in einer Situation reagieren kann. Als Beispiel kann die Diskrepanz zwischen gesetzlich geforderten Schulreformen und den zur Verfügung gestellten Ressourcen dienen. Dieser Ziel-Mittel-Konflikt muss dann von jeder Lehrperson bewältigt werden. Auf die verschiedenen konformen und non-konformen Bewältigungsstrategien wird im zweiten Teil des Aufsatzes detailliert eingegangen.

Zunächst aber werden wir in propädeutischer Absicht einige Überlegungen zu den sozialen Ordnungen im Bildungssystem anstellen. Die im ersten Teil eingeführten bildungssoziologischen Konzepte sind Voraussetzung für das Verständnis der Anomietheorie. Zudem erlauben sie ein vertieftes Verständnis dessen, was Lehrpersonen täglich machen, wenn sie die ‚Flamme des Lernens‘ in ihren Schulzimmern zum Brennen bringen, d. h. den Raum pädagogisch strukturieren. Ebenso wird einsichtig, warum verhaltensauffällige Schüler/innen in diesem Prozess empfindliche Störfaktoren darstellen, wie dies im einführenden Beispiel deutlich wird.

Schüler A dominiert konstant die Klasse verbal (abschätzige Äußerungen, Drohen) sowie nonverbal (Blicke, Gesten, Gegenstände herumwerfen, Mitschüler stoßen) und stört den Unterricht. Diese Störungen sind ununterbrochen da. Mit der Zeit äußern sich gewisse Schüler nicht mehr, aus Angst, eine herablassende Äußerung seitens dieses Schülers zu provozieren. Die Lehrpersonen reagieren auf verschiedene Weisen: direktes und indirektes, verbales und

nonverbales Eingreifen, bei kleineren Vorkommnissen Ignorieren – doch nützt alles nur für den Moment, und einige Minuten später geht es genau gleich weiter. Die Lehrpersonen sind fast nur in der reagierenden Haltung und nicht in der agierenden. Der Schüler sabotiert einen großen Teil des Unterrichts. Er zeigt fast keine Lernleistung. Die Trennung in zwei Gruppen bringt viel, doch gemeinsame Aktivitäten und Übergänge sind kräftezehrend für alle. Die anderen Schüler sind massiv in ihrem Lernprogramm behindert, und bei der Lehrperson kommt eine Unterrichtsunlust auf, da sowieso fast jede ihrer Initiativen mit Kommentaren wie ‚Scheiße‘; ‚schon wieder‘; ‚mühsam‘; ‚langweilig‘ quittiert wird.

Was zunächst auf der phänomenologischen Ebene auffällt, ist eine permanente Störung des Unterrichts, die von Schüler A ausgeht. Lernen wird in dieser Klasse nahezu unmöglich. Daraus resultiert bei den Schüler/innen Rückzug, beim Lehrer Demotivation. Pädagogisch interveniert wird auf individueller Ebene („eingreifen“ und „ignorieren“) sowie auf Klassenebene („Trennung in zwei Gruppen“). Wie oben bereits angedeutet, äußert sich die Problematik im Fallbeispiel vor allem auf der sozialen Ebene der Klassengruppe. Im Unterschied zu lernbehinderten Schüler/innen, deren Schwierigkeiten mit individueller Förderdiagnostik erfasst und aufgefangen werden können, ist hier eine Strukturanalyse der Klassengruppe, der Schuleinheit und des Bildungssystems gefordert, damit das abweichende Verhalten von A als Bewältigung seiner spezifischen Lage im sozialen Raum verstanden werden kann.

Versetzen wir uns in die Situation von Schüler A, so lassen sich folgende Perspektiven formulieren: Schüler A ist sich darüber im Klaren, dass er am untersten Ende der sozialen Rangskala steht. ‚Lerninteresse – wozu soll das gut sein?‘ fragt er sich. Er weiß sehr genau um seine Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt und hat möglicherweise schon resigniert, d. h. mit einer wie auch immer sich gestaltenden Ausbildungs- bzw. Berufs-, Karriere⁶ bereits ‚abgeschlossen‘. Vielleicht sagt er sich: ‚In der Schule habe ich nichts mehr zu verlieren, denn: Ist

der Ruf einmal ruiniert, lebt es sich ganz ungeeignet. Ich werde mir also möglichst viele Freiheiten nehmen. Wozu soll ich überhaupt einen qualifizierten Schulabschluss machen? Mein Vater hat eine Dönerbude, die werde ich übernehmen.‘ Diese empathische Perspektivenübernahme soll nun auf die Struktur der Schule rückbezogen werden, d. h. es soll erklärt werden, warum der hypothetisch angenommene Handlungsentwurf von A in Bezug auf seine Schulsituation eine objektiv sinnvolle Bewältigungsstrategie darstellt.⁴ Hierzu ist es notwendig, zunächst einige soziologische Modelle einzuführen, mit denen sich die Struktur der Schule konzeptionell fassen lässt.

2 Die sozialen Ordnungen der Schule

Wir verstehen die Schule als normatives Feld (System) von Interaktionen von Akteuren nach den Ordnungsprinzipien der differenziellen Verteilung von Macht und Prestige (Heintz 1968, 280). Anders gesagt: In der Schule begegnen sich Akteure (Schüler, Regellehrpersonen, Fachlehrpersonen, Therapeutinnen, Schulleiter, Abwart usw.), welche sich durch ein bestimmtes Ansehen (Prestige) und durch bestimmte Handlungsmöglichkeiten (Macht) auszeichnen.

Das Bildungssystem basiert fast ausschließlich auf Prestigerangierung, die mit einer bestimmten Form von Lernleistung kombiniert wird. An ihr bemessen sich die Bildungschancen eines Schülers und damit auch ein Stück weit seine Lebenschancen. Das schulische Ziel ist Bildung, materialisiert und institutionalisiert durch Zertifikate. Es geht darum, die jeweils höchste Stufe zu erreichen, um die größten Bildungs- und später Berufschancen zu erhalten. Der Weg dahin besteht hauptsächlich aus Lernleistung; Wohlverhalten bildet die basale Voraussetzung. Lernleistung als zentrale Statuslinie im Bildungssystem rangiert die Schülerpopulation und die Lehrerschaft. Lernleistungsschwache Schüler und deren Lehrpersonen erfahren über diesen zentralen Maßstab

im Schulsystem eine Abwertung⁵, die soziologisch als *Rangspannung* bezeichnet wird und psychologisch oft mit Selbstwert-Problemen zusammenhängt. Im Fallbeispiel werden diese als „massive Versagensängste“ beschrieben. Werden diese Rangspannungen zwischen lernleistungsstarken und lernleistungsschwachen Schüler/innen strukturell organisiert, bspw. durch Einrichten von Sonderklassen auf der Primarstufe oder im Fallbeispiel durch Bildung von zwei Gruppen, so spricht man von *strukturellen Spannungen*.

Neben Lernleistung gibt es untergeordnete Maßstäbe, welche alternative Rangordnungen im Schulsystem strukturieren, so z. B. die soziale Ordnung des Pausenplatzes, wo die relevanten Unterschiede v. a. Alter, physische Stärke und sexuelle Attraktivität (Oberstufe) sind, oder die soziale Ordnung des Fußballfeldes, geordnet nach fußballerischem Können. Diese sekundären Maßstäbe legitimieren „informelle Ordnungen“ (Hurrelmann 1971, 119), welche aus pädagogischer Sicht oft problematisch werden, weil die „formelle Ordnung“ (ebd.) nach Lernleistung in den Hintergrund tritt. Dies kann an unserem Fallbeispiel sehr schön aufgezeigt werden: Schüler A verunmöglicht Lernen als zentrale Tätigkeit im Schulsystem durch permanentes Stören. Betroffen sind alle Akteure im System, auch der Lehrer. Dieser vermag aufgrund der massiven Störungen durch A den Klassenraum nur noch begrenzt als pädagogischen Raum zu strukturieren. An die Stelle von Lernleistung treten alternative Unterscheidungskriterien (z. B. Geschlecht, Ethnie), welche die entstandene Desorientierung der Schüler/innen auffängt.

Lernleistung verabschiedet sich als strukturierender Maßstab in Klassengruppen jedoch nicht von einem Tag auf den anderen. „Die Entstehung abweichender Bewertungsskalen ist [...] als das Ergebnis eines sozialen Prozesses [aufzufassen]“ (Heintz 1968, 281f). Lehrpersonen sprechen in diesem Fall oft davon, dass ihnen der Laden davonläuft⁶. Von außen ist dieses Phänomen als schleichende Veränderung

des Lernklimas zu beobachten. Wie sich die Entwertung des systemimmanenten Ziels Lernleistung manifestiert, wird in unserem Fallbeispiel deutlich, wenn fast alle von der Lehrperson vorgeschlagenen Inhalte durch die Schüler entwertet werden. Bei der Lehrperson äußert sich die Entwertung von Lernleistung als „Unterrichtsunlust“. Hat diese Dynamik eine Schulklasse einmal erfasst, werden Erwartungen an Lernleistung zunehmend abgelehnt, und zwar sowohl vonseiten der Schüler/innen als auch vonseiten der Lehrpersonen. Die eingangs erwähnte Angst der Regelklassenlehrpersonen, die Integration verhaltensauffälliger Schüler/innen könne das Lernklima ihrer Klassen gefährden, hat damit eine soziologische Begründung gefunden.

Die Existenz alternativer Ordnungen in der Schule kann pädagogisch, aber auch offensiv genutzt werden: Turnen oder die Pause sind als soziale Orte, wo lernleistungsschwächere Schüler mehr Erfolg haben können, existenziell wichtig für die Aufrechterhaltung von Selbstwert und Handlungsfähigkeit. Alternative Ordnungen vermögen Lernleistung als zentrale Statuslinie im Schulsystem zeitlich und räumlich begrenzt außer Kraft zu setzen. Dies geschieht beispielsweise, wenn Schuleinheiten Projektwochen planen oder Kurse altersklassenübergreifend anbieten. Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen ist bei solchen alternativen Lernangeboten derart, dass eine ausschließliche Beurteilung nach Lernleistung schlicht illegitim wäre, das heißt von den beteiligten Schüler/innen als ungerecht empfunden würde. Legitim ist einzig eine Bewertung nach Produktivität und Originalität der Beiträge zu einem Schlussprodukt.⁶ Eine Schuleinheit, welche jenseits von Therapieangeboten und Sanktionsprogrammen bewusst Orte organisiert, wo alternative Beurteilungskriterien die soziale Ordnung strukturieren, ermöglicht leistungsschwächeren Schülern die Regenerierung ihres Lernvermögens und ihres Selbstwerts. Darin liegt die heilpädagogische Bedeutung „informeller Ordnungen“ in der Schule.

Die Bedeutung unterschiedlicher sozialer Ordnungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wurde unseres Wissens erstmals von Siegfried Bernfeld reflektiert. Wendet man sein Konzept des „sozialen Orts“⁷ (1996) auf die Schule an, geht es pädagogisch darum, innerhalb einer Schuleinheit verschiedene Orte mit unterschiedlichen Bezugspersonen zu schaffen, welche mit verschiedenen Erwartungshaltungen an die Schüler/innen herantreten. Folgt man Bernfelds Argumentation weiter, suchen die Schüler/innen aufgrund ihrer Persönlichkeit denjenigen Ort auf, wo es sich leben lässt, d. h. wo ihre subjektive Struktur (im Sinne von Charaktereigenschaften) mit der Anforderungsstruktur des „sozialen Orts“ vermittelbar ist. Bernfelds Modell impliziert die Vorstellung, dass sich Schüler/innen innerhalb einer Schuleinheit frei bewegen können und bezüglich Lerngruppen Wahlmöglichkeiten haben. Dies ist in der Realität nicht gegeben. Dennoch weisen Entwicklungen in diese Richtung: Wenn sich Schulen auf organisatorischer Ebene weiter ausdifferenzieren, d. h. verschiedene Berufsgruppen Einzug ins System halten (Fachlehrpersonen, Schulische Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, sozialpädagogisches Hortpersonal usw.), so können gerade bei belastenden Interaktionen mit verhaltensauffälligen Schüler/innen andere Bezugspersonen Entlastung bieten. Verstärkt wird dieser Effekt durch ein Kursangebot, bei dem den Schüler/innen Wahlfreiheit gewährt wird. Ein solcher Umgang mit abweichendem Verhalten setzt eine hohe Verbindlichkeit der pädagogischen Beziehungen und eine gegenseitige Akzeptanz unter den Pädagogen/innen voraus.

Ein gelungenes Beispiel trafen wir in einer Quartierschule der Stadt Zürich an, wo für die Betreuung verhaltensauffälliger Kinder ein im Hort angestellter Sozialpädagoge zuständig ist und wo an gewissen Nachmittagen klassenübergreifende Projekte und Kurse stattfinden. Dieselbe Schule kennt ein Mehrklassensystem und integriert behinderte Kinder und Jugendliche in Regelklassen. Alle diese Praxisformen

bedingen einen flexibleren Umgang mit der systemimmanenten Norm der Lernleistung. Einerseits kann diese nicht suspendiert werden, sondern soll in Bezug auf kleine Lerngruppen⁸ ausgerichtet werden. Andererseits können „soziale Nischen“ (Gerhardt 1991, 180f), in denen örtlich und zeitlich begrenzt andere Zielsetzungen (im Sinne der oben erwähnten sekundären Maßstäbe) in den Vordergrund treten, Entlastung für alle Akteure im Schulsystem schaffen.

3 Die Schule als Ort anomischer Spannungen

Nachdem es im ersten Abschnitt zunächst darum ging, ein Bewusstsein für die Bedeutung sozialer Ordnungen in der Schule zu schaffen, kommen wir nun zum anomietheoretischen Ansatz, wie Rorbert K. Merton ihn erstmals 1949 vorgelegt hat. Die Theorie anomischer Spannungen (Merton 1995) bietet die Möglichkeit, soziale Gruppen mit abweichendem resp. auffälligem Verhalten besser zu verstehen. Die Anomietheorie geht davon aus, dass an spezifischen Orten innerhalb eines Systems die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten abweichenden Verhaltens erhöht ist. Auf das Schulsystem übertragen, kann mit Merton theoretisch erwartet werden, dass an gewissen Orten abweichendes Verhalten gehäuft auftritt. In der Tat werden Klagen über abweichendes Verhalten vor allem in Bezug auf Schüler/innen in den untersten Anforderungsniveaus der Volksschule laut. Warum?

Durch Separation in Sonderschulen und Sonderklassen verweist man verhaltensauffällige Schüler/innen strukturell auf die untersten Stufen des Schulsystems. Auch verhaltensauffällige Schüler/innen, welche in Regelklassen integriert bleiben, nehmen mehrheitlich eine Statusposition ein, welche prestigemäßig im negativen Bereich liegt (Haeblerlin u. a. 1990).⁹ Nach Merton herrschen im Bereich dieser untersten Positionen des Schulsystems bzw. der Schulklasse anomische Spannungen, welche

individuell bewältigt werden müssen. Als anomische Spannung bezeichnet Merton Spannungen zwischen allgemein verbindlichen Zielen, welche systemimmanent vorgegeben sind (in der Schule: Schulerfolg), und gesellschaftlich legitimierten Mitteln und anerkannten Wegen (in der Schule: individuelle Lernleistung). In stabilen Systemen ist diese Ziel-Mittel-Relation fest institutionalisiert, d. h. Schulerfolg ist fest mit Leistungsbereitschaft verknüpft. Werden nun Schüler/innen einer Sonderschule oder Sonderklasse zugeteilt, erfahren sie eine massive Einschränkung der Bildungs- und Berufschancen. Die Separation nimmt das Ziel Schulerfolg strukturell zurück.¹⁰ Die dadurch entstehende Ziel-Mittel-Diskrepanz vermindert das Auftreten konformen Verhaltens an diesen Orten. Fleißig zu lernen macht hier strukturell ganz einfach keinen großen Sinn mehr, weil das Ziel Schulerfolg auch durch größte Anstrengung nicht mehr erreicht werden kann.

In der Folge tritt an Orten mit anomischer Spannung gehäuft abweichendes Verhalten auf. Merton (1995, 135) unterscheidet fünf Umgangsformen mit anomischen Spannungen, die

in Tabelle 1 dargestellt sind. Das Pluszeichen bedeutet, dass Schulerfolg als Ziel akzeptiert ist bzw. individuelle Lernleistung als Weg zum Schulerfolg gilt. Das Minuszeichen bedeutet, dass Schulerfolg als Handlungsorientierung aufgegeben worden ist bzw. nicht mehr mit Lerninteresse angestrebt wird. Mertons Anpassungstypen ergeben sich aus fünf je unterschiedlichen Kombinationen von akzeptierten/verworfenen Mitteln und akzeptiertem/verworfenem Ziel.

Um Mertons Systematik an konkretem Material zu entfalten, führen wir an dieser Stelle ein zweites Fallbeispiel ein. Es stammt aus einer 2. Oberstufenklasse mit dem niedrigsten Anforderungsniveau. Zur Unterstützung der Regelklassen-Lehrperson bei ihrer Arbeit mit zwei verhaltensauffälligen Schülern ist während zehn Lektionen pro Woche eine Schulische Heilpädagogin (SHP) anwesend.

Die Lektion beginnt. Die SHP geht auf B zu und übergibt ihm den Ablauf und die Lernziele. B liest das Lernziel und nimmt sein Heft und sein Etui hervor. Die SHP geht auf B zu, setzt sich an sein Pult und signalisiert ihm, mit der Arbeit zu beginnen. B beginnt sofort auszurufen: „Die Lehrer sind Scheiße.“

Tab. 1: Umgangsformen mit anomischen Spannungen

Arten der Anpassung	Institutionelle Mittel: individuelle Lernleistung	Kulturelles Ziel: Schulerfolg, Bildungschancen
1. <i>Konformität</i> Fleiß	+	+
2. <i>Innovation (Neuerung)</i> spicken, krank sein bei Prüfungen	-	+
3. <i>Ritualismus</i> hinschmieren, Pflichterfüllung ohne Interesse	+	-
4. <i>Apathie (Rückzug)</i> Absentismus (schwänzen, träumen), hohe Besetzung der Freizeit	-	-
5. <i>Rebellion</i> Disziplinarische Probleme im Unterricht (Veränderung der Norm wird angestrebt)	+/-	+/-

Die Schule ist Scheiße. Ich höre auf niemanden, auch nicht auf den Direktor.‘ B steht auf, signalisiert, dass er auf die Toilette gehen muss, und knallt die Türe zu. Die SHP holt ihn zurück. B kehrt wütend um, nimmt Radiergummi und Stifte und wirft diese herum. Dabei schnaubt er: ‚Ist mir egal, wenn ich zum Direktor muss.‘

Die SHP setzt sich wieder auf den Stuhl neben dem Pult von B. Auch er setzt sich wieder an seinen Platz. Die SHP schiebt dem Schüler das Heft hin. B schaut darauf und schreibt eine Zahl. Die SHP schaut auf die Uhr und erklärt, dass sie in fünf Minuten wiederkomme. B nimmt ruhig seine Schere hervor, zerschneidet seine Unterlagen in ganz kleine Schnipsel und kratzt am Pult. Nach fünf Minuten wendet sich die SHP wieder B zu. Sie fordert ihn auf, an den Aufgaben zu arbeiten. B schaut auf sein Heft und schreibt mit dem Bleistift eine Zahl. Am Ende der Lektion nimmt er sein Journal hervor und schreibt: *Ich war nicht so motiviert, habe mich aber an die Regeln gehalten.* Dann verlässt er das Schulzimmer und knallt die Türe zu.

Die in Tabelle 1 aufgeführten fünf Umgangsformen mit anomischen Spannungen werden nun auf die Schule und das 2. Fallbeispiel bezogen, sodass die unterschiedlich ausgeprägten Ziel-Mittel-Diskrepanzen sichtbar werden.

- *Konformität* bezeichnet den Regelfall in der Schule. In den meisten Fällen kann eine schulische Leistungsideologie Ziele und Mittel so aufeinander beziehen, dass die Schüler/innen optimistisch reagieren und mit entsprechendem Fleiß daran arbeiten, Schulerfolg zu haben. Im Fallbeispiel zeigt Schüler B konformes Verhalten, wenn er nach Bekanntgabe der Lernziele sein Heft und sein Etui hervornimmt.
- *Innovation* wird jene Anpassung genannt, bei welcher das kulturelle Ziel „Schulerfolg“ bzw. „Bildungschancen“ vom Individuum fest übernommen wird. Konnten die legitimen Mittel, Wege und Regelungen aber nicht im selben Masse verankert werden, tritt eine größere Risikobereitschaft auf, Schulerfolg auch dann erreichen zu wollen, wenn sich dem Schüler die legitimen Mittel, d. h. seine Lernleistungen, als ungenü-

gend erweisen. Die Ziele rechtfertigen hier die Mittel, wobei die Grenzen zum abweichenden Verhalten fließend sind. Wenn Schüler spicken oder abschreiben, um gute Noten zu erhalten, oder wenn Oberstufenschülerinnen ihre Reize einsetzen, um vom Lehrer besser beurteilt zu werden, kümmern sie sich wenig oder gar nicht um die normativen Regeln der Zielerreichung. Im Fallbeispiel 2 kommt Innovation als Umgangsform mit anomischen Spannungen nicht vor.

- *Ritualismus* nennt Merton jene Anpassungsweise, in welcher Ziele und Mittel lediglich auf ihrem untersten Level übernommen werden. Das Ziel „Schulerfolg“ wird so weit zurückgenommen, wie Mittel zu dessen Erreichung schon gesichert vorhanden sind.¹¹ Ritualismus setzt die Ansprüche so weit herunter, dass deren Erfüllung garantiert werden kann. Ritualismus drückt Angst vor der Herausforderung aus, Angst vor dem Unbekannten und Fremden, und kommt an den untersten Statuspositionen des Schulsystems statistisch gehäuft vor. So kann man in Kleinklassen häufig Schüler beobachten, die im Unterricht ‚nett‘, d. h. ohne wirkliches Interesse, mitmachen. Auch die Neigung, alles möglichst schnell zu erledigen, weist auf diesen Adaptionstypus hin. Im Fallbeispiel zeigt Schüler B ritualistisches Anpassungsverhalten, wenn er auf sein Heft schaut und eine Zahl schreibt. Es ist zweifelhaft, dass B mit dieser Handlung das Ziel verfolgt, die Aufgabe zu lösen.
- *Rückzug* ist die vierte von Merton unterschiedene Art der Anpassung. Im Endeffekt werden sowohl die kulturellen Ziele als auch die institutionellen Mittel abgelehnt. Schulerfolg wird für den Schüler als Ziel irrelevant. Das Ziel wird aufgegeben aufgrund der Einsicht, dass die höchste Lernleistung, welche der Schüler aufbringen kann, zur Erreichung von guten Statuspositionen im Schulsystem nicht ausreicht. In gewisser Weise ‚funktioniert‘ die Schule in diesen

Fällen nicht richtig, d. h. ihre Regulative ‚lügen‘ für die betroffenen Schüler/innen. Entsprechend machen sich Hoffnungslosigkeit, Resignation und Stillhalten breit und führen zum Aussteigen oder Drop-out aus dem Schulsystem. Vorher aber füllt dieser Anpasstyp häufig Klein- und Sonderklassen. Für den Kernbereich des Schulsystems bilden diese Randgruppen ein Ärgernis, weil für sie weder Schulerfolg (Ziel) noch Lernleistung (Mittel) als Handlungsorientierung bedeutsam sind. Dementsprechend nimmt die Erwartbarkeit des Verhaltens an diesen Orten ab, die Verunsicherung zu.¹² Deshalb unternimmt die Schule alles – auch via Sozial- und Heilpädagogik –, um das Streben nach irgendetwas bei diesen Schüler/innen neu zu wecken. Im Fallbeispiel zeigt Schüler B an zwei Stellen Rückzugsverhalten. Zum einen, wenn er türknallend aufs WC geht, zum anderen ganz am Schluss, als er das Schulzimmer verlässt und wiederum die Türe hinter sich zuknallt. Beide Verhaltensweisen zeigen die Umgangsform „Rückzug“ nicht idealtypisch, sondern in Kombination mit „Rebellion“, der letzten Art der Anpassung an anomische Spannungen.

- *Rebellion* zielt auf die Veränderung systemimmanter Werte und Ziele, sodass in der Schule eine neue Struktur entsteht, in der Lernleistung als rangierender Maßstab keine permanenten Frustrationen mehr hervorbringen können soll. Rebellion betreibt die Umwertung aller Mittel und Ziele aufgrund tiefer Enttäuschung. Im Unterschied zum Rückzug, der die allgemeine Geltung von Lernleistung als Mittel zur Erreichung des Ziels Schulerfolg unangetastet lässt, setzt Rebellion beides außer Kraft und ersetzt sie durch alternative Mittel und Ziele. Tritt Rebellion in einer Schule gehäuft auf, so ist die etablierte Struktur der Schule in Gefahr. Lehrer sprechen dann alltagssprachlich davon, dass ihnen das Ruder entgleitet. Soziologisch wird dieser oftmals schleichende

Prozess als „Änderung der Bewertungsskala“ (Heintz 1968, 282) bezeichnet. Oft unbemerkt, gleichsam hinter dem Rücken der Akteure, mutiert die Schule vom Lernort zu einem Sozialraum mit ausschließlich jugendkulturellen Maßstäben. Im Fallbeispiel zeigt Schüler B Anpassungsverhalten vom Typ „Rebellion“, wenn er sagt: ‚Die Lehrpersonen sind Scheiße. Die Schule ist Scheiße. Ich höre auf niemanden, auch nicht auf den Direktor.‘ Was aus psychologischer Perspektive als Autoritätskonflikt erscheint, ist anomietheoretisch betrachtet Bewältigungshandeln: Angegriffen werden gezielt die Repräsentanten der schulischen Leistungsideologie, von denen lernleistungsschwache Schüler/innen permanent entwertet werden. Auch B's Zerschneiden der Arbeitsunterlagen und die Beschädigung des Inventars ist nach Merton „Rebellion“.

Die bis hierhin geleistete anomietheoretische Analyse der im zweiten Fallbeispiel berichteten Verhaltensauffälligkeiten vermag die betroffenen Lehrpersonen vom Gefühl persönlichen Versagens zu entlasten: Wenn ihre Schüler/innen oftmals alles andere tun als zu lernen, so geschieht dies aufgrund des anomischen Drucks an diesem Systemort und nicht wegen unzureichender didaktisch-methodischer Kompetenzen. Die Funktion der Sonderpädagogik, „dass Schüler die geforderten Mindestleistungen erbringen und nicht als Schulversager abqualifiziert und an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden“ (Kriwet 2005, 199), ist in Kleinklassen, die als Container für die anomischen Spannungen des gesamten Schulsystems funktionieren, schwierig zu erfüllen. Die Entlastung der sonderpädagogischen Akteure ist Nebeneffekt der soziologischen Betrachtungsweise, kann also nicht befriedigen, weil sie keine Antwort auf den täglichen Handlungsdruck darstellt. Wir werden deshalb in einem letzten Abschnitt auf handlungstheoretische Konsequenzen zu sprechen kommen, welche sich aus der anomietheoretischen Erklärung abweichenden Verhaltens ableiten lassen.

4 Handlungstheoretische Konsequenzen im Anschluss an die Anomietheorie

(1) Die strukturfunktionalistische Soziologie ist insofern konservativ, als sie einen Konsens zwischen den Mitgliedern eines Systems über die Bewertungsgrundlage der Verteilung von Prestige bzw. die Existenz gemeinsamer Werte impliziert (Heintz 1968, 280). Dass diese Voraussetzung oftmals nicht oder nur tendenziell gegeben ist, sollte gerade von der Sonderpädagogik problematisiert werden. Die Existenz von Sonderschülern und von Drop-outs ist ein Hinweis dafür, dass Lernleistung als zentrale Statuslinie zu eng im Hinblick auf kognitive Leistungsfähigkeit interpretiert wird, während expressive (im Sinne eines wahrhaftigen Ausdrucks) und normative (im Sinne solidarischen Handelns) Handlungsrationalität als Beurteilungskriterien außen vor bleiben. Die *Frage nach der Richtigkeit des Ganzen* bekommt im Rahmen der Inklusionsdiskussion neue Brisanz. „Die Inklusion behinderter und benachteiligter Schüler [...] setzt eine Veränderung der gesamten Schulorganisation und des gesellschaftlichen Wertefundaments voraus, um sicherzustellen, dass jeder Schüler, unabhängig von seinem Schulerfolg, den gleichen Respekt erfährt“ (Kriwet 2005, 199).¹³

(2) Der Begriff unmittelbar strukturfunktionalistischer Provenienz, welcher in der Pädagogik rezipiert wurde, ist „funktionale Äquivalente“. „Funktionale Äquivalente“ streben eine Modifikation der Relation zwischen Ziel und Mittel an, welche in anomischen Situationen nur noch lose verknüpft sind, sei es durch Veränderung des Ziels (Lernzielanpassung) oder durch alternative Mittel (Förderunterricht). Bei verhaltensauffälligen Schüler/innen, welche häufig Anpassungsverhalten vom Typ „Rebellion“ oder „Rückzug“ zeigen und damit sowohl Ziele als auch Mittel zurückweisen, braucht es entsprechend eine gleichzeitige Veränderung von Zielen und Mitteln. Auf einer ganz allgemeinen Ebene können als Ziel die Handlungsfähigkeit und das

Selbstwertgefühl genannt werden, das je nach sozialem Ort der verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen über die Schulstruktur abgewertet wird. Bezüglich der Mittel muss bei diesen Schüler/innen – zeitlich und örtlich begrenzt – von Unterricht auf Sozialpädagogik umgestellt werden. „Sozialpädagogische Aufgabe ist es [...], ‚funktionale Äquivalente‘ zu schaffen, das heißt milieubezogene Angebote zu entwickeln, in denen diese Jugendlichen auf eine andere Weise als bisher Handlungsfähigkeit, Selbstwertgefühl und Anerkennung erfahren können“ (Böhnisch 1992, 77). In diesem Zusammenhang sind alle Time-out-Lösungen zu nennen. Balke (2003) hat ein Konzept entwickelt, welches kurze Auszeiten innerhalb der eigenen Schuleinheit ermöglicht.¹⁴ Eine pragmatische Umsetzung seines „Trainingsraum-Programms“ sahen wir letzthin in einer Primarschule realisiert, wo verhaltensauffällige Schüler/innen einen Arbeitsplatz vor der Zimmertüre zugewiesen bekamen, von wo aus sie in Blickkontakt zur Lehrperson standen. Zentral bei „funktionalen Äquivalenten“ ist, dass sich ihr Einsatz „nicht aus der aktuellen oder befürchteten Normverletzung ab[leitet]“ (Böhnisch 1992, 77), d. h. als Strafe begründet wird, sondern als Entlastung des Schülers und der Klasse.

(3) Im Hinblick auf die Prävention abweichenden Verhaltens kann das von Merton systematisierte *Bewältigungshandeln* „pädagogisch gelesen werden. Der Rückgang von Motivation und konform eingesetzter Energie wäre als Anzeichen zunehmender Spannung in einer Klassengruppe bzw. in einem Schulteam zu interpretieren. In diesem Sinne können die Vorstufen zum Drop-out (Bewältigungstyp „Rückzug“) gleichsam als Alarmstufen dafür verstanden werden, dass es in der Klasse bzw. im Kollegium Verlierer gibt, deren Handlungsspielraum zunehmend enger wird. Liest man diese Emergenzen richtig, kann durch Veränderung der Ressourcenlage oder/und der Zielsetzung der anomische Druck von einzelnen Schüler/innen oder Gruppen verkleinert werden.

(4) Manifestes Bewältigungshandeln kann als Anlass *sozialen Lernens* dienen. Das abweichende Verhalten dient dann als Ausgangspunkt, die anomische Situation des Schülers bzw. der Schülergruppe im sozialen Kontext, wo sie entstanden ist, zu rekonstruieren.¹⁵ Hierzu gehört das Sichtbarmachen von latent strukturierenden Statuslinien ebenso wie die Reflexion der Position und der dazugehörigen Prestige-/Machtladung des Schülers. Solche Rekonstruktionen sind Grundlage für einen bewussten Umgang mit anomischen Spannungen in Klassengruppen und Schuleinheiten. Die pädagogischen Chancen beziehen sich dabei auf die Lockerung von Identifikationen mit rangierenden Maßstäben, welche kontinuierlich zur Abwertung des abweichenden Schülers beitragen. Ebenso können prestigeschädigende Praktiken innerhalb einer Klassengruppe beendet sowie alternative Anerkennungsverhältnisse aufgebaut werden.

(5) Die prestigemäßig ungünstige Position einzelner Schüler/innen lässt sich durch *kompensierende Gruppierungen* verbessern, welche in pädagogischer Absicht zusammengestellt werden. Besetzt bspw. ein verhaltensauffälliger Schüler aufgrund seiner Leistungen im Fach Mathematik rangmäßig eine ungünstige Position, können Lernpartnerschaften eingeführt werden, welche dem fachspezifisch leistungsschwachen Schüler einen entsprechend leistungsstarken zuordnet. Die Fehleranzahl wird fortan addiert und dann zur Verbesserung gleichmäßig aufgeteilt. Der gute Matheschüler befindet sich dadurch in einer Solidargemeinschaft mit dem schlechten Schüler und wird alles daran setzen, darauf hinzuwirken, dass dieser weniger Fehler macht. Die Bildung von Lernpartnerschaften kann das positionale Gefüge einer Klassengruppe nachhaltig verändern, d. h. der ehemals verhaltensauffällige und lernleistungsschwache Schüler wird an Prestige und damit auch an Handlungsoptionen hinzugewinnen. Das Prinzip ‚kompensierender Gruppierungen‘ ließe sich auch illustrieren an der Bildung von Fußballmannschaften im Fach

Turnen, das die pädagogische Chance bietet, durch eine kompensierende Gruppeneinteilung selbstwertschädigende Positionierungen innerhalb der Klassenstruktur ein Stück weit abzuschwächen. Die Strategie ‚kompensierender Gruppierung‘ setzt bei der Lehrperson eine differenzierte Wahrnehmung von Gruppen und normativen Feldern voraus. Nur dann kann vermieden werden, dass sich Spannungen zwischen einzelnen Schüler/innen und Schülergruppen im Turnunterricht wiederholen.

Diese kursorisch angedeuteten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Anschluss an die anomietheoretische Analyse von abweichendem Verhalten konkretisieren die Aufgabe, die über das Gesamtsystem erzeugte anomische Spannung mit ihren gehäuft auftretenden nonkonformen Reaktionen an diesem Systemort zu bearbeiten. Vielleicht, so unsere abschließende Hoffnung, vermögen sie die Ohnmacht der Betroffenen, die analog zur Handlungsunfähigkeit ihrer Klientel an peripheren Orten des Schulsystems tendenziell erhöht ist, ein Stück weit aufzuheben.

Anmerkungen

¹ „Die Befürchtungen mancher Lehrer und Eltern sind [...] dadurch gekennzeichnet, dass der Unterricht durch verhaltensauffällige Kinder gestört werde und dies zu einem geringeren akademischen Lernerfolg der ganzen Klasse führe“ (Müller 2008, 67).

² Aus einem laufenden Forschungsprojekt liegen uns empirische Hinweise dafür vor, dass sich Lehrpersonen, die mit individualisierenden Lernformen arbeiten, signifikant mehr Sorgen machen in Bezug auf die Integration von verhaltensauffälligen Schülern/innen (vgl. dazu http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i743-sD.html?sprachcode=D).

³ Martin Graf verdanke ich zahlreiche Anregungen für diesen Artikel.

⁴ Für eine weitergehende Erklärung von A's Verhaltensauffälligkeiten wäre auch der über die gesellschaftliche Gesamtstruktur erzeugte Druck zu berücksichtigen. Wir beschränken uns aber auf die Analyse der anomischen Orte innerhalb

der Schulstruktur, zum einen, weil hier die Interventionsmöglichkeiten der Pädagogen/innen am größten sind, zum andern, weil der Verweis auf die Gesellschaft auch im Dienste „institutionalisierter Abwehr“ (Mentzos 1976) stehen kann. „Die Hauptsorge der Lehrerinnen und Lehrer ist dabei, ob denn nun die Gewalt ‚von außen‘ in die Schule hineingetragen werde oder ob sie vielleicht gar in der Schule selbst entstünde. Letzteres wird in den Diskussionen der Praktiker gern und schnell als zu spekulativ weggewischt, wohl weil es das Rollenverständnis und die Grenzen der sozialen Interventionsmöglichkeiten der Schule grundsätzlich berührt. Also sucht man die Anfechtung in den Gefahren, die außerhalb der Schule lauern und debattiert erleichtert darüber, wie man sich dagegen wehren könnte. Denn sonst – würden die Ursachen der Gewalt in die Schulen verlegt – wäre man ja mithaftender Teil des Gewaltgeschehens“ (Böhnisch 1994, 80).

- 5 „Die auf den offiziellen Organisationszweck der Schule bezogenen Aktivitäten der Schüler werden an Standards unabhängiger individueller Lernleistung gemessen. Selbst von Schülern, die den Standards nicht genügen, wird erwartet, dass sie an den institutionalisierten Leistungsprämisen festhalten, von denen ihr Scheitern abhängt“ (Wellendorf 1979, 45).
- 6 Diese Ordnung der Projektwoche ist unseres Erachtens ein Modell für die Schule von morgen, weil die Heterogenität in Altersklassen auch jenseits von pädagogischen Intentionen oftmals so groß ist, dass Gleichheit bzgl. Lernvoraussetzung zunächst „Ungleichheit für alle“ (Heydorn 1980) bedeuten muss.
- 7 Bernfeld zeigt in diesem Aufsatz auf, wie soziale Differenz bis in die psychische Struktur und die Verarbeitung der Realität hineinwirkt. Diesen Gedankengang kehren wir hier um: Die Heterogenität einer Schülerpopulation auf der Ebene der psychischen Struktur bedeutet für eine Schule soziale Differenz, d. h. die Einrichtung unterschiedlicher „sozialer Orte“. Diese sind gerade für verhaltensauffällige Schüler mit abweichenden Charaktereigenschaften oftmals Rettungsinseln, wo Lehrpersonen oder Therapeuten/innen Entwicklungsperspektiven verkörpern, die als realistisch akzeptiert werden können.

- 8 „Die Befürchtung, dass dabei jedes Kind eine eigene Bezugsperson haben müsste, weil sich doch Kinder ihrer ganzen Persönlichkeitsstruktur nach verschieden verhalten und mit ganz unterschiedlichen Ausgangsbedingungen ins Leben treten, ist dabei völlig unbegründet. Die Standardisierung von Verhaltens- und Denkweisen, die sich aus einer Gesellschaft der entfalteten Warenproduktion ergibt, schafft eine begrenzte und überschaubare Zahl von Problemlinien in einer Schule. Grundlegend würde sich das nur ändern, wenn die Menschen wirklich freie und autonome Subjekte wären“ (Negt 1997, 196).
- 9 „Verhaltensgestörte sind in der Integrationsklasse sozial weniger beliebt, obwohl sie sich u. U. von Regelschülern in ihrem Sozialverhalten gar nicht unterscheiden. Verhaltensgestörte haben also in Integrationsklassen mit starker sozialer Ablehnung durch Regelschüler zu rechnen“ (Goetze 2008, 49).
- 10 „Die öffentliche Schule in ihrer heutigen Struktur ist und bleibt damit auch ein Ort der Chancenvernichtung. Die Schule vernichtet nicht nur objektive Bildungschancen aufgrund ihrer Selektivität, sie verunmöglicht, soweit dies geht, bei den Lernenden gleichzeitig auch ein Bewusstsein darüber [...]. Tatsächlich haben am Ende der Schulkarriere die Lernenden den Eindruck und durch Atteste die Gewissheit, sie seien ‚begabt‘, andere haben sich durch unendliches Leiden unter der Schule resigniert damit abgefunden, sie seien ‚unbegabt‘“ (Graf/Graf 1997, 32).
- 11 Die Zurücknahme des angestrebten Bildungserfolgs, welcher hier als individuelle Umgangsform mit anomischen Spannungen zur Diskussion steht, wird im Schulsystem strukturell durch Unterteilung in verschiedene Anspruchsniveaus zementiert. Was Gero Lenhardt für die deutschen Schulen schreibt, gilt teilweise auch für die schweizerischen: „Sie reagieren auf schwache Leistungen ihrer Schüler mit der Rücknahme des Leistungsanspruchs und mit Beschränkungen der Lernmöglichkeiten. Die Bildung leistungsschwacher Schüler gilt als aussichtslos und wirtschaftlich auch als unnötig. Sie ist letztlich nicht gewollt“ (2002, 6).
- 12 Dass Lernleistung und Schulerfolg beim Anpasstyp „Rückzug“ an normierender Kraft einbüßen, wird im zweiten Fallbeispiel daran sichtbar, dass B am Ende der Lektion in sein Journal

schreibt: „Ich war nicht so motiviert, habe mich aber an die Regeln gehalten.“ Der Zusammenhang zwischen allgemein gültigen Zielen und legitimen Mitteln ist an der Position von B sehr abgeschwächt. Es besteht keine verbindliche Verknüpfung zwischen Schulerfolg und Lernleistung mehr. Was B als „Regel“ bezeichnet, ist die Regellosigkeit der Ziel-Mittel-Relation. Und wenn „Regel“ strukturell Regellosigkeit (Anomie) bedeutet, dann lügt B nicht, wenn er schreibt, er habe sich „an die Regel gehalten“, sondern beweist Realitätsfähigkeit, auch in Bezug auf seine innere Realität („nicht so motiviert“).

- ¹³ Auf der Suche nach Theorien, welche die normativen Grundlagen moderner Gesellschaften kritisieren, ist neben Habermas (1981) auch Jürgen Link (1997) zu nennen. Normalität ist in seiner Gesellschaftstheorie auf Klassifikation durch Messung angewiesen. Als Normalismus bezeichnet Jürgen Link alle Verfahren, unter anderem statistische Verfahren, die Normalität hervorbringen. Etwas als normal bzw. abnormal zu bezeichnen wird also nur möglich, wenn man lange Datenreihen und Durchschnittswerte zur Verfügung hat, wie das in der Schule der Fall ist. Mit dem Verzicht auf Noten würde das Kriterium zwischen normal (Regelschule) und abnormal (Sonderklasse bzw. -schule) hinfällig, was das Problem der sozialen Ordnung in der Schule allerdings noch nicht löst.
- ¹⁴ Eine empirisch begründete Kritik von Balkes Konzept findet sich bei Jornitz (2005).
- ¹⁵ Für die Rekonstruktion können unterschiedliche didaktische Hilfsmittel eingesetzt werden wie Rollenspiel, Visualisierung von sozialen Netzwerken usw. Wichtig ist, dass alle unmittelbar Betroffenen anwesend sind, damit die Perspektiven der Akteure möglichst konkret rekonstruiert werden können.

Literatur

- Balke, Stefan (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm – Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld: Karo
- Bernfeld, Siegfried (1996): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Siegfried Bernfeld. Sämtliche Werke. Band 11: Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz, 255 – 272
- Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim/München: Juventa
- Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Juventa
- Böhnisch, Lothar (1995): Schule als anomische Struktur. In: Schubarth, Wilfried; Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen: Leske & Budrich, 141 – 151
- Durkheim, Emile (1999): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fuchs, Werner; Pekarek, Judith (2008): Evaluation der Studiengänge der Hochschule für Heilpädagogik Zürich. PH Rorschach: Institut für Bildungsevaluation
- Gerhardt, Uta (1991): Gesellschaft und Gesundheit. Begründung der Medizinsoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Goetze, Herbert (2008): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: Heilpädagogik online 2, 32 – 52
- Graf, Martin Albert; Graf, Erich Otto (1997): Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung. Bildungssoziologische Anmerkungen zur aktuellen Reformdiskussion. In: Widerspruch 33, 23 – 37
- Graf, Martin Albert; Graf, Erich Otto (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution. Zürich: Seismo
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Haeberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard (1990): Die Integration von Lernbehinderten – Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt
- Heintz, Peter (1968): Einführung in die soziologische Theorie. Stuttgart: Enke
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Band 3. Frankfurt/M.: Syndikat
- Holtappels, Heinz-Günter (1995): Aggression und Gewalt als Schulproblem – Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Schubarth, Wilfried; Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Schule, Ge-

- walt und Rechtsextremismus. Opladen: Leske & Budrich, 116 – 146
- Holtappels, Heinz-Günter; Hornberg, Sabine (1997): Schulische Desorganisation und Devianz. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 328 – 367
- Hurrelmann, Klaus (1971): Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim: Beltz
- Jornitz, Sieglinde (2005): Der Trainingsraum. Unterrichtsstörung als Bumerang. In: Pädagogische Korrespondenz 33, 98 – 117
- Kriwet, Ingeborg (2005): Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 187 – 206
- Lenhardt, Gero (2002): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz 29, 5 – 22
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Mentzos, Stavros (1976): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Merton, Robert King (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin: de Gruyter
- Müller, Christoph (2008): Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. In: Heilpädagogik online 2, 66 – 84
- Myschker, Norbert (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer
- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl
- Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz
- Dr. des. Daniel Barth
 Interkantonale Hochschule für
 Heilpädagogik Zürich
 Departement Heilpädagogische Lehrberufe
 Schwerpunkt Pädagogik bei Schulschwierigkeiten
 PSS
 Schaffhauserstraße 239
 CH-8057 Zürich
 E-Mail: daniel.barth@hfh.ch