

Forschungsinstitut für Soziologie
Universität zu Köln

Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln

Fünfter Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln

30.07.2004

Projektleiter:	Prof. Dr. Michael Wagner
Wissens. Mitarbeiter:	Imke Dunkake, M.A. Dipl.-Soz. Thomas Weißbrodt Bernd Weiss, M.A.
Studentische Hilfskräfte:	Rebecca Frings Nina Heyden
Förderung:	GEW Stiftung Köln
Projektnummer:	W-01-2-001
Laufzeit:	1. Februar 2002 – 31. Januar 2006

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1.0 Überblick	3
1.1 Zielsetzung des Projektes	3
1.2 Beendete Tätigkeiten	3
1.3 Aufgaben in Bearbeitung	4
1.4 Kooperation mit anderen Einrichtungen	5
1.5 Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten und Lehrveranstaltungen	5
1.6 Öffentlichkeitsarbeit	5
2.0 Aufbau der Buchpublikation	6
2.1 Ausmaß der Schulverweigerung	6
2.2 Biographien der Schulverweigerer	7
2.2.1 Beschreibung der Stichprobe und der Erhebungssituation	7
2.2.2 Form der Analyse	8
2.2.3 Ergebnisse	9
2.2.4 Typisierungsdimension nach Merton	9
2.2.5 Schulverweigerung als Prozess	10
2.2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung	11
2.3 Familiäre Bedingungen der Schulverweigerung	12
2.3.1 Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess	12
2.3.2 Familie im Spiegel der Theorien abweichenden Verhaltens	14
2.3.3 Familiensoziologische Ansätze als ergänzende Komponente	14
2.3.3.1 End-to-End Integration	14
2.3.3.2 Side-by-Side Integration	15
2.3.3.3 Up-and-Down Integration	15
2.3.4 Beispiele theoretischer Integration: Schulverweigerung im Rahmen der Anomietheorie	15
2.3.4.1 Mertons Anomietheorie ergänzt um Jaffes Konzept der Familienanomie	16
2.3.4.2 Mertons Anomietheorie ergänzt um McNeals Sozialkapitaltheorie	17
2.4 Schulische Bedingungen der Schulverweigerung	21
2.4.1 Zielsetzung	21
2.4.2 Schule als Konfliktdimension	21
2.4.3 Aufriss des Schule-Lehrer-Schüler-Problems	22
2.4.4 Ursachen von Schulverweigerung	23
2.4.5 Schule	24
2.5 Schulabsentismus und Delinquenz	24
2.5.1 Kontrolltheorie	25
2.5.2 Anomietheorie	28
2.5.3 Subkulturtheorie	30
Literatur	35

Einleitung

Der fünfte Zwischenbericht an die GEW Stiftung befasst sich mit den Projektaktivitäten im Zeitraum von Januar 2004 bis Juli 2004.

Der Bericht enthält drei Teile. Kapitel eins gibt einen Überblick über die Zielsetzung, den Stand der Projektarbeit, zukünftige Aufgaben, über Kooperationen mit anderen Einrichtungen sowie über Öffentlichkeitsarbeit.

Das zweite Kapitel gibt die Struktur einer Buchpublikation wieder, die gegenwärtig in Bearbeitung ist.

1.0 Überblick

1.1 Zielsetzung des Projektes

Das Projekt „Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln“ begann vor 28 Monaten (Februar 2002). In dieser Zeit wurden drei grundlegende Ziele verfolgt:

- Ausarbeitung sozialwissenschaftlicher Theorien zur Erklärung der Schulverweigerung (Schwerpunkt: Theorien abweichenden Verhaltens)
- Darstellung der Verbreitung des Schulschwänzens und der Schulverweigerung in Köln und im Regionalvergleich
- Bestimmung der wichtigsten sozialen Risikofaktoren der Schulverweigerung

Im Juli 2004 gab es einen Mitarbeiterwechsel. Die Stelle von Bernd Weiss wurde von Thomas Weißbrodt übernommen. Die von der GEW Stiftung bisher zur Verfügung gestellten Mittel wurden entsprechend des Antrages verwendet.

1.2 Beendete Tätigkeiten

Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt konnten folgende Ziele umgesetzt werden:

- Die Erklärung der Schulverweigerung durch klassische Theorien abweichenden Verhaltens (eine detaillierte Zusammenfassung ist Zwischenbericht Nr. 4 zu entnehmen), quantitativ überprüft durch eine Sekundäranalyse des Datensatzes vom Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht in Freiburg. Ergebnisse sind dem Artikel „Schulverweigerung: Empirische Analysen zum abweichendem Verhalten von Schülern“ des letzten Zwischenberichtes zu entnehmen. Dieser Artikel wird in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 3, Jg. 56, 2004 publiziert.
- Durchführung und Auswertung von qualitativen Interviews (Schüler und Experten).
- Kooperation mit wissenschaftlichen und außeruniversitären Einrichtungen (z.B. Projektgruppe „Präventive Jugendsozialarbeit“).
- Anfertigung und Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten, Durchführung von Lehrveranstaltungen und Verfassung von Artikeln für Fachzeitschriften.

- Ausbau der Homepage mit den wichtigsten Informationen zu dem Projekt, sowie einer umfangreichen Literaturlistenbank zum Thema Schulverweigerung und Links zu anderen wissenschaftlichen Publikationen, <http://www.schulverweigerung.metaanalyse.de/>.

Unterstützung bei der Planung und Auswertung einer vom Schulamt Köln initiierten Befragung aller Kölner Hauptschulen. Durch die Mitarbeit in der Projektgruppe „Präventive Jugendsozialarbeit“ entstand der Kontakt zu einem Arbeitskreis von Kölner Hauptschulrektoren. Mit Unterstützung der Teilnehmer des Arbeitskreises sowie des Schulamtes für die Stadt Köln konnte eine Befragung an *allen* Kölner Hauptschulen realisiert werden. Dazu wurden an drei Stichtagen¹ die jeweiligen Klassenlehrer an den Hauptschulen gebeten, in dafür vorgesehene Listen verspätete, stundenweise oder ganztätig fehlende Schüler einzutragen. Neben den Fehlzeiten wurden auch Informationen über Geschlecht, Migrationshintergrund und Klassenwiederholungen erhoben. Bundesweit existiert noch keine vergleichbare Erhebung. Das Forschungsinstitut hat vor allem die Aufgaben der Dateneingabe, -aufbereitung und -analyse übernommen. Insgesamt wurden Angaben von Schülerlisten aus dreißig Hauptschulen mit insgesamt 482 Klassen ausgewertet.

1.3 Aufgaben in Bearbeitung

Gegenwärtig werden folgende Punkte bearbeitet:

- Überprüfung von Modellen entwicklungs-dynamischer Theorien (Agnew 1985, Thornberry 1987, Greenberg 1979). Eine genaue Beschreibung der Modelle ist dem zweiten Zwischenbericht zu entnehmen.
- Umsetzung der theoretischen Aussagen in überprüfbare Hypothesen.
- Quantitative Analysen: Aufarbeitung und Analyse der folgenden Datensätze: NRW-Kids 2001 (Schulische Bedingungen und Schulverweigerung), Aufbereitung und Analyse Schülerstudie '90 (Jugendkulturen und Gruppenstile), Aufbereitung und Analyse Pak-Kid (Persönlichkeit, psychische Auffälligkeiten und Schulverweigerung), Aufbereitung und Analyse Konstanzer Längsschnittstudie (Entwicklung im Jugendalter).
- Weitere Publikationen in Fachzeitschriften und Veröffentlichung eines Buches.
- Organisation einer Fachtagung in Köln zum Thema Schulverweigerung (2005).
- Unterstützung bei einer zweiten Vollerhebung an Kölner Hauptschulen mit den Schwerpunkten Prävention und Intervention bei Schulverweigerung.

¹ Diese Stichtage waren: Montag, der 17.11.2003, Mittwoch, der 19.11.2003 sowie Freitag, der 21.11.2003.

1.4 Kooperation mit anderen Einrichtungen

Im Laufe der Projektzeit konnten zunehmend Kontakte und Netzwerke zu anderen Einrichtungen auf- und ausgebaut werden. Dies bezieht sich einerseits auf wissenschaftliche Kontakte und die Akquirierung weiterer statistischer Daten. Andererseits besteht auch von Vertretern der Behörden ein großes Interesse daran, die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse in die praktische Jugendarbeit zu tragen und bei der Entwicklung von Präventionsmaßnahmen mitzuwirken. Eine ausführliche Darstellung der Kontakte zu verschiedenen Einrichtungen ist dem vorhergehenden Zwischenbericht Nr. 3 zu entnehmen.

1.5 Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten und Lehrveranstaltungen

Bisher wurden drei Magisterarbeiten und eine Diplomarbeit angefertigt. Zwei der Magisterarbeiten als auch die Diplomarbeit wurde im letzten halben Jahr fertig gestellt. Ebenfalls wird zur Zeit eine Doktorarbeiten zum Thema Schulverweigerung verfasst. Des Weiteren wurden zwei Lehrveranstaltungen an der Universität zu Köln zu diesem Thema gehalten (WS 2002/03: „Abweichendes Verhalten von Jugendlichen“, SS 2003: „Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens am Beispiel von Schulverweigerung“). Im WS 2004/05 und SS 2005 wird ein Forschungspraktikum zum Thema Schulverweigerung angeboten (Prof. Wagner, Bernd Weiss, Thomas Weißbrodt und Imke Dunkake), welches sich mit den Theorien abweichenden Verhaltens und statistischen Auswertungsverfahren auseinandersetzt. Bearbeitet werden Datensätze, die Angaben zur Schulverweigerung beinhalten. Ein besonderer Schwerpunkt ist der Zusammenhang von Schulverweigerung und Jugendkulturen.

1.6 Öffentlichkeitsarbeit

Vorträge zum Thema Schulverweigerung wurden bei folgenden Veranstaltungen gehalten:

- Sitzung der Projektgruppe „Präventive Jugendsozialarbeit“ Kommission vom 02.06.2003: Vortrag zum Thema: Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Erste empirische Befunde.
- Fachtagung: Fokus 2003, Köln: „Absentismus – Schwänzen, Bedingungen und Zusammenhänge. Versuch einer Annäherung“, Netzwerk Erziehung in Schulen. Vortrag von Prof. Dr. Michael Wagner: „Gesellschaftlicher Wandel, Schule und Schulverweigerung“.
- Vortrag von Prof. Dr. Michael Wagner über Schulverweigerung an der Willy-Brandt Gesamtschule, Kerpen (30.01.04).
- Ausstellung der Projektergebnisse beim 25jährigem GEW Jubiläum.
- Vortrag von Prof. Dr. Michael Wagner und Imke Dunkake auf der Euresco (European Research Conferences) im September 2004 (Granada). „Truancy in Germany: A theoretical and empirical analysis“.

- Planung einer Fachtagung an der Universität zu Köln (2005), zu der sowohl nationale als auch internationale Experten eingeladen werden, die über den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Schulverweigerung“ informieren. Ziel ist es, ein wissenschaftliches Netzwerk zu etablieren, das den Austausch von Informationen sichert und die Zusammenarbeit auf nationaler als auch internationaler Ebene fördert.
- Im Herbst 2005 ein Vortrag bei dem Münchner Arbeitskreis „Schulabsentismus und Schulverweigerung“ geplant.

2.0 Aufbau der Buchpublikation

In Anlehnung an die thematischen Schwerpunkte des Projektes sowie die Informationsgewinnung des uns vorliegenden quantitativen als auch qualitativen Materials, gestaltet sich der Inhalt wie folgt:

- Einführung: Bedeutsamkeit der Schulverweigerung und Stand der Forschung
- Quantitative Analyse: Beschreibung des Ausmaßes der Schulverweigerung mit dem Schwerpunkt Köln, Kölner Schulverweigerer im Regionalvergleich, Hochrechnungen und Ergebnisse der Kölner Hauptschulbefragung (vgl. Kapitel drei)
- Biographien der Schulverweigerer (Qualitative Analyse der Interviews mit dem Fokus: Schule und Schulverweigerung)
- Familiäre Bedingungen der Schulverweigerung (Quantitativ)
- Schulische Bedingungen der Schulverweigerung (Quantitativ)
- Der Einfluss des Freundeskreises auf Schulverweigerung (Quantitativ)
- Schulverweigerung als Prädiktor einer kriminellen Karriere? (Quantitativ)
- Prävention und Intervention

2.1 Ausmaß der Schulverweigerung

Empirische Angaben über das Ausmaß des Schulabsentismus in Deutschland sind rar. Weder existieren ausreichend Untersuchungen zur Prävalenz des Phänomens, noch solche, die über eine Beschreibung hinausgehen und sich den Bedingungen des Schulschwänzens widmen. Vorhanden sind neben Befunden aus der Pisa-Studie einige regionale Studien. Trotz der übersichtlichen Forschungsaktivitäten in diesem Feld fehlt eine systematische und umfassende Darstellung der bisherigen Befunde zum Ausmaß des Schulabsentismus in Deutschland. In diesem Beitrag soll deshalb zweierlei geleistet werden.

Zu erst gilt es, das verfügbare Material zum Schulabsentismus in Deutschland zusammenzutragen. Durch einen systematischen Vergleich nach inhaltlichen

wie auch methodischen Kriterien lässt sich der aktuelle Forschungsstand darstellen. Aus der Reihe der regionalen Untersuchungen sticht Köln besonders hervor. Hier wurden 1999 und 2003 Befragungen durchgeführt, die sehr detaillierte Informationen zum Ausmaß des Schulschwänzens enthalten. Während in der ersten Untersuchungen allen allgemeinbildenden Schulen berücksichtigt wurden, konzentrierte sich die zweiten Studie auf Kölner Hauptschulen. Ein besonderes Augenmerk soll deshalb den Kölner Hauptschulen gelten. Es liegt nahe, die Befunde der beiden Untersuchungen gegenüberzustellen und zu vergleichen. Mit den Erkenntnissen aus Punkt lassen sich darüber hinaus die Kölner Ergebnisse in einen größeren Kontext stellen.

2.2 Biographien der Schulverweigerer

2.2.1 Beschreibung der Stichprobe und der Erhebungssituation

Im Zeitraum von März bis Juli 2003 wurden in Köln insgesamt 22 qualitative Interviews mit Schulverweigerern geführt. Charakteristisch für den Großteil der Befragten ist, dass sie ein Jahr oder länger die Schule – hier entweder die Haupt-, Sonder- oder Gesamtschule – nicht mehr besucht haben und daher in Jugendwerkstätten untergebracht wurden. Die Befragungen fanden in vier von neun Kölner Jugendwerkstätten statt. Diese nehmen Schulverweigerer auf und eröffnen ihnen in der Regel die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erlangen. In den übrigen fünf Werkstätten waren zum Zeitpunkt der Befragung keine Schulverweigerer anzutreffen. Zusätzlich wurden Jugendliche des Kolping Bildungswerkes befragt. Dies ist ein spezielles Programm für Schulverweigerer, welches vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur bereits seit 25 Jahren angeboten wird. Schließlich wurden Interviews in der innerschulischen Werkstatt einer Gesamtschule durchgeführt. Diese – in die Schule integrierte – Werkstatt nimmt ausschließlich Jugendliche der eigenen Schule auf, die Schule verweigern oder aufgrund schlechter Noten oder drastischer Schulprobleme aus dem Schulalltag herausfallen.

Durchschnittlich waren die Jugendlichen 16 Jahre alt. Ungefähr zwei Drittel der Befragten waren männlich, ein Drittel weiblich.

Die mündlichen Interviews waren problemzentriert, es wurden bestimmte Themengebiete ausgewählt, die anhand eines im Vorfeld der Befragung angefertigten Leitfadens festgehalten wurden und einen theoretisch bereits vorab eingekreisten Problemkomplex näher erfassen sollten. Hierbei spielten zum einen schulische Bedingungen eine wichtige Rolle, darüber hinaus war die Zusammenarbeit von Schule, Jugendamt und Elternhaus im Fokus der Betrachtung.

Im Weiteren sollen die schulischen Bedingungen näher beschrieben werden. Welchen Einfluss übt die Schule auf die individuelle Schulverweigerung aus? Unter welchen Bedingungen begünstigt das schulische Umfeld Schulverweigerung? Ansätze der Sozialisationstheorien und Theorien abweichenden Verhaltens bildeten ein Grundgerüst für den Leitfaden, welches die Erklärung von Schulverweigerung umriss und die Interviewführung

strukturierte. Es wurde untersucht, welche Handlungsanforderungen sich für Schüler aus den an sie herangetragenen schulischen Funktionen ergeben. Weiterhin sollte die Frage beantwortet werden, inwiefern schulische Anforderungen für Schüler problematisch werden können und welche Möglichkeiten der einzelne Schüler sucht, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen. Hierzu zählten die Erfassung der Schüler-Lehrer- sowie Schüler-Schüler-Interaktion. Ebenfalls erfragt wurden der Einfluss und die Umsetzung didaktischer Vorgaben auf die individuelle Motivation, zur Schule zu gehen.

2.2.2 Form der Analyse

Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, vollständig transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Als spezielle Form der Inhaltsanalyse bot sich für die vorliegende Untersuchung die strukturierende Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (1997) an (vgl. Zwischenbericht Nr. 4). Für die Auswertung des Interviewmaterials wurde das Computerprogramm MAXqda benutzt. Dies ist ein eigens für die Inhaltsanalyse konzipiertes Computerprogramm, welches es ermöglicht, große Textmengen übersichtlich zu bearbeiten

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, dem empirischen Material eine Struktur zu verleihen, um unter einer forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren. Hierzu wird in einem systematischen Vorgehen das gesamte Textmaterial in die Untersuchung einbezogen. Ein im Vorfeld konstruiertes Kategoriensystem ermöglicht die Selektion von Textstellen, die für das Untersuchungsziel relevant sind. Für die vorliegende Analyse galt die Erfassung der individuellen Schulverweigerung in ihrem Zusammenhang mit schulischen Wirkungsmechanismen als Selektionskriterium. Die Kategorien leiteten sich hierbei aus den theoretischen Vorannahmen ab. Aussagen, die sich nicht auf schulische Komponenten der Schulverweigerung bezogen, blieben unberücksichtigt, häufig genannte Aspekte wurden besonders hervorgehoben. Anhand der gewonnenen Schwerpunkte wurde ein Kategorienschema konzipiert, das im Zuge des Forschungsprozesses nochmals überarbeitet und modifiziert werden musste. Im Gegensatz zu den - bei erstmaliger Bearbeitung - herausgefilterten Schwerpunkten ist das Kategorienschema eine Zusammenfassung der wichtigsten inhaltlichen Aussagen. Letztlich wird mit diesem „Kriterienkatalog“ das Material nochmals gesichtet und alle Äußerungen werden den Kategorien zugeordnet. In einem letzten Schritt erfolgt die Auswertung, die das gesamte Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung und die dahinter liegende Theorie interpretativ darstellen soll. Ebenfalls resultiert die Auswertung in der Generierung von Hypothesen, die für quantitative Untersuchungen verwendet werden können.

Aufgrund der geringen Fallzahl des empirischen Materials kann nicht – wie in quantitativen Designs – von einer repräsentativen Häufigkeitsverteilung ausgegangen werden. Eher soll der für die qualitative Datenanalyse wichtigen Untersuchung der Einzelfälle Rechnung getragen werden, die nach ihrer zunächst individuellen Darstellung fallübergreifend analysiert werden. Dazu werden die Kategorien hinsichtlich ihrer zugeordneten Textsegmente auf Zusammenhänge und Berührungspunkte hin untersucht.

Resultat ist die Gesamtdarstellung typischer Fälle. Je häufiger die Ausprägung einer Variablen oder ein Kausalzusammenhang im empirischen Material beschrieben wird, um so besser sind die darauf beruhenden Aussagen empirisch abgesichert (Morgan 1993: 118).

2.2.3 Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Untersuchung von zwölf der zweiundzwanzig Interviews. Die wichtigsten Ergebnisse der Analyse werden im folgenden zusammengefasst, da eine detaillierte Darstellung der einzelnen Befunde hier nicht geleistet werden kann.

Neben einer deskriptiven Darstellung des empirischen Materials sollten im Zuge der Analyse mögliche Schulverweigerungskarrieren aufgezeigt werden. Dazu wurden die Probanden in Gruppen mit distinkten Merkmalen eingeteilt und bezüglich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert. Den jeweiligen Gruppen kommt dabei ein exemplarischer Charakter zu, der eventuelle Zusammenhänge aufzeigt, denen in weiteren – quantitativen – Analysen nachgegangen werden muss.

Die beschriebene Untersuchungsform ermöglichte ebenfalls die Modifikation von Hypothesen, die im Vorfeld der Analyse aus den verwendeten Theorien abgeleitet wurden. Partiiell waren diese sehr allgemein formuliert, so dass das Gros der theoretischen Aussagen durch die Fallanalyse konkretisiert werden konnte. Eine Darstellung der ursprünglichen sowie erweiterten Hypothesen würde in ihrer notwendigen Ausführlichkeit den Rahmen dieser kurzen Zusammenfassung sprengen.

2.2.4 Typisierungsdimension nach Merton

Als Unterform der strukturierenden Inhaltsanalyse erlaubt die typisierende Inhaltsanalyse es, markante Ausprägungen aus dem Interviewmaterial herauszufiltern und genauer zu beschreiben. Dabei können sowohl besonders extreme als auch besonders häufige Ausprägungen fokussiert werden. Ebenfalls kann das Augenmerk auf Informationen gelenkt werden, die von besonderem theoretischen Interesse sind. Ziel der Analyse ist dabei zunächst die Einteilung der beschriebenen Probanden in nach Typen geordneten Gruppen. In einem weiteren Schritt wird das Material hinsichtlich fallübergreifender Merkmale innerhalb der verschiedenen Gruppen zunächst auf die verschiedenen theoretischen Prämissen angewandt und beschrieben. Zu diesem Zweck wird im Vorfeld der Analyse eine Typisierungsdimension mit einzelnen Ausprägungen formuliert, die sich in der vorliegenden Arbeit an die Anpassungstypologie Mertons anlehnt (vgl. Zwischenbericht Nr. 4). Diese Typologie bezeichnet Anpassungsstrategien an anomische Verhältnisse, in denen die kulturellen Ziele innerhalb einer Gesellschaft in einem Missverhältnis zu den legitimen Mitteln stehen. Hierbei konstatiert die Anomietheorie, dass eine diskrepante Ziel-Mittel-Relation zu abweichendem Verhalten – in diesem Zusammenhang Schulverweigerung – führt.

Als Ausprägungen der Typisierungsdimension sollen die kulturellen Ziele der Schüler als auch deren zur Verfügung stehenden institutionalisierten Mittel verstanden werden. Diese Ausprägungen werden mittels der Kategorien

‚*Bildungsaspiration*‘ (kulturelles Ziel) und ‚*Leistungsstand*‘ (institutionalisierte Mittel) realisiert. Auf Schüler übertragen wird dabei der Schulabschluss als Mittel zum langfristigen Erreichen des kulturellen Zieles des ökonomischen Wohlstandes angenommen. Demnach wird der Schulabschluss als unmittelbares kulturelles Ziel der Schüler verstanden. Die Schulnoten bzw. der Leistungsstand des Schülers stellen dabei die institutionalisierten Mittel zum Schulerfolg dar. Innerhalb der Interviews scheint sich diese Herangehensweise als adäquat zu bestätigen. So formuliert der Großteil der Interviewten den Schulabschluss sowie eine daran anschließende Ausbildung als primäres Ziel. Ebenfalls lassen die Aussagen der Befragten den Schluss zu, dass die Schulnoten in der Regel als wichtiges Mittel zum Schulerfolg anerkannt werden. Bei zehn von zwölf der interviewten Schulverweigerer kann eine Ziel-Mittel-Diskrepanz angenommen werden. Dabei haben acht Probanden den Schulabschluss als wichtiges Ziel internalisiert, zu dessen Zugang ihnen die legitimen Mittel fehlen. Die Einschränkung der schulischen Mittel scheint bei den einzelnen Befragten auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen zu sein. Die Probanden artikulieren Sprachbarrieren, Überforderung, Probleme im Elternhaus, Stigmatisierung als Problemschüler und zu häufig wechselnde Lehrer als wesentliche Hemmnisse, dem Schulalltag adäquat gerecht zu werden. In diesen Fällen führt die Beschränkung der Möglichkeiten, wichtige Ziele zu erreichen, zu einem mangelhaften Schulbesuchsverhalten.

Zwei von zwölf Interviewten verfügen über ausreichende schulische Leistungen, identifizieren sich jedoch nicht mit dem kulturellen Ziel des Schulabschlusses. Der Schulbesuch wird zum Habitus, weil dies der konventionellen Norm entspricht, Leistungsbereitschaft und schulisches Engagement sind jedoch nur geringfügig ausgeprägt. Diese Probanden können als passive Schulverweigerer angesehen werden. Ein jeweils einschneidendes Erlebnis gibt bei ihnen den Anstoß, vom ritualisierten Schulbesuchsverhalten abzuweichen und damit aktiv die Schule zu verweigern. Welche Aspekte den Übergang von passiver zu aktiver Schulverweigerung markieren, kann zunächst nicht erklärt werden. In den hier beschriebenen Fällen scheinen die Kosten eines Schulabbruchs jedoch nicht besonders hoch zu sein, da das schulische Engagement ohnehin nicht stark ausgeprägt war. Es kann überdies angenommen werden, dass eine fehlende Zielsetzung die Kosten abweichenden Verhaltens im Allgemeinen reduziert.

Weitere zwei von zwölf Probanden verfügen weder über ausreichende schulische Leistungen noch streben sie einen Schulabschluss zur Zielverwirklichung an. Für den Mertonschen Typus des Rückzüglers kann angenommen werden, dass dieser ehemals die Ziele akzeptiert, sie jedoch aufgrund von Misserfolgserlebnissen verworfen hat. Festzuhalten bleibt dabei, dass die Reaktion des sozialen Umfeldes in hohem Maße mitentscheidend dafür ist, ob ein Schüler die Ziele des Schulerfolges verwirft oder nicht.

2.2.5 Schulverweigerung als Prozess

Eine weitere Einteilung in Gruppen verfolgte das Ziel, prototypische Prozessverläufe der Schulverweigerung nachzuzeichnen. Schulverweigerung wird in der Forschungsliteratur oft als Prozess begriffen, der auf den Einfluss

verschiedener Ursachen zurückzuführen ist. Dies manifestiert sich unter anderem an dem häufig verwendeten Terminus des „multikausalen Phänomens“ (van Petegem 1994). Der Begriff Prozesscharakter impliziert hierbei nicht, dass alle Jugendlichen ihre Schulverweigerungskarriere als lange Entwicklung wahrgenommen haben; Prozesscharakter bedeutet in den folgenden Ausführungen auch, dass bestimmte Ereignisse zu einem zeitlich relativ abrupten Abbruch des Schulbesuches führten. Es zeigt sich, dass eine erste Einteilung verschiedener Schulverweigerungskarrieren über genau dieses Merkmal der zeitlichen Entstehung von Schulverweigerung distinktiv werden konnte.

Bei einer Gruppe der Probanden erfolgte die Schulverweigerung unmittelbar auf ein konkretes Ereignis, das sich negativ auf die Schüler auswirkte. Dabei vollzogen sich die einschneidenden Erlebnisse entweder in der Familie oder in der Schule, hier primär über starke Konflikte, die mit einem Lehrer ausgetragen wurden. Gemein war den Probanden dieser Gruppe, dass sie sich vor ihrer Verweigerung durch gute Noten auszeichneten und dass ihre Schulverweigerung abrupt und unmittelbar nach einem für sie prägnanten Erlebnis begann.

Eine zweite Gruppe von Schülern zeichnet sich dadurch aus, dass der Schulverweigerung ein langwieriger Prozess voran geht und eher ein „kumulatives Produkt“ vorliegt. Hier konnten zum einen Schüler identifiziert werden, die aufgrund von kognitiven oder physischen Merkmalen oft intensive Etikettierungsprozesse durchlebten. Zum anderen wurde eine zweite Untergruppe ersichtlich, bei der Schulverweigerung das Resultat einer Vielzahl von Einflussgrößen (schwänzende Freunde, Konflikte mit Lehrern, latente Etikettierungsprozesse) war. Eine klare Ursächlichkeit konnte bei diesen Jugendlichen nicht ausgemacht werden. Im Gegensatz zur ersten Gruppe der Befragten zeichneten sich diese Schüler durch schlechte Noten aus.

Als Basis für fast alle Probanden – und damit auch Gruppen – können Merkmale einer negativen Schulkarriere herangezogen werden. In diesem Kontext sind das Ereignisse wie die Klassenwiederholung oder der Schulwechsel. Damit sind alle Schüler, die Schule verweigern, neben der als niedrig qualifiziert eingestuften Schulform (Haupt-, oder Sonderschule) auch durch ein weiteres Leistungsdefizit gekennzeichnet. Schulverweigerung ist demnach ein Phänomen, das bei Schülern auftritt, die in der Regel ohnehin schon schulische Belastungen erfahren haben.

2.2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen einen Zusammenhang zwischen schulstrukturellen Merkmalen und individuellem Schülerverhalten. Es konnte gezeigt werden, welche Funktionen die Schule zu erfüllen hat und wie sich diese auf den einzelnen Schüler auswirken. Betont werden muss hierbei die Notwendigkeit einer übergreifenden Betrachtungsweise der einzelnen Dimensionen. Als besonders auffällig erweisen sich jedoch die nahezu durchweg eingeschränkten Möglichkeiten der Schüler, den schulischen Zielsetzungen gerecht zu werden, sei es durch familiäre, kognitive oder schulinterne Aspekte. Besonders problemverschärfender Charakter kommt

auch der schulischen Interaktion bei. Anhand der Interviews ließ sich exemplarisch aufzeigen, wie gravierend sich vor allem Etikettierungsprozesse durch Lehrer oder Mitschüler auf die Individuen auswirken können. Vielfach betonen die Jugendlichen die Wichtigkeit einer guten Beziehung zu ihren Lehrern, oftmals suchen sie vergeblich nach einer solchen.

Die Aussagen der Probanden rücken die Schule in ein eher negatives Licht. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die subjektive Sichtweise der Interviewten in ihrer oftmals drastischen Ausführung möglicherweise nur bedingt den objektiven Tatbeständen entspricht. Dennoch verweisen gerade die individuellen Problemschilderungen betroffener Schüler auf die Notwendigkeit eines Interventionsbedarfs, der sowohl schulintern als auch schulübergreifend vonstatten gehen sollte. Hierbei muss vor allem dem Phänomen Rechnung getragen werden, dass Schüler der Haupt- und Sonderschulen nicht nur in ihrer beruflichen Laufbahn eingeschränkt, sondern auch in einer optimistischen Zukunftsperspektive beschnitten werden. So zeigt sich gerade anhand der Interviews, dass eine verstärkt individuelle Förderungsform gefunden werden muss, die Schülern, die ohnehin benachteiligt sind, eine gleiche Ausgangsbasis gewährt. Innerhalb der Interviews wird deutlich, dass der Großteil der Probanden sich in den jeweiligen Schulverweigererwerkstätten wohler fühlt als im herkömmlichen Schulsystem. Hierbei zeugte das große Interesse am handwerklichen Angebot der Jugendwerkstätten davon, dass eine Entzerrung des theoretischen Unterrichtens durch die meisten Jugendlichen ausdrücklich erwünscht ist. Begründet wird dies durch die geringeren Klassengrößen, die es eher erlauben, jeden Schüler gemäß seiner Fähigkeiten zu fördern. Dies unterstreicht auch die Notwendigkeit, schulstrukturelle Merkmale zu reformieren.

2.3 Familiäre Bedingungen der Schulverweigerung

Ziel des geplanten Buchkapitels ist es, theoretische Modelle zu konzipieren, die den familialen Einfluss auf Schulverweigerung darstellen und diese Modelle empirisch zu prüfen. Einleitend wird die Bedeutsamkeit und Funktion der Familie als primäre Sozialisationsinstanz erörtert. Daran anschließend werden zwei soziologische Disziplinen diskutiert, die jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Frage des familialen Einflusses auf abweichendes Verhalten thematisieren. Dies sind zum einen die Theorien abweichenden Verhaltens (Anomietheorie, Kontrolltheorie, Theorie der sozialen Desorganisation, Coercion Theorie) und zum anderen Ansätze der Familiensoziologie (z.B. Broken Home Forschung, Familienkrisenansatz). Beide Disziplinen weisen bei der Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang von Familie und abweichendem Verhalten Defizite auf, die jedoch partiell durch eine theoretische Integration aufgehoben werden können. Hier werden nur zwei Beispiele der theoretischen Integration vorgestellt, die in der Publikation berücksichtigt und einer empirischen Überprüfung unterzogen werden sollen.

2.3.1 Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess

Dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung und Ausbildung von Einstellungen und Verhaltensweisen hat, ist eine bekannte Annahme der Sozialisationsforschung (z.B. Kreppner 1991, Schneewind 1995). Sozialisation beschreibt dabei den „(...) Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den [...] materiellen Lebensbedingungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (Hurrelmann 1998: 14). Durch die primäre Sozialisation übernimmt vor allem die Familie durch die Erziehung – definiert als die bewusste und geplante Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes – wesentliche Funktionen (Wiswede 1998: 139):

1. die Vermittlung sozialer *Wertvorstellungen* (Ideen über wünschenswerte Zustände),
2. die Vermittlung *sozialer Normen* (Kenntnis bestimmter Erwartungen, die andere Personen im Hinblick auf das eigene Verhalten hegen) und
3. die Vermittlung *sozialer Rollen* (Vorstellungen darüber, wie bestimmte Positionen auszufüllen sind).

Sozialisation in der Familie erzeugt die ersten Lebenserfahrungen des Kindes in seinen Beziehungen mit anderen Familienmitgliedern, seinen primären Bezugspersonen, den Eltern, Geschwistern und Großeltern. Neben der Vermittlung von Werten, Normen und Rollen dient sie – abhängig vom Familienklima und dem sozioökonomischen Status der Familie – der emotionalen und materiellen Sicherheit. Dabei ist in Anlehnung an die schichtspezifische Sozialisationsforschung, die ihren Zenit in den 60er Jahren hatte, davon auszugehen, dass Kinder, deren Herkunftsfamilien verschiedenen sozialen Schichten oder Milieus angehören, auch unterschiedliche Erziehungsstile erfahren. Die Prägung der Persönlichkeit des Kindes führt nach dem Modell der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zur Ausbildung eines mit dem der Eltern identischen Sozialcharakters, der in der frühen Kindheit entwickelt wird und über den weiteren Lebenslauf hinweg stabil bleibt (Hurrelmann 1998: 109). Der Sozialcharakter wird meist über die Dimensionen: Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsmotivation, Wertorientierung, Intelligenz und sprachliche Fähigkeiten erfasst. Mit Ausnahme der ersten Dimension wird ein positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht und genannten Merkmalen angenommen (Rolff 1980). Neben der Frage nach dem schichtspezifischen Sozialisationsprozess kommen auch der Veränderung der Familienstruktur (z.B. Trennung der Eltern), stressreichen familialen Ereignissen (z.B. Krankheit eines Familienmitgliedes) und Wandlungsprozessen des Familienklimas und der Familienkohäsion große Aufmerksamkeit zu .

Der gegenwärtige Forschungsstand dokumentiert einen engen Zusammenhang zwischen familialen Faktoren und abweichendem Verhalten des Kindes bzw. Jugendlichen. Viele theoretische Konzepte und empirische Studien belegen den dominanten Einfluss der Familie auf „antisoziales“ oder abweichendes

Verhalten (Loeber und Dishion 1983). Die Forschung hat sich vor allem zwei verschiedenen Fragen gewidmet: Zum einen wird untersucht, welchen Einfluss soziodemographische Merkmale wie z.B. der soziale Status der Familie, die Familiengröße, die Wohnumgebung, die Familienstruktur auf die Übernahme abweichender Werte haben, die Individuen zum Ausüben delinquenter Handlungen führen. Zum anderen wird ein Fokus auf die Frage der Erziehungsmerkmale gerichtet, die sich positiv oder negativ auf konformes Verhalten auswirken (Sampson und Laub 1993, Rutter 1979).

2.3.2 Familie im Spiegel der Theorien abweichenden Verhaltens

Die Entwicklungsgeschichte der klassischen Theorien abweichenden Verhaltens weist eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze auf. Zu den bekanntesten zählen die Anomietheorie, die Kontrolltheorie, die Theorie der sozialen Desorganisation, die Lerntheorie und der Etikettierungsansatz. Trotz der Erkenntnis, dass der Familie als primäre Sozialisationsinstanz eine starke Bedeutung bei der Erklärung abweichenden Verhaltens zukommt (Glueck und Glueck 1950), gibt es nur wenige Theorien, die ihren Einfluss genauer betrachten. Eine Ausnahme sind hier die Kontrolltheorien (Nye 1958, Hirschi 1969), die in ihrer Konzeption jeweils den Einfluss einzelner primärer als auch sekundärer Sozialisationsinstanzen (Familie, Peers und Schule) auf abweichendes Verhalten überprüfen. Aus der defizitären Beantwortung der Frage nach dem familialen Einfluss resultiert die Notwendigkeit, spezifische Annahmen der Familiensoziologie heranzuziehen, um sie in die allgemeinen Theorien abweichenden Verhaltens zu integrieren.

2.3.3 Familiensoziologische Ansätze als ergänzende Komponente

Die meisten Theorien abweichenden Verhaltens wie auch Ansätze der Familiensoziologie weisen kaum Modelle auf, die es erlauben, den familialen Einfluss auf abweichendes Verhalten detailliert zu überprüfen. Mangelt es den Theorien abweichenden Verhaltens an genauen Annahmen über intrafamiliale Prozesse, vermeiden es familientheoretische Ansätze, explizit die abhängige Variable (Form des abweichenden Verhaltens) zu definieren und den Einfluss von soziodemographischen Merkmalen auf innerfamiliale Vorgänge aufzuführen. Um dieses Defizit zu kompensieren bedarf es der Integration beider wissenschaftlicher Ausrichtungen. Als Basis dieser Integration werden Konzepte herangezogen, die bereits Ende der 70er Jahre im „Journal of Research in Crime and Delinquency“ von Travis Hirschi (1979) vorgestellt wurden:

- a) End-to-End Integration
- b) Side-by-Side Integration
- c) Up-and-Down Integration

2.3.3.1 End-to-End Integration

Variablen, die aus Hypothesen verschiedener Theorien abgeleitet sind, werden in eine neue kausale Abfolge gebracht. Die Anordnung der Hypothesen verläuft oft nach folgendem Muster: Die abhängige Variable von Theorie A ist die unabhängige Variable von Theorie B, es erfolgt eine Aneinanderreihung von Theorie A an B, so dass eine neue „Hypothesenkette“ entsteht.

2.3.3.2 Side-by-Side Integration

Es ist nicht das Ziel der Side-by-Side Integration, allgemein abweichendes Verhalten zu erklären, sondern die Prädiktoren konkreter Deliktformen (z.B. Gewaltdelikte, Einbruch) zu untersuchen. Diese Variante der theoretischen Integration bezieht sich auf die Verbindung verschiedener Theorien, die eine hohe empirische Erklärungskraft hinsichtlich verschiedener Formen abweichenden Verhaltens haben. Dabei wird angenommen, dass die jeweiligen abhängigen Variablen zweier verschiedener Theorien einen Teilaspekt einer spezifischeren Form der Delinquenz erklären. Thematisiert zum Beispiel Theorie A die Entstehung gewalttätigen Handelns und Theorie B allgemein abweichendes Verhalten von Migranten, dann sollte erwartet werden, dass sie in integrierter Form besser gewalttätiges Handeln von Migranten erklären können (vgl. Bernhard und Snipes 1996: 308).

2.3.3.3 Up-and-Down Integration

Variablen verschiedener Analyseebenen (Makro-, Meso- oder Mikroebene) können nach dieser Integrationsmethode miteinander in Verbindung gesetzt werden, so dass ein Mehrebenenmodell entsteht, das möglichst alle Ebenen umfasst. Auch hier ist – ähnlich wie bei der End-to-End Integration – darauf zu achten, dass es nicht zu einem willkürlichen „Theorienmix“ kommt, sondern die Annahmen aller Ebenen, ähnliche Grundprämissen haben. Trotz einer kritischen Auseinandersetzung bewertet Hirschi diese Integrationsform am positivsten: „Such effort should lead to greater explained variance because what were once considered unrelated processes may now be seen to bear on the same outcome“ (Hirschi 1979: 36).

2.3.4 Beispiele theoretischer Integration: Schulverweigerung im Rahmen der Anomietheorie

Im Folgenden werden zwei Beispiele der Up-and-Down Integration vorgestellt. Basis der theoretischen Modelle ist die Anomietheorie Mertons, die jeweils durch familienzentrierte Ansätze ergänzt wird. In dem ersten Modell wird die klassische Anomietheorie Mertons (vgl. Zwischenbericht Nr. 4) mit der Theorie der Familienanomie von Jaffe (1963) verbunden. Das zweite Modell ist eine Integration der Anomietheorie und der Sozialkapitaltheorie McNeals (1999).

2.3.4.1 **Mertons Anomietheorie ergänzt um Jaffes Konzept der Familienanomie**

Jaffes Theorie der Familienanomie lehnt sich eng an den von Durkheim eingeführten Begriff der Anomie an. Bezeichnete dieser Anomie als Zustand der Norm- und Regellosigkeit in einer Gesellschaft, überträgt Jaffe das Konzept direkt auf die Institution Familie.

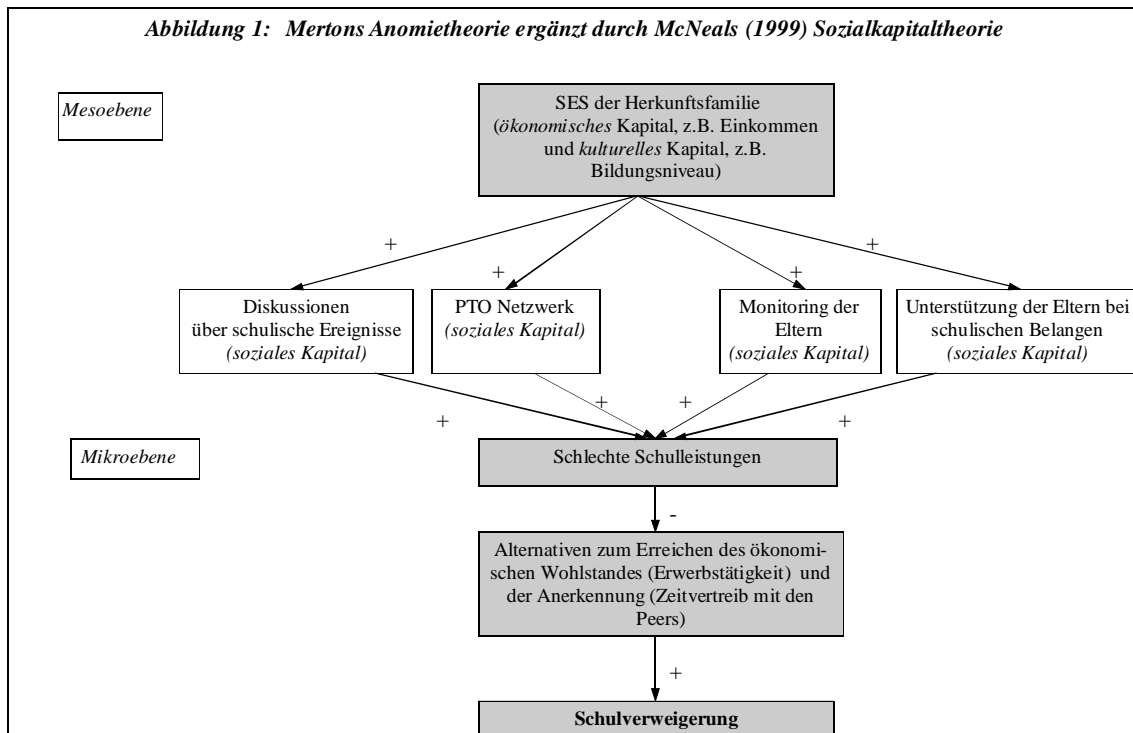
Eine Familie gilt dann als anomisch, wenn sie folgende Merkmale aufweist:

- a) perceived lack of family consensus regarding values
- b) feelings of powerlessness in children from these families
- c) problems of parental identification

Obwohl Jaffe theoretisch keinen negativen Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit der Familie und dem Ausmaß der internen Anomie annimmt, kann in Anlehnung an verschiedene Befunde der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und der Familienstresstheorie angenommen werden, dass Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status größeren Belastungen ausgesetzt sind (z.B. ökonomische Unsicherheit durch eine niedrige Entlohnung oder Arbeitslosigkeit; schlechtere Copingstrategien in Stresssituationen, geringeres Wissen im Umgang mit Einrichtungen, Behörden etc. aufgrund eines niedrigen Bildungskapitals), die einen anomischen Familienzustand begünstigen.

Die anomische Familie fördert nach Jaffe wiederum das abweichende Verhalten des Jugendlichen. Durch die inkonsistente Vermittlung von Werten und Normen erfährt dieser in seiner Erziehung keine einheitlichen Richtlinien. Jaffe spricht in diesem Zusammenhang von einer „*value confusion*“ (Jaffe 1963: 147). Folgen dieser Orientierungslosigkeit sind zum einen die fehlende (positive) Identifikation mit den Eltern und zum anderen Gefühle der Machtlosigkeit.

Abbildung 1 gibt das Gesamtmodell wieder. Die weißen Kästen markieren die theoretischen Annahmen Jaffes, die grauen stellen die Anomietheorie Mertons dar.



Quelle: Eigene Darstellung.

2.3.4.2 **Mertons Anomietheorie ergänzt durch McNeals Sozialkapitaltheorie**

Im Rahmen der Schulverweigerungsforschung konnte McNeal (1999) – ein Schüler Colemans – die Verbindung zwischen einem niedrigen sozialen Kapital der Eltern und einem erhöhten Schulverweigerungsrisiko theoretisch herleiten und empirisch prüfen. Dabei lehnt er sich an Befunde vorhergehender Studien an (Majoribanks 1979, Rock et al. 1992), die einen engen Zusammenhang zwischen dem sozialen Kapital der Eltern und den Bildungsaspirationen – sowie auch Erfolgen der Kinder identifizieren konnten. Soziales Kapital wird in diesem Kontext als das Ausmaß der Integration der Eltern („Parental Involvement“) in die Bildungslaufbahn des Kindes verstanden. Nach McNeal setzt sich das soziale Kapital aus drei Elementen zusammen:

1. *Structural Forms*: Das dauerhafte Interesse am Schulgeschehen des Kindes (z.B. Kontrolle der Hausaufgaben), Beziehungen zu den Lehrern (z.B. Elternabende) und anderen Eltern.
2. *Norms of obligation and reciprocity*: Kulturell ist in den meisten westlichen Gesellschaften die Investition in eine gute Bildung des Kindes als erstrebenswertes Ziel integriert und als Norm etabliert. Nach McNeal führt die Aufgabe dieses Erziehungszieles sogar zu Sanktionen, indem Bezugspersonen wie Nachbarn oder Freunde den Kontakt zu den Eltern abbrechen (McNeal 1999: 120).
3. *Resources*: Eltern besitzen in unterschiedlichem Umfang ökonomische Ressourcen, Humankapital und kulturelles Kapital, das sie in die Ausbildung ihrer Kinder investieren können. In Anlehnung an Bourdieu (1982) geht

McNeal von einer Dependenz zwischen der sozialen Position der Eltern und dem Ausmaß des zur Verfügung stehenden sozialen Kapitals aus: Je niedriger der sozioökonomische Status der Eltern, desto geringer auch das soziale Kapital.

Wie kann das Ausmaß der elterlichen Eingebundenheit in den Bildungsverlauf und das Bildungsnetzwerk des Kindes einen Einfluss auf die Schulverweigerung nehmen? McNeal postuliert in seinen Ausführungen einen direkten Zusammenhang zwischen dem sozialen Kapital, schlechten Schulleistungen, Schulverweigerung und der Gefahr des Schulverweises. Der Autor identifiziert drei Dimensionen, die das ‚parental involvement‘ bestimmen und einen starken Einfluss auf die Bildungslaufbahn des Kindes nehmen können:

1. *Parent-Child Discussion* bezeichnet das Ausmaß der Interaktion zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich der Schulereignisse. Dies beinhaltet Gespräche über Schulaktivitäten, Probleme und Schwierigkeiten mit Lehrern und Mitschülern, Unterrichtsinhalte etc. Durch das Gespräch zeigen die Eltern ihr Interesse an der Lebenswelt des Kindes. Die Partizipation der Eltern an den Schulgeschehnissen führt beim Kind wiederum zu einer stärkeren Motivation, gute Schulergebnisse zu produzieren, um den Eltern zu gefallen und verhindert somit das Ausüben abweichender Handlungen wie das unerlaubte Fernbleiben von der Schule. Durch das kontinuierliche Gespräch erfahren Eltern früher, wenn ihr Kind Schwierigkeiten in der Schule hat und sein Missfallen an dem Schulbesuch äußert. Sie können präventiv intervenieren und somit einen Abfall der Schulleistungen als auch die oft darauf folgende Schulverweigerung oder gar die Exklusion vom Unterricht verhindern (McNeal 1995).

- Je häufiger die Eltern mit ihren Kindern über schulische Ereignisse reden, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit schlechter Schulleistungen und desto geringer ist das Risiko der Schulverweigerung.

2. *Die Integration der Eltern in das Schulnetzwerk (PTO Netzwerk = parent-teacher organization)*. Das PTO Netzwerk wurde ursprünglich als Mechanismus der Informationsgewinnung von Coleman konzeptualisiert. Ebenfalls wird es jedoch gegenwärtig als Instrument der sozialen Kontrolle verwendet, um möglichst viele Informationen über Jugendliche zu gewinnen, die Tendenzen zu abweichendem Verhalten zeigen. Durch einen intensiven und schnellen Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrern können erste Anzeichen non-normativen Verhaltens erkannt und mögliche Präventionen eingeleitet werden. Je enger das Netzwerk zwischen Eltern und Lehrern ist, desto geringer ist auch das Risiko der Schulverweigerung.

Inwieweit das PTO Netzwerk einen Einfluss auf die Schulleistungen nimmt, ist nach McNeal schwerer zu beantworten. Durch den Austausch der Eltern und Lehrer entsteht jedoch ein Informationskanal, der bei einem möglichen Abfall der Schulleistungen des Kindes ein schnelleres Reagieren (z.B. Nachhilfe) ermöglicht.

- Je intensiver die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern, desto geringer die Gefahr der Schulverweigerung.

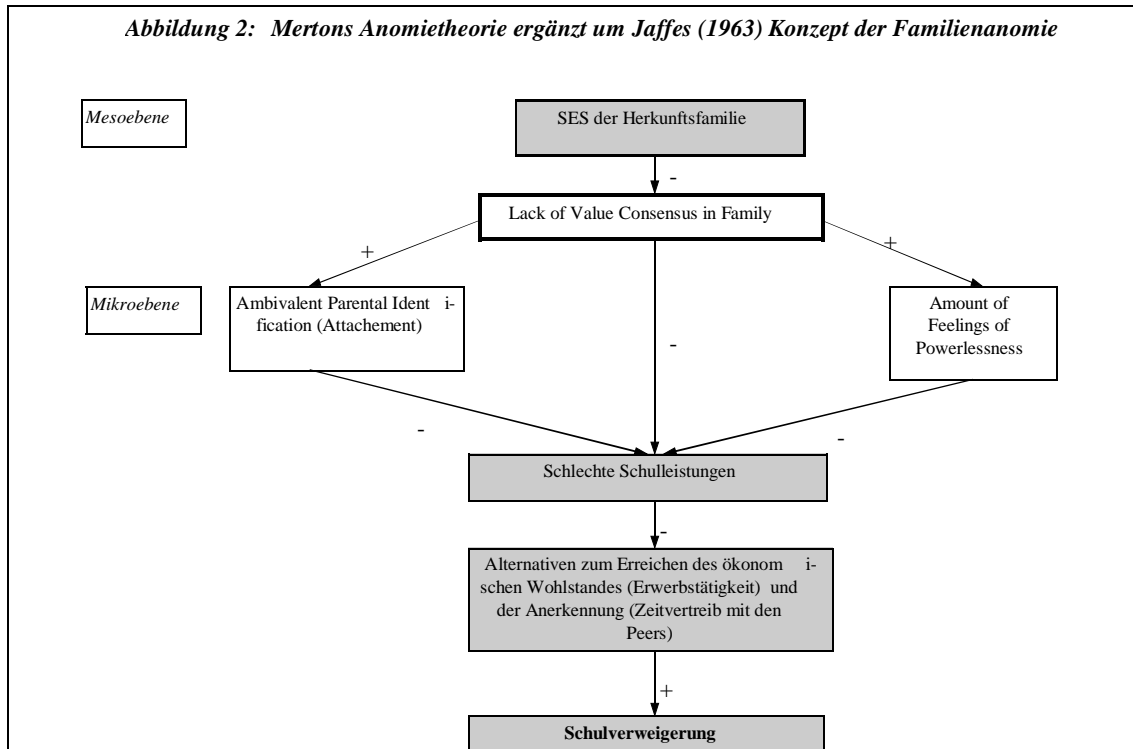
3. *Monitoring.* Angenommen wird, dass Eltern, die um das Wohl ihres Kindes besorgt sind, dessen Verhaltensweisen und Entwicklung genauer beobachten und kontrollieren. Dieser Ausdruck der Besorgnis führt – ähnlich wie bei der parent child discussion - beim Kind zu stärkeren Bemühungen, den Anforderungen der Eltern zu entsprechen und ihnen wenig Probleme zu bereiten. Weiter wird vermutet, dass die Kontrolle der kindlichen Aktivitäten zwar einen negativen Einfluss auf abweichendes Verhalten hat und demnach auch Schulverweigerung reduziert, jedoch erweist sich abermals die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Monitoring und Schulleistungen als komplexer. Eine Kontrolle der kindlichen Aktivitäten muss noch nicht zu höheren Bildungsaspirationen oder guten Schulleistungen führen. Dennoch kann vermutet werden, dass Eltern, die um die Aktivitäten des Kindes wissen und Einfluss auf diese nehmen, auch einen Fokus auf die Schulleistungen richten und bei versetzungsgefährdenden Noten mit entsprechenden Maßnahmen (Nachhilfe etc.) reagieren.

- Je stärker die Eltern die Aktivitäten des Kindes kontrollieren, desto geringer das Schulverweigerungsrisiko.

4. *Direkte Partizipation der Eltern an den Schulgeschehnissen* (educational support strategies): Primär ist hier die direkte Unterstützung der Eltern hinsichtlich der Bewältigung von Leistungsanforderungen gemeint, d.h. Unterstützung bei den Hausaufgaben, gemeinsames Lernen mit dem Kind etc. Entgegen der Annahme, dass die schulische Unterstützung der Eltern direkt mit guten Schulleistungen zusammenhängt, diskutiert McNeal, dass gerade bei Schülern mit schwachen Schulleistungen eine zunehmende Förderung durch die Eltern erfolgen könnte. Daher kann die Dimension „educational support strategies“ nicht selbstverständlich als Prädiktor einer guten Schullaufbahn herangezogen werden. Andererseits sollte bedacht werden, dass das Ausmaß der Unterstützung seitens der Eltern wiederum hoch mit dem kulturellen Kapital korrelieren dürfte. Nur wenn die Eltern bestimmte Bildungsressourcen zur Verfügung haben, können sie dem Kind auch effektive Unterstützung anbieten. Ebenfalls ist nicht davon auszugehen, dass die schulische Förderung erst dann aktiviert wird, wenn die Kinder schlechte Schulleistungen aufweisen, sondern hohe Bildungsaspirationen eine Erziehungsmaxime darstellen, die den gesamten Sozialisationsprozess des Kindes bestimmen. Es folgen daher die Annahmen:

- Je intensiver die elterliche Unterstützung bei Schulbelangen, desto besser die Schulleistungen und desto geringer die Schulverweigerung.

Abbildung 2 präsentiert Mertons Anomietheorie ergänzt um Jaffes Konzept der Familienanomie. Analog zu *Abbildung 1* stellen die grauen Kästen die Originaltheorie Mertons dar, die weißen Kästen beinhalten Jaffes theoretische Annahmen.



Quelle: Eigene Darstellung.

2.4 Schulische Bedingungen der Schulverweigerung

2.4.1 Zielsetzung

Neben den Determinanten Familie und Peers leistet die schulische Instanz als „zentrale Dirigierungsstelle und Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957: 17f.) einen eigenen Beitrag zur Erklärung von Schulverweigerung. Die Untersuchung mehrerer Einflussfaktoren spricht implizit gegen einen monokausalen Zusammenhang von Schulverweigerung und einem Faktor (vgl. Reißig 2001: 9f.). Vielmehr ließen sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene darüber hinaus noch Wandlungsprozesse – wie sie etwa durch die Individualisierungsthese beschrieben werden – in die Ursachenkette(n) einbauen. Der vorliegende Beitrag für die Veröffentlichung soll sich jedoch auf die Determinante Schule und das, was unter diesem Begriff subsummiert wird, beschränken. Es wird also zu untersuchen sein, inwieweit Schule als eine Ursache für abweichendes Verhalten respektive Schulverweigerung betrachtet werden kann.

Zur Überprüfung des Zusammenhangs von Schule und Schulverweigerung ist vorab die Konstruktion von zu testenden Theorien erforderlich. Dabei werden entsprechende Teile der ursprünglichen Modelle durch weitere Annahmen aus dem schulischen Bereich ergänzt oder ersetzt. Nach vorab getroffenen Überlegungen, welche Modelle sich überhaupt aufgrund vorhandener Variablen in den Datensätzen angemessen untersuchen lassen, wird eine Auswahl getroffen. Gegenwärtig werden zur theoretischen Überprüfung die Anomietheorie, die Kontrolltheorie sowie der sozialökologische Ansatz herangezogen.

2.4.2 Schule als Konfliktdimension

Werden bestimmte Ursachenbündel für Schulverweigerung im schulischen Kontext verortet, kommt man – ähnlich wie bei den anderen zu untersuchenden Sozialisationsinstanzen – nicht umhin, Konflikte als Ausgangspunkt (und auch als Folge) von Schulverweigerung anzunehmen.

So ist die Institution Schule konfliktsoziologisch von Relevanz: Die Schüler sind bis zu einem bestimmten Alter als Zwangsmitglied in das Schulsystem eingebunden. Zwischen der Lehrer- und Schülerebene herrscht notwendigerweise eine eindeutige Weisungshierarchie vor, eine vertikale, asymmetrische Beziehung. Konflikte zwischen Lehrern und Schülern oder den Schülern selbst sind daher durch ein Eingreifen des Lehrers aufzulösen (vgl. Nollmann 1997: 268ff.).

Es dürfte klar sein, dass sich nicht alle Schüler, nicht alle Lehrer und keineswegs alle Schulformen im selben Ausmaß in Konfliktsituationen befinden. Das Konfliktpotential, das a priori aufgrund der bestehenden Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern gegeben ist, wird nur unter bestimmten Bedingungen in „echte Konflikte“, d.h. nach unserem Erkenntnisinteresse in Schulverweigerung transformiert. Vermutlich ist die Interaktionsform zwischen Lehrern und Schülern entscheidend. Die Art der Interaktion selbst ist wiederum von anderen Variablen abhängig: (Schul-) Leistung, Verhalten, aber auch die Herkunft (sozioökonomischer Status) eines Schülers kann, so die Vermutung,

den persönlichen Umgang mit Lehrern bzw. Mitschülern in der Schule beeinflussen.

Insbesondere sind daher für den Bereich *Schule als Determinante von Schulverweigerung* aus Schülersicht die Interaktionen von

- 1.) Lehrer-Schüler und
- 2.) Schüler-Schüler bedeutsam.

Ebenfalls zu untersuchen sind:

- 3.) die Einstellungen der Schüler hinsichtlich Schule/ Lehrer/ Mitschüler
- 4.) das Individuum, der Bildungsverlauf, Schulleistungen sowie
- 5.) die Schulen und Schulformen selbst als eigenständiger Einflussfaktor

Die Analyse soll zunächst auf deskriptiver Basis einen Überblick über spezifische Merkmale von Schulverweigerern geben. Weiter ist hinsichtlich der genannten fünf Punkte auch multivariat zu prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Schulklima in all seinen Facetten mit dem Fernbleiben von der Schule und damit zu abweichendem Verhalten besteht.

2.4.3 Aufriss des Schule-Lehrer-Schüler-Problems

Das gemeinsame Grundproblem von Lehrern und Schülern innerhalb der Schule beschreibt Parsons folgendermaßen: „This co-operation cannot always be taken for granted; it has to be motivated. Witness, for example, the problem of truancy in schools, to say nothing of passive resistance to learning (...) Since sheer coercion is not adequate, service-performer must *offer* something to induce adequate co-operation (...)” (Parsons 1960: 72f.).

Der „service performer“ ist zum einen als Schule bzw. Schulform, welche die Zukunftschancen der Schüler weitgehend vorherbestimmt, zu verstehen. Zum anderen ist es der Lehrer, der aufgrund seiner spezifischen Funktion und seines sozialen Ranges innerhalb der Schule der Interaktionsführer² und Dienstleister ist.

Eine weitere Gruppe bilden die Schüler, die untereinander ebenfalls höhere oder tiefere soziale Ränge aufweisen, wodurch die Interaktionsformen und Interaktionshäufigkeiten beeinflusst werden. Je nach Stärke der indifferenten oder wertschätzenden Haltung kommt es innerhalb von Gruppen zu einem sozialen Konflikt, zu sozialer Desintegration oder im Gegenteil zu einem starken Zusammenhalt, der durch regelkonformes Handeln Bestand hat (vgl. Homans 1978: 341ff.). Von diesem Normenbewusstsein, der Achtung von Regeln, von Interaktionen, die den Klassenverband als Ganzes und den Kontakt zu den Lehrern stärken, wird die Einstellung zu Schule positiv und zu Schulverweigerung vermutlich negativ beeinflusst. Umgekehrt wird sich bei Nichtvorliegen dieser Orientierungen und Verhaltensweisen die Distanz zu

² Siehe zu dem Begriff der Interaktion z.B. Homans 1978: 155.

Schulverweigerung verringern sowie sich die Einstellung zu Schule insgesamt eher ambivalent entwickeln wird.

2.4.4 Ursachen von Schulverweigerung

Als problematisch für das Schulklima kann die Interaktionsform zwischen Lehrern und Schülern dann bezeichnet werden, wenn abfällige Bemerkungen, z.B. über Versäumnisse o.ä. des Schülers gemacht werden. Der Schüler hat in der Regel aufgrund der asymmetrischen Beziehung zum Lehrer und der geringeren kognitiven Fähigkeiten wenig Chancen, in solchen Situationen dem Lehrer angemessen entgegenzutreten oder standzuhalten. Die Reaktion des Schülers ist entweder stillschweigen oder bestimmte Interaktionsformen zwischen Lehrer und Schüler rufen im anderen Extremfall aggressive Verhaltensweisen gegenüber dem Lehrer hervor oder können verstärkt werden. Die Folgen eines derartigen Umgangs sind sich selbst verstärkende Prozesse: Die Schulmotivation sinkt (weiter) ab. Es folgen eine (weitere) Verschlechterung des Notenstandes, die Erfahrung negativer Einschätzungen durch die Mitschüler und dadurch die Ausgliederung aus der Klassengemeinschaft (vgl. Schwind 2004: 216f.). Bei den betroffenen Schülern wird somit die Wahrscheinlichkeit für eine Wiedereingliederung in den Schul- und Klassenverbund verringert und die Gesamtsituation in dramatischer Weise verschlechtert (Galloway: 1985).

Der Leistungsbereich (vgl. Bock 2000), also die Schule, wird massiv vernachlässigt. Dies zieht neben Merkmalen wie schlechten Zensuren, schulisches Desinteresse, Außenseitertum im Klassenverband und aggressiven Verhaltensweisen, weitere Folgen nach sich, die in den anderen Kapiteln des Buches untersucht werden. Hierzu gehören das Verhalten im Zusammenhang mit der (elterlichen) Erziehung im Kindes- und Jugendalter, der Aufenthaltsbereich, der Freizeitbereich sowie der Kontaktbereich. Jeder Faktor steht mit den anderen in Verbindung und verstärkt oder hemmt die Wahrscheinlichkeit zur Schulverweigerung.

Eine geringe Schulmotivation kann keineswegs die alleinige Ursache für Schulverweigerung darstellen. Die fehlende Motivation zur Schule zu gehen, kann unter Umständen durch Freunde aufgefangen werden. Die Voraussetzungen für Schulverweigerung lassen sich infolgedessen vermutlich als ein Zusammenwirken aus passiven Verhaltensweisen, Desinteresse, schlechten Leistungen, unruhigem/störendem, aggressivem Verhalten, fehlender Konfliktlösungskompetenz, gleichgültigem Verhalten, außerdem Kontaktmangel, Außenseitertum oder Mitgliedschaft in einer schulaversiven Clique beschreiben. Die betroffenen Schüler besitzen zwar Kontakte zu konformen Mitschülern, allerdings sind diese in der Mehrzahl als oberflächlich zu beschreiben, so dass keine feste Bindungen bzw. Freundschaften aufgebaut werden.

Die Schule beeinflusst diesen Umstand nicht unmaßgeblich. Schreiber-Kittl und Schröpfer berichten beispielsweise von der lebensfremden Schule, Ängsten der Schüler, sowohl vor Mitschülern als auch eigenen Versagensängste, von der häufig nicht positiv verlaufenden Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Ursachen für Schulverweigerung liegen dementsprechend zu beinahe zwei Dritteln bei Ärger mit Lehrern bzw. Mitschülern (vgl. Schreiber-Kittl/ Schröpfer 2002: 140ff.). Die

Schule wird demnach den lebensphasenspezifischen Anforderungen, die Jugendliche stellen, offensichtlich nicht im vollem Umfang gerecht.

Ob Schulverweigerung auch damit zu tun hat, dass die betreffenden Jugendlichen kein Interesse an einem Schulabschluss haben, ist zu untersuchen. Die zu erwartende Konsequenz für die Zukunft dürfte den betreffenden Jugendlichen jedoch durchaus bewusst sein. Allerdings verschlechtern die Ziel-Mittel-Diskrepanzen ganz im Sinne von Merton das Erreichen eines Abschlusses. Folgende Überlegung veranschaulicht dies: Geringe Schulmotivation im Anfangsstadium kann zu Schulschwänzen und damit zu Schulversagen führen, was wiederum die Schulmotivation weiter verringert (vgl. Dietrich/ Freytag 1997: 129).

2.4.5 Schule

Die Schulform selbst kann für Schulverweigerung insoweit interessant sein, als zu einer Herabsetzung der gesellschaftlichen Anerkennung eines Hauptschulabschlusses gekommen ist. Hier können Etikettierungsansätze ihre Anwendung finden, wenngleich deren Operationalisierung fraglich erscheint: Schüler, die gesellschaftlich aufgrund ihrer Schulform aus zunehmend mehr Bereichen (beruflich, gesellschaftlich) ausgegrenzt werden, neigen eher zu Schulverweigerung als Schüler, deren Bildungseinrichtung soziale Bestätigung erfährt. Hauptschüler fühlen sich aufgrund der von außen an sie herangetragenen geringen Wertschätzung ihres Leistungsvermögens als Außenseiter und übernehmen diese Erwartung in ihr Selbstbild. Das Fremdbild prägt im Sinne einer Self-fulfilling Prophecy das Selbstbild und die primäre Devianz wird zur sekundären Devianz, was anhand von Einstellungsvariablen überprüft werden soll.

Zusammenfassend handelt es sich um eine Desintegration zwischen den betroffenen Schülern und der Schule, wobei Schule nicht nur die Institution als solche meint, sondern speziell auch Lehrer und Mitschüler.

2.5 Schulabsentismus und Delinquenz

Nationale und internationale Studien über Schulabsentismus haben einen Zusammenhang zwischen dem unerlaubten Fernbleiben von der Schule und kriminellen Praktiken von Jugendlichen aufgedeckt.³ Die Forschungen kommen einheitlich zu dem Ergebnis, dass Schulabsentismus als Prädiktor für eine kriminelle Karriere charakterisiert werden kann.

Ziel eigener sekundäranalytischer Auswertungen ist es, auf Basis der Theorien abweichenden Verhaltens Faktoren zu extrahieren, die hinsichtlich des

³ Vgl. für den angelsächsischen Sprachraum Healey und Bronner 1926; Schulman 1928; Glueck und Glueck 1950; Reiss 1951; Ferguson 1952 sowie für den deutschsprachigen Raum Klauer 1963; Feddersen 1967; Witzel 1969; Nissen 1972; Göppinger 1983; Schmehl 1980; Kaiser 1983; Lamnek 1985; Ehmman und Walter 1999; Wetzels et al. 2000a und 2000b; Wilmers et al. 2002; Enzmann und Greve 2001 und Heinemann 2003.

Übergangs vom Schulabsentismus zu schwereren Formen abweichenden Verhaltens wie Delinquenz als Vermittler oder Verstärker fungieren. So wurden theoriegeleitet Prozessmodelle entwickelt, innerhalb derer dem Ausmaß der schulischen Kontrolle und dem Kontakt zu delinquenten Peers diese Funktion zugeschrieben werden konnte.

Die Kausalmodelle berücksichtigen hierbei bereits mögliche Determinanten des Schulabsentismus, da angenommen wird, dass der Entstehungsprozess der Devianzformen Schulabsentismus und Delinquenz eng miteinander verbunden ist.

Ziel weiterer Forschungsvorhaben wird es sein, aus den entwickelten Modellen Hypothesen zu generieren, um die zwischen Schulabsentismus und Delinquenz postulierten Vermittlervariablen empirisch zu überprüfen.

2.5.1 Kontrolltheorie

1990 haben Gottfredson und Hirschi eine Modifizierung des klassischen kontrolltheoretischen Erklärungsansatzes von Hirschi (1969) vorgenommen. Mit der Einführung des Konzepts der Selbstkontrolle werden die Auswirkungen defizitärer Sozialisationsbedingungen in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses gerückt. Selbstkontrolle ist dabei mit speziellen Persönlichkeitsmerkmalen assoziiert und impliziert die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub, welche als das Resultat von Erziehungsmethoden in der frühen Kindheit und der Internalisierung sozialer Kontrolle gesehen werden kann.

Zentrale Erziehungsagenten in der Phase der Kindheit und Jugend sind in erster Linie die Familie und die Schule. Die *General Theory of Crime* bezieht somit die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen in die Ursachenanalyse abweichender Karrieren bei Jugendlichen ein.

Betrachtet man zunächst die Familie als eine entwicklungsrelevante Primärgruppe (vgl. Kreppner 1991: 321ff.), so kann festgehalten werden, dass dysfunktionale familiäre Sozialisationsbedingungen mit der Entstehung von Schulabsentismus korrelieren und maßgeblich an dem Prozess einer kriminellen Karriere beteiligt sein können. Da Normen, Werte und Regeln nicht adäquat definiert und durchgesetzt werden, wird die Entwicklung eines internen Sanktionssystems (Selbstkontrolle) nicht gefördert. In der Literatur werden die Komponenten einer strukturell unvollständigen Familie, die funktionale Desorganisation, und hier vor allem die gestörte emotionale Eltern-Kind-Bindung sowie inkonsistentes Erziehungsverhalten, als relevante Wirkungsfaktoren für die Verminderung der sozialen Kontrolle in der Familie angeführt (vgl. Seitz und Götz 1979: 17f; Lamnek 1985: 96-130; Peters 1989: 578f; Wiswede 1973: 105-114). Durch diese Defizite werden sich wechselseitig verstärkende Prozesse in Gang gesetzt.

Einerseits wird die Wirksamkeit der sozialen Kontrolle in der Familie durch die strukturellen und funktionalen Missstände herabgesetzt und andererseits kann die Ausbildung eines internen Sanktionssystems auf Grund des Zusammenwirkens ungünstiger familialer Sozialisationsprozesse nicht adäquat vollzogen werden. Des Weiteren beeinflussen internale wie externale

Kontrolldefizite die Normdurchsetzung und Kontrollfunktion weiterer institutionalisierter Instanzen wie beispielsweise der Schule.

Thornberry et al. (1994) sprechen in Folge dessen von einem reziproken Wirkungsverhältnis, da familiär vorbelastete Schüler soziale Defizite aufweisen, die nicht selten eine negative Beeinflussung der Schüler-Lehrer-Beziehung herbeiführen, welche ihrerseits einen Einfluss auf den schulischen Erfolg, das Schulbesuchverhalten sowie die Delinquenz der Jugendlichen ausübt. Reagieren die Heranwachsenden auf die Spannungen im Schüler-Lehrer-Verhältnis mit Schulabsentismus, so werden hierdurch Etikettierungsprozesse motiviert. Im Sinne des labeling approach bedeutet dies, dass eine Erweiterung des theoretischen Objektbereichs auf die Reaktionen des Umfelds auf abweichendes Verhalten erfolgt (vgl. Lamnek 2001: 217). Es sind demnach die Agenten der sozialen Kontrollinstanz Schule, welche die Abweichung feststellen und in Interaktionsprozessen als solche definieren.

Durch diesen Definitions- und Zuschreibungsprozess können sich abweichende Identitäten entwickeln, da die Etikettierung als abweichend in das Persönlichkeitsbild integriert wird, was die Verfestigung devianter Verhaltensweisen zur Folge hat (vgl. Brusten 1979: 54). Hinzu kommt, dass abweichendes Verhalten negative Sanktionen von Seiten der Lehrerschaft erzwingt und in der Regel eine weitere Verschlechterung des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer bewirkt. Diese Bindungsproblematik der Jugend beeinflusst zudem die Fähigkeit, zukünftige soziale Beziehungen aufzubauen. Die Folge sind sich verstärkende Regelkreise, die schwer zu durchbrechen sind (vgl. Thornberry et al. 1994: 47-83). Die Wahrscheinlichkeit für späteres konformes Verhalten wird somit stark begrenzt.

Sampson und Laub (1993) sprechen in Folge dessen von einer Kumulation von Benachteiligungen. Sie überführen diesen dynamischen Selektionsprozess in ein entwicklungstheoretisches Modell zur Erklärung von Kontinuität beziehungsweise Diskontinuität von abweichendem Verhalten im Lebenslauf (vgl. 1993). Veränderungen im Legalverhalten führen die Autoren in ihrer *Age-graded Theory of Social Control* auf die Stärke und die Qualität der Bindungen zu den in dem jeweiligen Lebensabschnitt relevanten Institutionen der sozialen Kontrolle zurück (vgl. Stelly und Thomas 2001: 93). Von Schulabsentismus rückwirkende Entkopplungsprozesse forcieren eine weitere Verschlechterung der Anbindung der Jugendlichen an die Familie und des sozialen Zusammenhalts in der Familie. Dies bewirkt eine weitere Reduktion der sozialen Kontrollfähigkeit dieser relevanten Instanz. Sich selbst verstärkende Wirkungsmechanismen im Sinne eines Eskalationsprozesses sind die Konsequenz.

Die Phänomene Schulschwänzen und Schulverweigerung beeinflussen neben der familialen Kontrolle ebenfalls die Wirksamkeit der schulischen Kontrolle. Auf Grund der Tatsache, dass das unerlaubte Fernbleiben von der Schule impliziert, dass die Heranwachsenden sich der Kontrollinstanz der Schule entziehen, wird der Geltungsbereich der schulischen Kontrolle stark eingeschränkt.

Sozialforscher gehen davon aus, dass Defizite in einzelnen Kontrollbereichen, wie hier im Falle der Familie, zunächst bis zu einem gewissen Niveau von der

jeweils anderen Kontrollebene (wie der Schule) ausgeglichen beziehungsweise kompensiert werden können (vgl. Hurrelmann et al. 1985: 80).

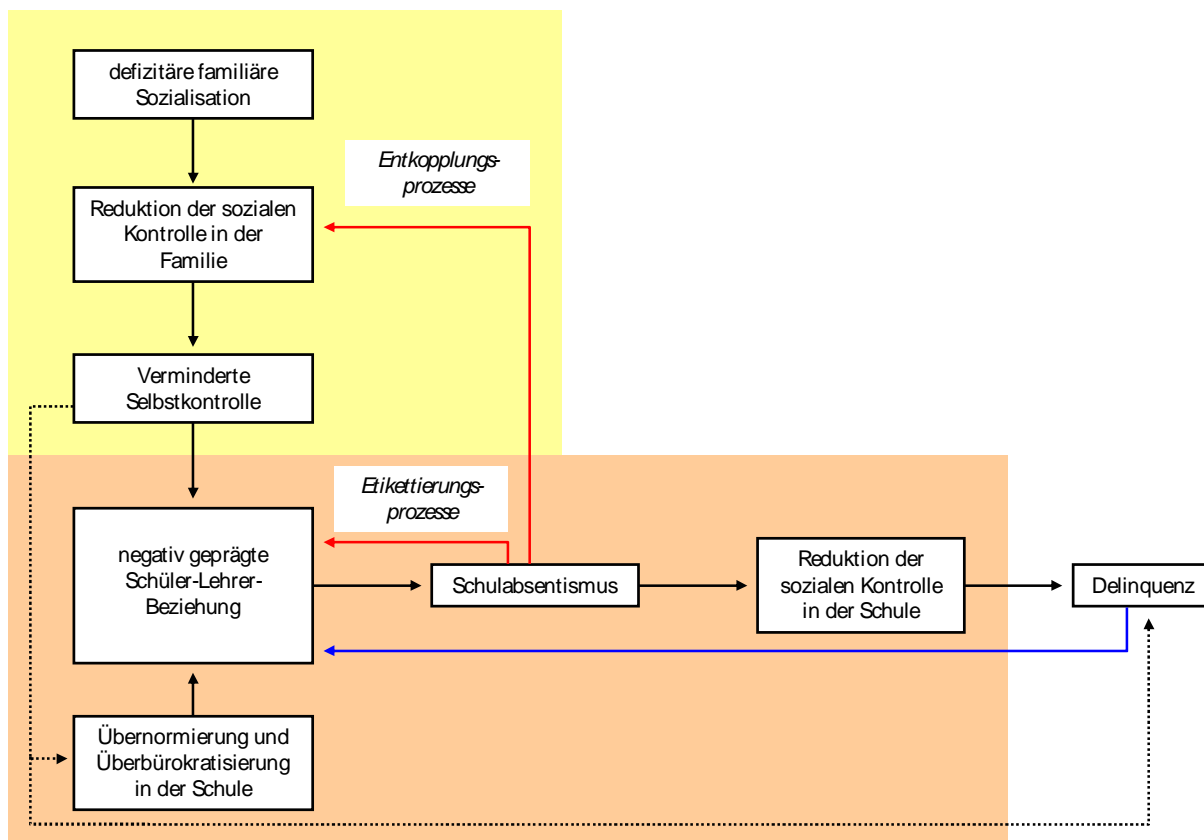
Eine Kompensation der familialen Defizite kann jedoch durch die Schule aufgrund der durch Schulabsentismus bedingten Reduktion der schulischen Kontrolle nicht mehr geleistet werden. Es resultiert hieraus eine Kumulation von ungünstigen Wirkungsfaktoren, welche die Basis für jugendliches delinquentes Verhalten bei vorgeschaltetem Schulabsentismus darstellt.

Neben den Wechselwirkungen zwischen der defizitären Sozialisation und der schulischen Kontrolle existiert ebenfalls ein eigenständiger Einfluss der Institution Schule auf die Genese und Stabilisierung abweichender Karrieren (vgl. Stelly und Thomas 2001: 169). Gesellschaftliche Normen werden in der Schule auf einer institutionalisierten sozialen Kontrollebene vermittelt und durchgesetzt (vgl. Reiss 1951: 202).

Gemäß dem in den meisten Landesverfassungen niedergelegten Auftrag ist es das vorrangige Ziel der Schule, „jedem jungen Menschen eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung zu gewähren“ (Bäuerle 1989: 3) sowie Wertorientierungen zu vermitteln. Entgegen dieser Aufgabenstellung sind Tendenzen der Überbürokratisierung und Übernormierung zu beobachten, welche dazu führen, dass neben der reinen Wissensvermittlung und der sachbezogenen Kommunikation die Schulung der sozialen Kompetenzen sowie die Schüler-Lehrer-Beziehung vernachlässigt werden (vgl. Bäuerle 1989: 3). Treten in Folge dessen in diesem Durchsetzungsprozess internal wie external motivierte Konflikte zwischen dem heranwachsenden Jugendlichen und der Institution Schule beziehungsweise dem Lehrpersonal auf, so resultiert hieraus oftmals abweichendes Verhalten wie etwa Schulabsentismus, der „nicht selten bei individueller Konzentrierung als ‚Vorstufe‘ für Kriminalität gesehen [wird]“ (Lamnek 1985: 162) und seinerseits die soziale Kontrolle der Schule herabsetzt. Reiss postuliert in Folge dessen, dass Schulschwänzen und Schulverweigerung Prädiktoren für delinquente Karrieren sind, was die Grundannahme der hier angestrebten Sekundäranalyse stützt (vgl. 1951: 201ff.).

Aus den dargestellten wechselseitig aufeinander bezogenen kontrolltheoretisch relevanten Faktoren der Familie und Schule wird das nachfolgende Modell abgeleitet.

Abbildung 3: Kontrolltheoretisches Prozessmodell zur Erklärung der Genese von Delinquenz bei Schulabsentismus⁴



Quelle: Eigene Darstellung.

2.5.2 Anomietheorie

Grundlage des aus der Anomietheorie abgeleiteten Prozessmodells zur Erklärung delinquenter Praktiken von jugendlichen Schulschwänzern und Schulverweigerern bildet das 1938 von MERTON begründete Konzept zur Analyse sozialer und kultureller Bedingungsfaktoren abweichenden Verhaltens (vgl. den zweiten Zwischenbericht).

Jugendliche des innovativen Anpassungstypus haben die kulturellen Ziele wie materiellen Wohlstand und gesellschaftliche Anerkennung internalisiert, verfügen jedoch nicht über das entsprechende Mittel, beispielsweise ausreichende Schulleistungen, um eine Zielerreichung verwirklichen zu können. Seitz und Götz (1979) machen für dieses Missverhältnis Erziehungsvariablen verantwortlich, welche häufig auf ein geringes Bildungskapital der

⁴Während die schwarz markierten Pfeile direkte kausale Beziehungen symbolisieren, handelt es sich bei den roten Pfeilen um Rückkopplungen. Der blau markierte Pfeil bezieht sich auf die Rückwirkungen der Delinquenz Jugendlicher auf die Faktoren des Modells. Diese von Delinquenz ausgehenden Rückkopplungen sind nicht Thema und wurden hier nur exemplarisch integriert. Die gestrichelten Linien sind als Alternativen zu dem beschriebenen Prozess der Entwicklung delinquenter Karrieren zu interpretieren. Die gelb unterlegte Fläche repräsentiert den familiären Bereich, die orange unterlegte Fläche den schulischen Bereich. Die Symbole sind für alle nachfolgenden Prozessmodelle einheitlich gestaltet.

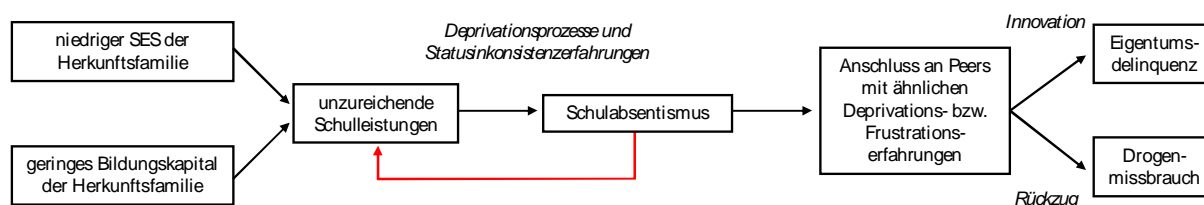
Herkunftsfamilie zurückzuführen sind. So ist der Erziehungsstil bei innovativer Abweichung durch eine starke Betonung der Ziele (wie schulischer Erfolg) bei gleichzeitiger Vernachlässigung der erforderlichen Mittel im Sinne von Verhaltenskompetenzen und Problemlösetechniken geprägt. Auf Grund der sich hieraus ergebenden Diskrepanz wird die Zielerreichung in den außerschulischen Bereich verlagert, indem die Heranwachsenden der Schule teilweise oder vollständig fernbleiben und sich beispielsweise einer Gruppe Gleichaltriger anschließen, die ähnliche Deprivationserfahrungen gemacht hat. In diesem Kontext kann es zur Ausübung delinquenter Tätigkeiten kommen, die vor allem im Bereich der Eigentumskriminalität (vgl. Merton 1968) dem Jugendlichen sowohl eine Verbesserung der materiellen Situation als auch Anerkennung in der Bezugsgruppe garantieren. Es erfolgt somit eine scheinbare Annäherung an die angestrebten Ziele materieller Wohlstand und Anerkennung sowie eine Verfestigung abweichenden Verhaltens.

Dem sozialen Rückzug von Jugendlichen gehen in der Regel Frustrationserfahrungen voraus. Die für diesen Anpassungstypus relevanten Erziehungspraktiken betonen Ziele (Anerkennung und Wohlstand) und Mittel (Schulerfolg und damit einhergehend Fleiß, regelmäßiges Lernen, etc.) in einem ausgewogenen Verhältnis, vernachlässigen dabei jedoch das individuelle Entwicklungsniveau des Heranwachsenden. In Folge dessen kann der Jugendliche die kognitiv rational internalisierten und akzeptierten Mittel im Anwendungsbezug nicht adäquat und erfolgreich einsetzen. Die Konsequenzen sind Resignation und Frustrationserfahrungen, die mit einer Aufgabe sowohl der Ziele als auch der Mittel einhergehen (vgl. Seitz und Götz 1979: 24).

Das vormalige Ziel, gesellschaftliche Anerkennung über einen guten Schulabschluss zu erlangen, erweist sich somit für diese Heranwachsenden mittels ihrer Schulleistungen als nicht realisierbar. Ein weiterer oder konsequenter Schulbesuch erscheint den Jugendlichen als sinnlos. Hinzu kommt, dass der Schulabsentismus zu einer Vergrößerung der Ziel-Mittel-Diskrepanz führt, da durch das schulvermeidende Verhalten mit einer weiteren Verschlechterung der Schulleistungen zu rechnen ist. Durch die Anbindung an gleichermaßen frustrierte und desillusionierte Jugendliche wird der Rahmen für aussteigertypische Delinquenzformen, wie Drogenmissbrauch geschaffen.

Nachfolgende *Abbildung* vereint die dargestellten Wirkungsfaktoren des Modells noch einmal graphisch:

Abbildung 4. Anomietheoretisches Prozessmodell zur Erklärung der Genese von Delinquenz bei Schulabsentismus



Quelle: Eigene Darstellung.

2.5.3 Subkulturtheorie

Der subkulturtheoretische Ansatz zur Analyse und Erklärung abweichenden Verhaltens basiert auf dem zentralen theoretischen Konstrukt der Subgruppe. Subkulturelle Banden werden hierbei als „durch Konflikterfahrung integrierte Primärgruppen“ (Lamnek 2001: 146) mit einem hohen Maß an interner sozialer Kontrolle definiert, die in der Regel spontan als Ersatzlösung entstehen und auf der funktionalen Ebene dem Individuum die Möglichkeit offerieren „anderweitig nicht erfüllbare Gemeinschaftsbedürfnisse zu befriedigen“ (Lamnek 2001: 146). Signifikant häufig entstehen Subgruppen in sozialen Gefügen, in denen bereits latente Ansätze für die Herausbildung oppositioneller Werte, Verhaltens- und Handlungsweisen existent sind (vgl. Brake 1981: 18). Für Jugendliche sind dies in der Regel Bezugsgruppen wie etwa die relativ altershomogenen und zumeist gleichgeschlechtlichen Peer-groups. Die Analyse dieser Bezugsgruppen offeriert sowohl hinsichtlich des Beginns devianter Verhaltensweisen als auch des Übergangs von einer abweichenden Verhaltensform zu einer schwereren neue Erkenntnisse.

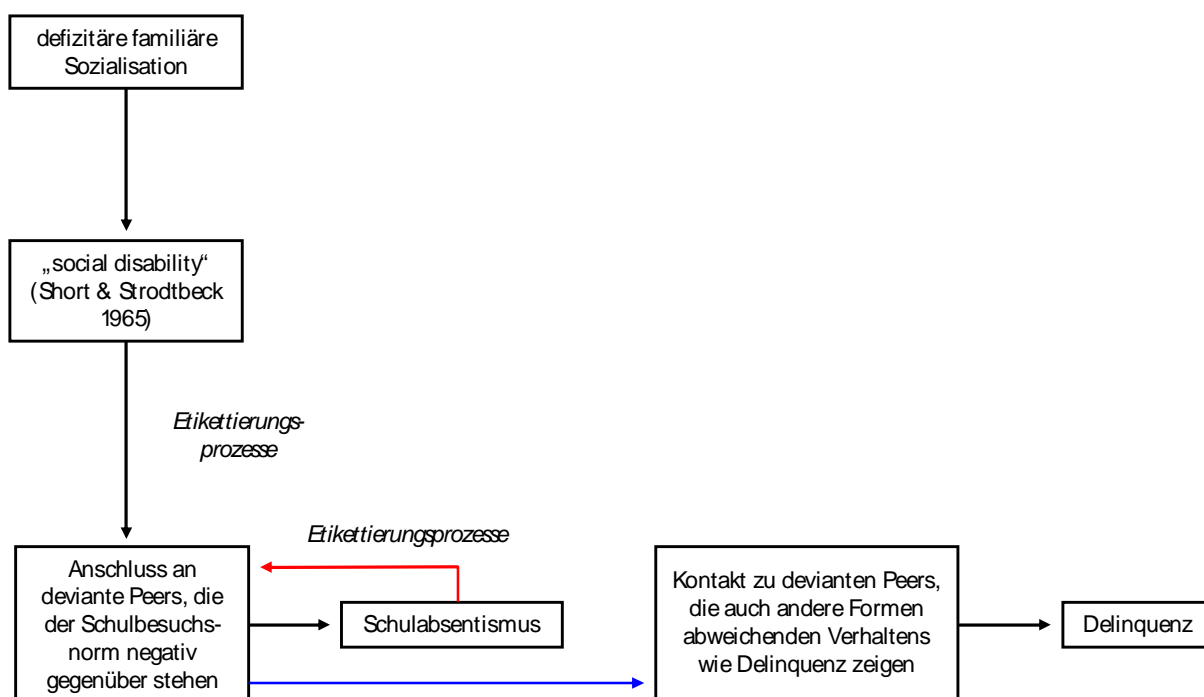
Short und Strodtbeck (1965) führen als Ursache des Zusammenschlusses Jugendlicher zu einer Bande oder Clique Gleichaltriger die zumeist defizitären familiären Sozialisationsbedingungen der Heranwachsenden an, welche zu einer sozialen Unfähigkeit (social disability) führen, die durch das Unvermögen gekennzeichnet ist, „soziale Pflichten und Verbindlichkeiten zu übernehmen, mit anderen in partnerschaftliche Kooperation zu treten und Anteilnahme und Hilfsbereitschaft für andere aufzubauen“ (Seitz und Götz 1979: 19). Diese als antisozial zu bezeichnenden Tendenzen provozieren Etikettierungsmechanismen und machen den Zusammenschluss von gleichermaßen Betroffenen zu einer Clique wahrscheinlich.

Hinzu kommt, dass durch die Subgruppe eine Verfestigung der sozialen Unsicherheit erfolgt, außerhalb der Gruppe zu interagieren, wodurch der Verbleib in der devianten Bezugsgruppe forciert wird. Es wird ein Prozess von sich selbst verstärkenden negativ wirkenden Regelkreisen aktiviert. Reaktionen des direkten Umfelds der benachteiligten Jugendlichen auf die sozialen Defizite, beispielsweise durch die Institution Schule, können von den Betroffenen als Ausgrenzung wahrgenommen werden und eine Assoziation mit devianten Peers, die dem unerlaubten Fernbleiben von der Schule positiv gegenüber eingestellt sind fördern. Erfolgt eine Anbindung an eine solche Bezugsgruppe, so ist eine Übernahme der nonkonformen Verhaltensweisen und Einstellungen der Gleichaltrigengruppe durch die Heranwachsenden im Sinne von Schulschwänzen bis hin zu Schulverweigerung die Folge. Die Zugehörigkeit zu einer devianten Clique sowie die Intensität des Schulschwänzens aktivieren ihrerseits wiederum Stigmatisierungsprozesse im sozialen Umfeld der Jugendlichen, welche einer Ablösung von der devianten Gruppe entgegenwirken und gleichzeitig eine Verstärkungsfunktion hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls erfüllen (vgl. Brusten 1979: 62). Mit einer ausgeprägten Anbindung an die deviante Bezugsgruppe steigt gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, mit Heranwachsenden in Kontakt zu treten, die auch andere Formen abweichenden Verhaltens wie Delinquenz zeigen und des Weiteren delinquenzbefürwortende Einstellungen und Praktiken vermitteln (vgl. Wetzels und Enzmann 1999: 116f).

Darüber hinaus erhöht sich mit der Intensität des Schulschwänzens die Zeitressource, die der Mitgliedschaft in einer abweichenden Peer-group zur Verfügung gestellt werden kann. Individuelle jugendliche Delinquenz kann somit als eine mögliche Konsequenz dieser in Folge von Schulabsentismus motivierter Wechselwirkungen charakterisiert werden.

Zur Veranschaulichung dieses Entwicklungsprozesses dient das nachfolgende Modell.

Abbildung 5: Defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen als Ausgangsbasis eines subkulturtheoretischen Prozessmodells zur Erklärung der Genese von Delinquenz bei Schulabsentismus



Quelle: Eigene Darstellung.

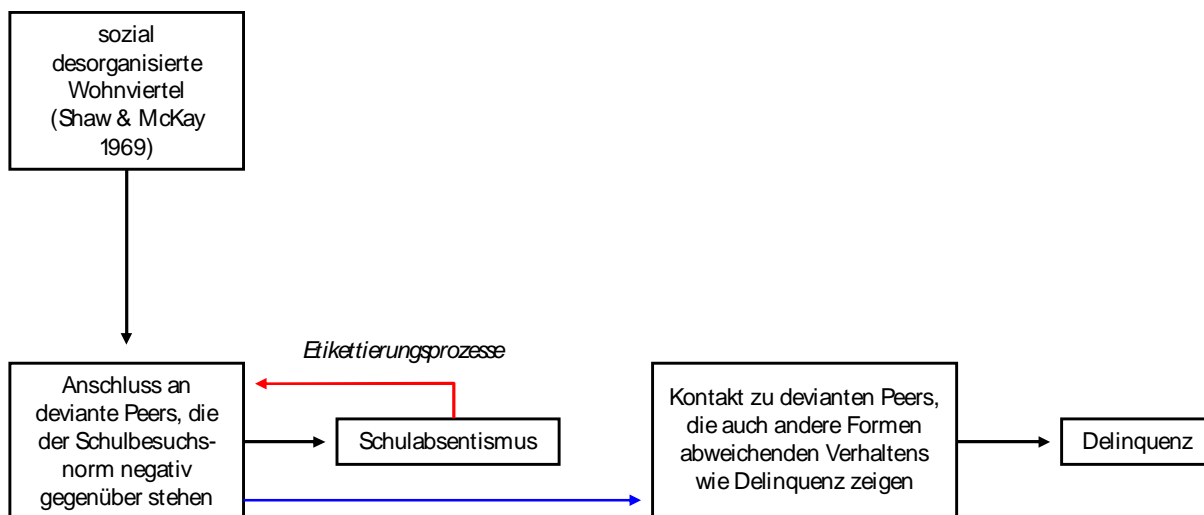
Neben den familiären Sozialisationsbedingungen sind subkulturtheoretische Überlegungen vielfach auf die Kriminalitätsneigung von Individuen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status in strukturell benachteiligten städtischen Wohnumgebungen übertragen worden. Die zentrale Fragestellung ist demnach, inwieweit sozialräumliche Strukturen einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Delinquenz bei Jugendlichen ausüben (vgl. Shaw und McKay 1972, zuerst 1969; Park et al. 1967, zuerst 1928; Baacke 1993: 135-157). Shaw und McKay (1972) führen in diesem Zusammenhang das Konzept der delinquency areas in ihren Erklärungsansatz ein. Als ursächlich für die nonkonformen Verhaltensweisen der Jugendlichen in strukturell benachteiligten Wohngebieten wird das Fehlen wirksamer informeller sozialer Kontrollinstanzen angeführt. Negativ wirkende sozialstrukturelle Faktoren (z.B. Armut, ethnische Heterogenität, Arbeitslosigkeit) behindern die Entwicklung eines sozialen Gemeinschaftsgefühls sowie die Etablierung identitätsstiftender Werte im Stadtviertel (vgl. Oberwittler 1999: 409).

Materielle Benachteiligung und Armut stellen darüber hinaus einen generationsübergreifenden Risikomarker dar, da „weder in der eigenen Familie noch im sozialen Nahbereich konventionelle Rollenvorbilder existieren, die Arbeits- und Leistungsnormen vermitteln können“ (Oberwittler 1999: 411). Fehlende konventionelle Rollenvorbilder, die für einen regelmäßigen Schulbesuch sowie legales Verhalten stehen, werden im Zuge dessen durch deviante Rollenvorbilder ersetzt, wodurch nonkonforme und kriminelle Handlungen sich als legitimes und erfolgreiches Mittel zum Stuserwerb etablieren können.

Des Weiteren findet ein Prozess statt, der als kulturelle Transmission (cultural transmission) bezeichnet werden kann. In Folge dessen werden über den Kontakt der Heranwachsenden mit älteren delinquenten Jugendlichen delinquenzbefürwortende Werte und kriminelle Praktiken vermittelt (vgl. Cloward und Ohlin 1959; 1963).

Sozial benachteiligte Wohngebiete offerieren dementsprechend für Jugendliche vermehrt Gelegenheitsstrukturen um Kontakte zu Heranwachsenden zu knüpfen, die gegenüber der Schulbesuchsnorm negativ eingestellt sind. Je intensiver die Anbindung an eine derartige Bezugsgruppe vollzogen wird, desto ausgeprägter ist das individuelle Schwänzverhalten der Jugendlichen und in Folge dessen die Wahrscheinlichkeit, über den vermehrten Kontakt mit den Peers Zugang zu illegitimen Mitteln zu erlangen. Wie bereits dargestellt, ergeben sich aus dieser Konstellation verstärkende Mechanismen für eine abweichende Karriere, die in der nachfolgenden *Abbildung* noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Abbildung 6: Sozialökologische Komponenten als Ausgangsbasis eines subkulturtheoretischen Prozessmodells zur Erklärung der Genese von Delinquenz bei Schulabsentismus



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Bildung von Subgruppen kann im Weiteren auch als Ausdruck der erlebten Diskrepanzen zwischen der angestrebten Partizipation der Werte der Mittelschicht und den strukturellen Restriktionen interpretiert werden (vgl.

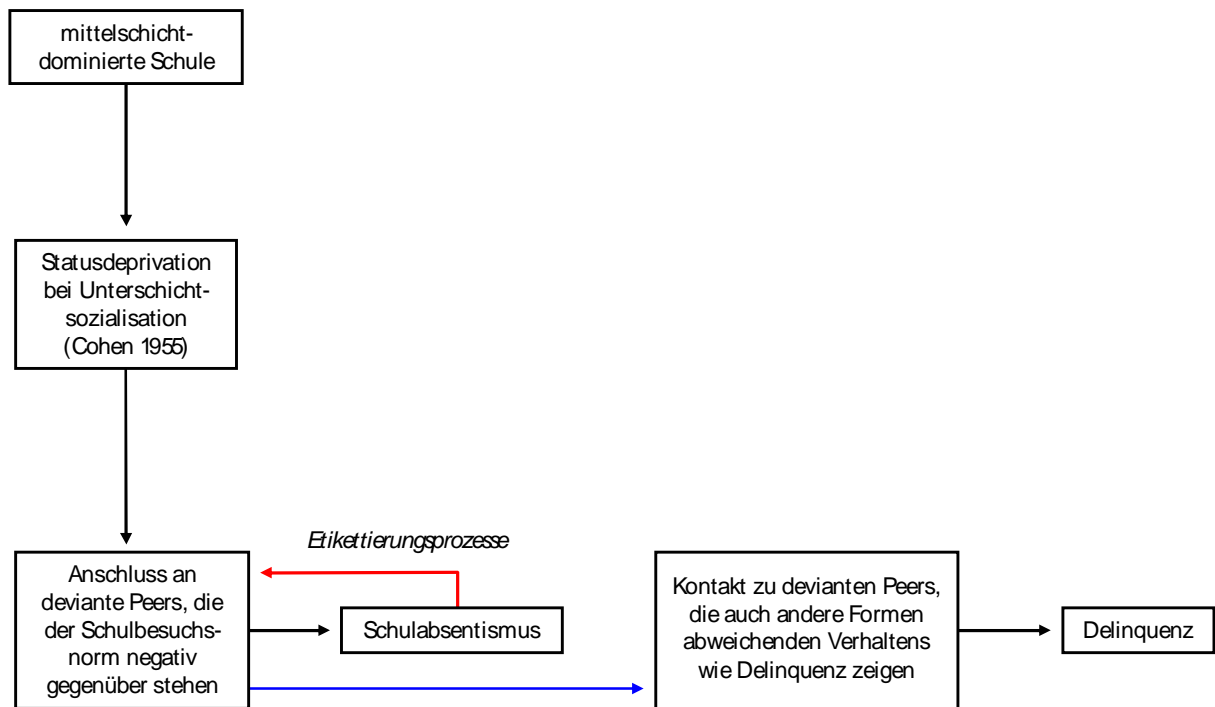
Cohen 1956). Neben den Anknüpfungspunkten an die Theorie der Sozialen Desorganisation (vgl. Zwischenbericht zwei) wird die Affinität zu Mertons Anomietheorie an dieser Stelle besonders deutlich.

Jugenddelinquenz im Umfeld von Subgruppen wird in diesem Kontext als eine spontane, kollektiv formierte Reaktion im Sinne eines irrationalen Auflösungsversuches der erlebten Ambivalenzen definiert (vgl. Eifler 2002: 32; Lamnek 2001: 156). Die Statusprobleme der Heranwachsenden führen demzufolge nicht nur zu einer gruppenkonsistenten Ablehnung der internalisierten Normen und Werte der Mittelschicht, sondern vielmehr noch zu einer sich in kriminellen und aggressiven Handlungen manifestierenden Verkehrung dieser in ihr Gegenteil. Ziel devianter und delinquenter Aktionen ist demnach, „den Versagensdruck zu mildern“ (Moser 1987: 32).

Die Schule wird innerhalb dieses Prozesses um Status und gesellschaftliche Anerkennung als ein entscheidender Agent betrachtet. In der Regel sind die in ihr vorherrschenden Werte und Normen mittelschichtdominiert (vgl. Bourdieu 1982; Müller 1990: 238f; Brusten 1979: 54). Jugendliche aus der Unterschicht verfügen jedoch in der Regel auf Grund ihrer Sozialisation nicht über die erforderlichen Qualifikationen, um einen hohen Status im Sinne der Mittelschicht zu erlangen (vgl. Müller 1990: 238). Die Konsequenz dieser Statusdeprivation ist eine Abkehr der Jugendlichen von der Institution Schule, die sich in der Anbindung an eine Bezugsgruppe Gleichaltriger mit ähnlichen Erfahrungswerten manifestiert. Die Ablehnung und Konterkarierung der Mittelschichtnorm, die für einen regelmäßigen Schulbesuch steht, führt zunächst zu unerlaubtem Fernbleiben vom Unterricht. Eine durch den Schulabsentismus in Gang gesetzte Eskalationsspirale kann auf eine weitere Orientierung an den Werten und Normen der Bezugsgruppe begünstigend einwirken und schließlich delinquentes Verhalten zur Folge haben (vgl. Brake 1981: 69f).

Nachfolgendes Modell skizziert die beschriebenen Zusammenhänge.

Abbildung 7: Die mittelschichtdominierte Schule als Ausgangsbasis eines subkulturtheoretischen Prozessmodells zur Erklärung der Genese von Delinquenz bei Schulabsentismus (Modell 5)



Quelle: Eigene Darstellung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ungünstige familiäre, sozialräumliche und schulische Bedingungen die Chance für Schulabsentismus und in dessen Folge Delinquenz erhöhen und mögliche kompensatorische Effekte der Sozialisationsbereiche gegenüber dem Cliqueneinfluss unwahrscheinlicher und ineffektiv erscheinen lassen (vgl. Lamnek 1985: 285).

Literatur

- AGNEW, R. (1985): A revised strain theory of delinquency. *Social forces*. 64 (1), 151-167.
- AGNEW, R. (1992): Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30 (1), 47-87.
- BAACKE, D. (1993): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung, in: H.-H. KRÜGER (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 135-157.
- BÄUERLE, S. (1989): Kriminalität bei Schülern. Der Umgang mit Schülerkriminalität in der Praxis. Band 2. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- BERNARD, T. J. und J. B. SNIPES (1996): Theoretical Integration in Criminology, in M. TONRY (Hg.): *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, Vol. 20, Chicago: University of Chicago Press, 301-348.
- BOCK, M. (2000): Kriminologie, 2. Aufl., München: Vahlen.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BRAKE, M. (1981): Soziologie der jugendlichen Subkulturen. Eine Einführung. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- BRUSTEN, M. (1979): Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: H. J. ASMUS und R. PEUCKERT (Hg.): Abweichendes Schülerverhalten. Zur Devianz etikettierung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 52-64.
- CLOWARD, R. A. und L. E. OHLIN (1963): Delinquency and Opportunity. A Theory of Delinquent Gangs. 4. Auflage. New York: The Free Press of Glencoe.
- COHEN, A. K. (1956): Delinquent Boys. The Culture of the Gang. International Library of Sociology and Social Reconstruction. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- DIETRICH, P. und R. FREYTAG (1997): „Für das Leben lernen?“ - Schulzufriedenheit in Brandenburg, in: Sturzbecher, Dietmar (Hg.): Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie. Göttingen: Angewandte Psychologie, 113-142.
- EHMANN, C. und J. WALTER (1999): Wenn Schüler am Bahnhof oder im Kaufhaus herumlungern. Lehrer und Schulaufsicht verdrängen oder bagatellisieren das Problem der Schulschwänzer. *Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen*, 6, 18-19.

- EIFLER, S. (2002): Kriminalsoziologie. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- ENZMANN, D. und W. GREVE (2001): Strafhaft für Jugendliche: Soziale und individuelle Bedingungen von Delinquenz und Sanktionierung, in: M. BERESWILL und W. GREVE (Hg.): Forschungsthema Strafvollzug. Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung. Band 21. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 109-145.
- FEDDERSEN, P. (1967): Schulschwänzen als Symptom beginnender Kriminalität. Jugendschutz. Wissenschaftlich-praktische Zeitschrift für gesetzlichen und erzieherischen Schutz der Jugend, 12, 106-113.
- FERGUSON, T. (1952): The Young Delinquent in his Social Setting. Oxford: University Press.
- GREENBERG, D. F. (1979): Delinquency and the age Structure of Society, in: MESSINGER S.L. und E. BITTNER (Hg.): Criminology review yearbook. Beverly Hills: Sage, 586-620.
- GLUECK, S. und E. GLUECK (1950): Unraveling Juvenile Delinquency. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- GÖPPINGER, H. (1983): Der Täter in seinen sozialen Bezügen. Berlin [u.a.]: Springer-Verlag.
- GOTTFREDSON, M. R. und T. HIRSCHI (1990): A General Theory of Crime. Stanford, California: Stanford University Press.
- HEALEY, W. und A. F. BRONNER (1926): Delinquents and Criminals. Their Making and Unmaking. Studies in Two American Cities. New York: The Macmillan Company.
- HEINEMANN, K.-H. (2003): Die Kultusministerien schauen weg. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht nimmt man es nicht so genau. Mehr Vermutungen als harte Zahlen zum Ausmaß von Schuleschwänzen. Frankfurter Rundschau, 27. August 2003, Nr. 199, 6.
- HIRSCHI, T. (1969): Causes of delinquency. Berkeley [u.a.]: University of California Press.
- HOMANS, George Caspar (1978): Theorie der sozialen Gruppe, 7. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HURRELMANN, K.; ROSEWITZ, B. und H. K. WOLF (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- HURRELMANN, K. (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.

- JAFFE, L.D. (1963): Delinquency proneness and family anomie. *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science* (54), 146-154.
- KAISER, H. (1983): Schulversäumnisse und Schulangst. Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.
- KLAUER, K. J. (1963): Das Schulbesuchsverhalten bei Volks- und Hilfsschulkindern. Eine vergleichende Untersuchung. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag.
- KREPPNER, K. (1991): Sozialisation in der Familie, in: K. HURRELMANN und D. ULICH (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neubearbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 321-334.
- LAMNEK, S. (1985): Wider den Schulenzwang. Ein sekundäranalytischer Beitrag zur Delinquenz und Kriminalisierung Jugendlicher. Neue Kriminologische Studien. Band 1, herausgegeben von F. SCHAFFSTEIN; H. SCHÖCH und H. SCHÜLER-SPRINGORUM. München: Wilhelm Fink Verlag.
- LAMNEK, S. (2001): Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. 7. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.
- LOEBER, R. und T. DISHON (1983): Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin* (94), 68-99.
- MAYRING, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel: Deutscher Studienverlag.
- MAJORIBANKS, K. (1979): Families and their learning environment. London: Routledge & Keagan Paul.
- MCNEAL, R. B. (1995): Extracurricular Activities and High School Dropouts, *Sociology of Education*, 68 (1), 62-81.
- MCNEAL, R. B. (1999): Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- MERTON, R. K: (1938): Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3, 673-682.
- MERTON, R. K. (1968): Sozialstruktur und Anomie, in: F. SACK und R. KÖNIG (Hg.): Kriminalsoziologie. Akademische Reihe. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 283-313.
- MORGAN, D. (1993): Qualitative Content Analysis: A Guide to Paths not taken. *Qualitative Health Research* (3), 112-121.

- MOSER, T. (1987): Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- MÜLLER; S. (1990): Schulschwänzen als Problemlösungsstrategie. Eine kritische Analyse der Problematik Schulschwänzen unter besonderer Berücksichtigung einer pädagogischen Zugänglichkeit. Dissertation. Berlin.
- NISSEN, G. (1972): Schulverweigerung und Lernprotest im Kindesalter. *Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie* (22), 183-188.
- NOLLMANN, G. (1997): Konflikte in Interaktion, Gruppe und Organisation. Zur Konfliktsoziologie der Modernen Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- NYE, I. (1958): Family Relationships and Delinquent Behavior. New York: Wiley.
- OBERWITTLER, D. (1999): Soziale Probleme, Gewalt- und Jugenddelinquenz in der Stadt. Ansätze einer sozialökologischen Forschung, in: H.-J. ALBRECHT (Hg.): Forschungen zu Kriminalität und Kriminalitätskontrolle am Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht in Freiburg im Breisgau. Freiburg im Breisgau: edition iuscrim, 403-417.
- PARK, R. E.; BURGESS, R. D. und E. W. MCKENZIE (1967): The City. Chicago und London: University of Chicago Press.
- PARSONS, T. (1960): Structure and Process in Modern Societies. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- PETERS, H. (1989): Kriminalität und Familie, in: R. NAVE-HERZ und M. MARKEFKA (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 1. Familienforschung. Neuwied: Luchterhand, 577-593.
- REISS, A. J. (1951): Delinquency as the Failure of Personal and Social Controls. *American Sociological Review*, 16 (1), 196-208.
- REISSIG, B. (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. Arbeitspapier 5/2001. DJI, München.
- ROLFF, H.G. (1980): Sozialisation und Auslese durch die Schule. 9.Aufl., Heidelberg: Quelle und Meyer.
- RUTTER, M. (1979): Changing Youth in a changing Society. Patterns of Adolescent Development and Disorder. London: The Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- SAMPSON, R.J. und J.H. LAUB (1993): Crime in the making: Pathways and turning points through life. Cambridge: Harvard University Press.

- SCHELSKY, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg: Werkbund-Verlag.
- SCHNEEWIND, K. (1995): Familienentwicklung, in: R. OERTER und L. MONTADA (Hg.): *Entwicklungspsychologie*, 3. Auflage. Weinheim: Beltz, 129-166.
- SCHMEHL, H.-H. (1980): Jugendliche und heranwachsende Straftäter während ihrer Ausbildung. Beiträge zur empirischen Kriminologie, herausgegeben von H. GÖPPINGER. München: Minerva Publikation.
- SCHREIBER-KITTL, M. und H. SCHRÖPFER (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Band 2. München, DJI.
- SCHULMANN, H. M. (1928): From Truancy to Crime: A Study of 251 Adolescents. The Crime Commission of New York State. By the Sub-Commission on Causes and Effects of Crime. New York, Albany: J.B. Lyon Co.
- SCHWIND, H. D. (2004): Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen. 14. Aufl.. Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- SEITZ, W. UND W. GÖTZ (1979): Familiäre Erziehung und jugendliche Delinquenz. Theoretischer Überblick. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Folgerungen zur Delinquenzprophylaxe. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- SHAW, C. R. und H. D. MCKAY (1972): Juvenile Delinquency and Urban Areas. A Study of Delinquents in Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities. Chicago [u.a.]: University of Chicago Press.
- SHORT, J. F. JR. und F. L. STRODTBECK (1965): Group Process and Gang Delinquency. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- STELLY, W. und J. THOMAS (2001): Einmal Verbrecher - Immer Verbrecher? Eine empirische Untersuchung von Entwicklungsmustern kriminellen Verhaltens von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- THORNBERRY, T. (1987): Toward an Interactional Theory of Delinquency. *Criminology* (25), 863-891.
- VAN PETEGEM, Peter (1994): Truancy as a Social, Educational and Psychological Problem: Causes and Solutions. *Scientia Padagogica Experimentalis* (16), 271-286.
- WETZELS, P. und D. ENZMANN (1999): Die Bedeutung der Zugehörigkeit zu devianten Cliquen und der Normen Gleichaltriger für die Erklärung jugendlichen Gewalthandelns. *DVJJ-Journal*, 2 (164), 116-131.

- WETZELS, P.; WILMERS, N.; MECKLENBURG, E.; ENZMANN, D. und C. PFEIFFER (2000a): Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Delmenhorst. Eine Totalerhebung bei Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe und des Berufsvorbereitungsjahres. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- WETZELS, P.; MECKLENBURG, E.; WILMERS, N.; ENZMANN, D. und C. PFEIFFER (2000b): Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock. Abschlußbericht über die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- WILMERS, N.; ENZMANN, D.; SCHAEFER, D.; HERBERS, K.; GREVE, W. und P. WETZELS (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfeldforschungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998-2000. Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung. Band 23. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- WISWEDE, G. (1973): Soziologie abweichenden Verhaltens. Stuttgart [u.a.]: Verlag W. Kohlhammer.
- WISWEDE, G. (1998). Soziologie. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.
- WITZEL, J. (1969): Der Außenseiter im Sozialisationsprozess der Schule. Eine jugendkriminologische Studie. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.