

Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie der Technischen Universität Dortmund

**Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen aus
belastungstheoretischer Sicht – eine empirische Studie**

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

vorgelegt von Michael Pawicki

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Hornberg

Dortmund, im September 2016

Dank

Während der Erstellung dieser Arbeit hat mich eine Vielzahl von Menschen unterstützt, denen mein Dank gilt. Für fachlichen Rat möchte ich mich bei Prof. Wilfried Bos und Prof. Sabine Hornberg bedanken, die mir zahlreiche Anregungen und Denkanstöße mit auf den Weg gegeben haben und die mich bei der Realisierung dieser Dissertation stets unterstützt haben. Mein Dank gilt ebenso Dr. Anke Walzebug, Dr. Magdalena Buddeberg und Michael Schurig, die mich während meines gesamten Schreibprozesses fachlich beraten haben und denen ich viele konstruktive Rückmeldungen zu verdanken habe. Desweiteren möchte ich mich bei Nikole Regadas Rodrigues, Dr. Thomas Lachner und Katja Glasmachers bedanken, die mir bei vielen Gelegenheiten als Freunde mit Rat und Tat zur Seite standen und auf deren Unterstützung ich immer zählen konnte. Nicht zu vergessen sind meine ehemaligen studentischen Hilfskräfte am Institut für Schulentwicklungsforschung und am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund, die auf je eigene Weise einen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet haben. Auch bei ihnen möchte ich mich für ihre Unterstützung bedanken.

Bochum, im September 2016

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Devianz – ein komplexes Konstrukt	11
2.1	Der Begriff der Devianz	11
2.1.1	Was ist Devianz?	11
2.1.2	Positive und negative Devianz	12
2.1.3	Devianz – eine norm-, erwartungs- und sanktionsorientierte Definition	13
2.1.4	Devianz als Störung des Sozialverhaltens	15
2.2	Erscheinungsformen von Devianz	17
2.2.1	Dissoziale Verhaltensweisen	18
2.2.2	Aggressive Verhaltensweisen	20
2.2.3	Gewalt	21
2.2.4	Delinquente Verhaltensweisen	22
2.3	Forschung zu Devianz – der gegenwärtige Forschungs- und Diskussionsstand	24
2.3.1	Der Forschungsstand – ein Überblick	25
2.3.2	Physische Gewalt	29
2.3.3	Eigentumsdelikte	30
2.4	Bedingungsfaktoren von Devianz	31
2.4.1	Ein allgemeiner Überblick	32
2.4.2	Relevante Bedingungsfaktoren im Kontext der vorliegenden Studie	35
2.4.2.1	Autoritärer Erziehungsstil	35
2.4.2.2	Schulisches Leistungsversagen	37
2.4.2.3	Viktimisierung	38
2.4.2.4	Eltern-Kind-Beziehung	40
2.4.2.5	Lehrer-Schüler-Beziehung	42
2.4.2.6	Selbstwertgefühl	43
2.4.2.7	Emotionen	46
2.5	Zusammenfassung und Fazit	48
3	Devianz aufgrund von Belastung - die Anomietheorien von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin und Agnew	53
3.1	Die Anomietheorie von Robert K. Merton	53
3.1.1	Der Begriff der Anomie	54
3.1.2	Anpassungstypologien	56
3.1.3	Empirische Befunde	59
3.1.4	Die Weiterentwicklung durch Cohen, Cloward und Ohlin	61
3.1.4.1	Die Subkulturtheorie von Cohen	62
3.1.4.2	Die Theorie der differentiellen Gelegenheiten von Cloward und Ohlin	63
3.1.5	Zusammenfassung und Fazit	65

3.2 Die General-Strain-Theory von Robert Agnew	68
3.2.1 Belastungstypen	68
3.2.1.1 Das Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele	69
3.2.1.2 Der Verlust positiv bewerteter Reize	71
3.2.1.3 Die Anwesenheit negativer Reize	72
3.2.1.4 Objektive und subjektive Belastungen	73
3.2.2 Devianzbegünstigende Merkmale von Belastungstypen	74
3.2.2.1 Das Merkmal ‚Ungerechtigkeit‘	74
3.2.2.2 Das Merkmal ‚Größenordnung‘	76
3.2.2.3 Das Merkmal ‚soziale Kontrolle‘	77
3.2.2.4 Das Merkmal ‚Anreiz/Druck zu deviantem Coping‘	78
3.2.3 Devianzförderliche Belastungstypen	78
3.2.4 Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen	82
3.2.5 Dispositionen	85
3.2.6 Emotionen	86
3.2.7 Theoretische Kritik zur General-Strain-Theory	87
3.2.8 Empirische Befunde zur General-Strain-Theory	90
3.2.9 Zusammenfassung und Fazit	94
4 Die Förderschule „Lernen“	97
4.1 Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen	97
4.1.1 Historische Entwicklung	97
4.1.2 Charakteristika	99
4.2 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen – Eine problematische Schülerklientel?	101
4.2.1 Die sozio-kulturelle Situation von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen	101
4.2.2 Die psycho-soziale Situation von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen	103
4.2.3 Zum Förderbedarf „Lernen“	107
4.3. Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen als Gegenstand der Schulforschung	109
4.4 Zusammenfassung und Fazit	111
5 Forschungsfragen	117
5.1 Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes als Risikofaktoren von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen	119
5.2 Die psycho-soziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen als Risikofaktor von physischer Gewalt und Diebstahl	122
5.3 Der Zusammenhang zwischen Belastungen des Schul-, Familien- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und physischer	

Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen	125
6 Daten und methodisches Vorgehen	128
6.1 Datengrundlage	128
6.1.1 Die Studie PARS an Förderschulen (PARS-F)	129
6.1.1.1 Konzeption und Durchführung	129
6.1.1.2 Stichprobe	131
6.2 Instrumente	132
6.3 Methodisches Vorgehen	136
6.4 Der Umgang mit fehlenden Werten	137
7 Ergebnisse	139
7.1 Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler	140
7.1.1 Geschlecht	140
7.1.2 Migrationshintergrund	142
7.1.3 Sozio-kultureller Hintergrund	144
7.2 Deviantes Verhalten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen	146
7.3 Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes	148
7.4 Die psycho-soziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen	153
7.5 Stress und Autonomie im Kontext der betrachteten Strains	160
7.6 Stress und Autonomie im Kontext der beiden betrachteten Devianzformen	164
7.7 Pfadmodelle	166
7.7.1 Pfadmodell zur physischen Gewalt	166
7.7.2 Pfadmodell zum Diebstahl	174
7.8 Weiterführende Analysen bzgl. der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler	181
7.9 Zusammenfassung	181
8 Zusammenfassung und Diskussion	186
8.1 Der Zusammenhang zwischen Strains, psycho-sozialer Situation, physischer Gewalt und Diebstahl	186
8.2 Diskussion der Ergebnisse	188
8.3 Forschungsdesiderate	194
9 Verzeichnisse	201
9.1 Literaturverzeichnis	201
9.2 Abbildungsverzeichnis	213
9.3 Tabellenverzeichnis	214

1 Einleitung

Arm, depriviert, leistungsschwach und deviant sind verschiedene Begriffe, die eines gemeinsam haben: sie repräsentieren Attribute, die einen Großteil der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen relativ gut beschreiben. Schülerinnen und Schüler, die den Leistungsanforderungen in den Regelschulen nicht nachkommen, werden aufgrund ihrer Leistungsdefizite in das Förderschulsystem aussortiert und hier dem Förderschwerpunkt Lernen zugewiesen. Die Schulleistung hängt wesentlich mit sozialen Merkmalen zusammen (vgl. Stubbe, Bos & Euen, 2012). Dies hat zur Konsequenz, dass Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überwiegend von Schülerinnen und Schülern mit einem sozialstrukturell benachteiligten Hintergrund besucht werden (vgl. Kapitel 4.1.1, 4.1.2 und 4.2.3). Unter diesen Schülerinnen und Schülern ist die Devianzbelastung besonders hoch. Es stellt sich jedoch die Frage, warum diese Schülerklientel eine im Vergleich zur Regelschülerschaft dermaßen hohe Devianzbelastung aufweist. Über die Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen ist bekannt, dass sie häufig in einem sozialstrukturell benachteiligten und aversiven Umfeld aufwachsen und hier aufgrund von sozialen Benachteiligungen spezifischen Belastungen ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Die Devianzforschung weist schon seit längerem darauf hin, dass mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängende Belastungsfaktoren devianzbedingend sein können, was darauf schließen lässt, dass das Lebensumfeld und die Lebensbedingungen von Förderschülerinnen und -schülern einen maßgeblichen Einfluss auf Devianz bei dieser Schülerschaft haben müssen (vgl. Kapitel 2.4). Die empirische Bildungsforschung und die Devianzforschung haben sich bisher nur am Rande mit der Förderschülerschaft als Forschungsgegenstand befasst. Das heißt, es ist relativ wenig darüber bekannt, welchen Einfluss mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängende Belastungsfaktoren auf Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben (vgl. Kapitel 2.3 und 4.3).

Problemaufriss

Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen kommen überwiegend aus sozialstrukturell benachteiligten Familien und gehören zu den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Untersuchungen wie die von Rabold und Baier (2008) haben gezeigt, dass sie in vielen Fällen eine deviante und gewaltbereite Schülerschaft darstellen. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zählen, neben den Hauptschulen, zu den am meisten gewaltbelasteten Schulformen (vgl. Kapitel 2.3, 4.2.1 und 4.2.2). Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen weisen in Bezug auf soziale Merkmale wie das kulturelle Kapital eine ähnliche Schülerschaft auf wie Hauptschulen (vgl. Bos, Müller & Stubbe, 2010a). Dies sind Anhaltspunkte dafür, dass Merkmale der sozialen Benachteiligung einerseits, wie auch das soziale Umfeld andererseits, einen entscheidenden Einfluss auf das Devianzverhalten dieser Schülerinnen und Schüler haben. Auf die Frage, warum Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine hohe Devianzbelastung aufweisen, warum sie also beispielsweise häufig gewalttätig sind, wird in Studien zu Devianz selten konkret eingegangen. In den meisten Fällen wird hier eher allgemein auf devianzbedingende Risikofaktoren hingewiesen, denen diese Schülerinnen und Schüler, wie andere Schülerinnen

und Schüler auch, ausgesetzt sind. Inwieweit die schwierigen und spezifischen Lebenssituationen vieler Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen für die hohen Devianzquoten dieser Schülerschaft mitverantwortlich sind, wird häufig nur angerissen (vgl. Petermann & Natzke, 2008; Meier & Tillmann, 2000; Melzer, Schubarth & Tillmann, 1995; Varbelow, 2003). Besonders vernachlässigt wird hierbei die Perspektive, dass Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen mit einem in verschiedenen Lebensbereichen stattfindenden, überhöhten Belastungserleben zusammenhängen kann. Dies können z.B. Deprivationserlebnisse oder Viktimisierungserfahrungen unter Peers sein, die als Benachteiligung empfunden werden und zu Anerkennungsdefiziten, Frustrationen und Selbstwertproblemen führen (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Es kann kein Zufall sein, dass sowohl Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen als auch Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen nicht nur ähnlich problematische Lebenslagen aufweisen, sondern auch eine ähnlich hohe Devianzbelastung. Soziologische Devianztheorien wie die von Merton (1968), Cohen (1961) und Cloward und Ohlin (1960) haben bereits früh auf die hohen Devianzquoten in sozialstrukturell benachteiligten Gesellschaftsschichten und das hierfür verantwortliche Belastungserleben innerhalb dieser Gesellschaftsschichten verwiesen; sie führen die hohen Devianzquoten wesentlich auf (ökonomische) Ziel-Mittel-Diskrepanzen und Statusfrustrationen zurück (vgl. Kapitel 3.1).

Da sich die Frage stellt, ob ein mit einem aversiven Lebensumfeld zusammenhängendes, erhöhtes Belastungserleben einen entscheidenden Bedingungsfaktor von Devianz bei dieser Schülerschaft darstellt, wird eine belastungstheoretische Perspektive bzw. hier die Perspektive der General-Strain-Theory von Robert Agnew (1992) auf Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen gewählt. Die Argumentationslinie, die in der hier vorliegenden Studie verfolgt wird, ist die, dass Förderschülerinnen und -schüler hohe Devianzquoten aufweisen, weil sie in mehreren Lebensbereichen zugleich, so vor allem im Familien-, Schul- und Peerkontext, spezifischen Belastungen ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 3.2). Spezifisch sind diese Belastungen, da sie vorwiegend in sozialstrukturell benachteiligten und bildungsfernen Gesellschaftsschichten anzutreffen sind. Hierzu gehören im Allgemeinen Armut, das Leben in segregierten Stadtteilen, der Besuch von niedrigen Schulformen und die insgesamt hohe Konfliktdichte und Devianzbelastung im Familien-, Schul- und Peenumfeld (vgl. Kapitel 3.2.3, 4.2.1 und 4.2.2). Im Anschluss an die General-Strain-Theory sind es vor allem negative Beziehungen zu anderen, also beispielsweise die hohe Konfliktdichte und Devianzbelastung im sozialen Lebensumfeld, die für das besondere Belastungsausmaß der Förderschülerschaft mit dem Schwerpunkt Lernen verantwortlich sein könnten. Förderschülerinnen und -schüler sind somit, und dies wäre ebenfalls ein Argument der General-Strain-Theory, einer Menge unterschiedlicher negativer Reize in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt. Spezifisch sind die oben genannten Belastungsfaktoren aber auch, weil sie in einer besonderen Weise zu deviantem Handeln animieren, was aus belastungstheoretischer Sicht verschiedene Gründe hat (vgl. Kapitel 3.2).

Erkenntnisinteresse der Studie

In dieser Studie wird Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen untersucht. Obwohl Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine besonders devianzbelastete Gruppe darstellen, liegen kaum Studien vor, die sich explizit mit Devianz bei dieser Schülerschaft befassen. Im Rahmen dieser Untersuchung wird das Ziel verfolgt, den Einfluss von unterschiedlichen Belastungsfaktoren auf zwei Formen devianten Verhaltens, physische Gewalt und Diebstahl, zu analysieren. Im Mittelpunkt stehen physische Gewalt und Diebstahl, da Förderschülerinnen und -schüler in beiden Bereichen eine im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern besonders hohe Devianzbelastung aufweisen (vgl. Kapitel 2.3 und 4.2.2). Der Fokus richtet sich auf Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, weil Devianz durch verschiedene Risikofaktoren in unterschiedlichen Lebensbereichen bedingt und eine kumulative Wirkung dieser Belastungsfaktoren angenommen wird (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.4.1). Die hier betrachteten Belastungsfaktoren sind der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung. In diesem Zusammenhang wird ebenso die psycho-soziale Situation der Förderschülerinnen und -schüler und hier a) soziale Unterstützungsressourcen wie die Eltern-Kind-Kommunikation und die Lehrer-Schüler-Beziehung, b) personale bzw. individuelle Coping-Ressourcen wie das Selbstwertgefühl sowie c) die Emotionalität bzw. hier das Wutempfinden in den Blick genommen. Vordergründig ist hier die Annahme, dass die psycho-soziale Situation den Effekt von den Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf die beiden interessierenden Devianzformen entweder verstärkt oder abschwächt, sie also zwischen den Belastungsfaktoren und den beiden Devianzformen vermittelt (vgl. Kapitel 3.2). Um die Frage zu beantworten, inwiefern die hier betrachteten Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes Risikofaktoren der beiden interessierenden Formen devianten Verhaltens bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen darstellen, wird zunächst empirisch untersucht, in welchem Zusammenhang der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung mit physischer Gewalt und Diebstahl bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen stehen (*Forschungsfrage 1*). Erkenntnisse über die Wirkung dieser drei Belastungsfaktoren sensibilisieren dafür, inwieweit defizitäre Erziehungskompetenzen der Eltern, Schulleistungsprobleme und Viktimisierungserfahrungen zu physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen beitragen (vgl. 5.1). Darüber hinaus wird untersucht, welcher Zusammenhang zwischen der psycho-sozialen Situation und physischer Gewalt sowie Diebstahl bzw. Eigentumsdelikten bei dieser Schülerschaft besteht, um die Relevanz der Eltern-Kind-Kommunikation und der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Selbstwertgefühls und des Wutempfindens als Einflussfaktoren in diesem Kontext besser einschätzen zu können (*Forschungsfrage 2*). Tiefere Erkenntnisse über den Einfluss der psycho-sozialen Situation liefern nicht nur Hinweise bezüglich der Bedeutung von sozialen Unterstützungsressourcen, personalen Coping-Ressourcen und Emotionen im Kontext von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen, sondern geben der Praxis ebenso Anhaltspunkte, wie die Lebenssituation dieser Schülerschaft gestaltet werden könnte, damit diese einem geringeren Risiko ausgesetzt ist, devianz anfällig zu werden (vgl. Kapitel 5.2). Schließlich stellt sich die Frage, inwieweit die

psycho-soziale Situation einen Einflussfaktor im Zusammenhang mit den drei betrachteten Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontexts und den beiden untersuchten Devianzformen darstellt. Es ist somit die Frage zu beantworten, inwieweit Effekte von Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf physische Gewalt einerseits und Diebstahl andererseits über die psycho-soziale Situation bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen vermittelt werden (*Forschungsfrage 3.*) Antworten auf diese Frage ermöglichen Erkenntnisse über Bedingungskonstellationen von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. Kapitel 5.3).

Überblick über das Forschungsvorhaben

Damit diese Forschungsfragen untersucht werden können, werden Daten aus einer Befragung von Schülerinnen und -schülern an elf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Nordrhein-Westfalen verwendet. Es wurde deswegen auf Daten aus der Schülerbefragung zurückgegriffen, weil die Perspektive der Förderschülerinnen und -schüler im Vordergrund dieser Arbeit steht und damit verbunden das im Zusammenhang mit Devianz stehende Belastungserleben der Schülerschaft. Eine zentrale, der General-Strain-Theory entnommene Annahme ist hier, dass die Belastungswirkung von Belastungsfaktoren wesentlich davon abhängt, ob und wie diese Belastungsfaktoren wahrgenommen und erlebt werden. Dies bedeutet zugleich, dass nicht jeder objektive Belastungsfaktor bei jedem Individuum oder jeder Gruppe eine Belastungswirkung haben muss (vgl. Kapitel 3.2.1.4). Zum anderen wird von der Prämisse ausgegangen, dass die Belastungswirkung von Belastungsfaktoren entscheidend von verschiedenen Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen, Dispositionen und Emotionen abhängt (vgl. Kapitel 3.2.4, 3.2.5 und 3.2.6). Um Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern aus einer belastungstheoretischen Perspektive analysieren zu können, ist die Schülerperspektive somit unausweichlich. Erst wenn ersichtlich ist, welche Risikofaktoren von Devianz faktisch als devianzbedingende Belastungsfaktoren von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen erlebt werden, können Rückschlüsse über Bedingungskonstellationen von unterschiedlichen Devianzformen wie hier der physischen Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern gezogen werden.

Damit dieses Forschungsvorhaben realisiert werden kann, werden Daten aus Befragungen der Förderschülerinnen und -schüler zu ihrem familiären und schulischem Umfeld sowie zu ihrem Peer- und Sozialverhalten genutzt. Diese Daten geben vertiefte Einblicke in die Lebenssituation der befragten Förderschülerinnen und -schüler und erlauben Rückschlüsse über Belastungen im Familien-, Schul- und Peerkontext, über die psycho-soziale Situation sowie über die Devianzbelastung der untersuchten Förderschülerschaft. Neben diesen Daten werden des Weiteren Leistungsdaten verwendet, so dass auf dieser Grundlage theoretisch hergeleitete, den Familien-, Schul- und Peerkontext umfassende Bedingungskonstellationen von Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen geprüft werden können (vgl. Kapitel 6).

Aufbau der Arbeit

Die Untersuchung enthält insgesamt acht Kapitel. In Kapitel 1, das die Einleitung darstellt, wird in das zentrale Thema dieser Arbeit eingeführt. Kapitel 2 widmet sich dem Thema der Devianz. Hier wird zunächst auf Begriffsdefinitionen und Erscheinungsformen von Devianz eingegangen. Nachdem in Begriffsdefinitionen zu und Erscheinungsformen von Devianz eingeführt wurde, wird im nächsten Schritt der Forschungsstand zu Devianz im Allgemeinen und zu physischer Gewalt und Diebstahl im Speziellen referiert. Im Anschluss hieran wird ein Überblick über Bedingungsfaktoren von Devianz verschafft, damit abschließend modellrelevante Bedingungsfaktoren, die die empirischen Analysen dieser Arbeit rahmen, detailliert vorgestellt werden können. Nachdem in Kapitel 2 eine allgemeine Einführung in das Thema Devianz erfolgt, wird in Kapitel 3 mit den Theorien von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin sowie Agnew eine belastungstheoretische Perspektive auf die Devianzthematik eröffnet, wobei der Schwerpunkt der Darstellung auf der General-Strain-Theory von Robert Agnew liegt, die auch die empirischen Analysen dieser Arbeit fundiert. Da Agnews Überlegungen jedoch weitgehend auf den Theorien von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin basieren, erfolgt ein Gesamtabriss über diese vier Belastungstheorien. In Kapitel 4 steht die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Vordergrund. Dieses Kapitel enthält insgesamt drei thematische Schwerpunkte: Zum einen wird die historische Entwicklung dieses Schulzweigs nachgezeichnet und auf Charakteristika der spezifischen Schulform eingegangen. Zum anderen wird auf die Förderschülerinnen und -schüler und hier ihre sozio-kulturelle und psycho-soziale Situation fokussiert als auch auf die Problematik des Begriffs des Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen eingegangen. Abschließend wird die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen als Gegenstand der Schulforschung betrachtet. Kapitel 5 enthält die an den aktuellen Stand der Devianzforschung angelehnten und belastungstheoretisch fundierten Forschungsfragen dieser Studie. In Kapitel 6 wiederum werden die verwendeten Daten und das methodische Vorgehen bei deren Auswertung erläutert. Hierbei wird insbesondere auf die Konzeption, Durchführung und die Stichprobe der Panel Study at the Research School 'Education and Capabilities' in North Rhine Westphalia (PARS) bzw. hier konkret die Studie PARS an Förderschulen (PARS-F), welcher die verwendeten Daten entstammen, die in dieser Arbeit benutzten Instrumente, als auch auf Pfadmodelle eingegangen. Um die oben genannten Forschungsfragen bearbeiten zu können, werden in Kapitel 7 deskriptive Analysen, Korrelationsanalysen und Pfadanalysen dargestellt. Zunächst wird auf deskriptiver Ebene auf die Hintergrundmerkmale der Förderschülerinnen und -schüler eingegangen und die Stichprobe beschrieben, bevor im Anschluss deskriptive Daten zu den beiden untersuchten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl, den Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes und der psycho-soziale Situation der befragten Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen berichtet werden. Im Anschluss wird auf die Korrelationsanalysen eingegangen. Die Korrelationsanalysen sollen Hinweise für belastungsanzeigende Effekte der Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes sowie der Eltern-Kind-Kommunikation und der Lehrer-Schüler-Beziehung geben. Letztere wurde deswegen bei den Korrelationsanalysen berücksichtigt, weil sie ebenso Belastungsfaktoren darstellen können. Zusätzlich wurden die Korrelationsanalysen dazu genutzt um zu überprüfen, ob und inwiefern die beiden untersuchten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl belastungsanzeigende Effekte

aufweisen. Nachfolgend werden die Pfadanalysen bzw. Pfadmodelle vorgestellt, mit welchen der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und den beiden Devianzformen untersucht werden. Diese Pfadmodelle sollen Rückschlüsse über Bedingungskonstellationen von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen ermöglichen. Im letzten Schritt schließlich erfolgen weiterführende Analysen bzgl. der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist hier zu überprüfen, welche Zusammenhänge zwischen den Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und physischer Gewalt und Diebstahl bestehen, um mögliche weitere Einflussfaktoren identifizieren zu können. In Kapitel 8 wiederum werden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst, einer Diskussion unterworfen und die sich aus den empirischen Befunden dieser Untersuchung ableitenden Forschungsdesiderate vorgestellt.

2 Devianz – ein komplexes Konstrukt

In diesem Kapitel wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff der Devianz zu verstehen ist und welche Erscheinungsformen von Devianz existieren (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2). Im Anschluss wird auf den allgemeinen Forschungsstand der Devianzforschung eingegangen, und der Forschungsstand zu den beiden im Fokus dieser Arbeit stehenden Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl dargestellt (vgl. Kapitel 2.3). Im letzten Schritt werden nach einem allgemeinen Überblick über die Bedingungsfaktoren von Devianz die für die empirischen Analysen dieser Studie relevanten Faktoren detailliert vorgestellt (vgl. Kapitel 2.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit (vgl. Kapitel 2.5).

2.1 Der Begriff der Devianz

Im Folgenden steht der Begriff der Devianz im Vordergrund und hier die Frage, was Devianz ist, welche theoretischen Definitionen also vorliegen und wie sich Devianz nach welchen Kriterien klassifizieren lässt.

2.1.1 Was ist Devianz?

Die Frage, was Devianz ist, ist eine relativ komplexe. Mit Marx (2001) lässt sich festhalten, dass deviante Verhaltensweisen zunächst universelle Phänomene darstellen, weil sie in allen geschichtlichen Epochen vorkommen und somit als „Verhaltensrepertoire menschlicher Spezies“ (ebd., S. 16) aufgefasst werden können. Allerdings ist die Frage, was als deviant etikettiert wird, von gesellschaftlichen Normen und Standards abhängig. Neben dieser nach Marx „normativen Komponente“ (ebd.) sind auch die „Interpretations- und Bewertungsprozesse des Beobachters“ (ebd.) relevant. Denn diese entscheiden ebenfalls darüber, ob bestimmte Verhaltensweisen als deviant bzw. nicht-deviant eingestuft werden. Da die Definition abweichender Verhaltensweisen unterschiedlichen Bestimmungs- und Bewertungskriterien unterliegt, existiert eine „große Heterogenität einzelner Begriffskategorien“ (ebd.), wie Marx betont, die das Phänomen Devianz zu fassen versuchen. Sie bezweifelt daher, ob es „die Devianz“ (ebd.) überhaupt gibt. Bei dem Devianzbegriff sei es unmöglich, „die Gesamtheit begrifflicher Formulierungen darzulegen“ (ebd.). Daher wird, wie in ihrer Studie oder den Studien von Varbelow (2000, 2003), auch in dieser Arbeit im Folgenden eine selektive, jedoch grundlegende Unterscheidung verschiedener Devianzbegriffe unternommen.

Im Wesentlichen ist zwischen soziologischen bzw. kriminologischen und psychologischen bzw. psychiatrisch-klinischen Definitionen und Erklärungsansätzen abweichenden Verhaltens zu unterscheiden. Der Begriff des abweichenden Verhaltens ist dabei ein der Soziologie entnommener Begriff. Ebenfalls aus der Soziologie und der Kriminologie stammen die Begriffe Delinquenz, Risikoverhalten, Kriminalität und Gewalt. In der Psychologie und im psychiatrisch-klinischen Bereich wird anstelle von abweichendem Verhalten oder Devianz von Dissozialität, antisozialem Verhalten oder von Aggressionen gesprochen. Fachspezifische Unterschiede zwischen beiden Disziplinen bestehen nicht nur in den verwendeten Begriffen, auch die Erklärungsansätze sind unterschiedliche. Während psychologische

Erklärungsansätze, wie Varbelow (2000) betont, dissoziale Verhaltensweisen bzw. aggressives Verhalten auf bestimmte Bedürfnisse und Gefühle zurückführen, versuchen soziologische Erklärungsansätze abweichendes Verhalten mit Hilfe „gesellschaftlicher Strukturdefizite“ (ebd., S. 2), so beispielsweise in der Familie oder Schule, zu erklären (vgl. ebd.). Zu den psychologischen Erklärungsansätzen gehören unter anderem Trieb- und Frustrationstheorien sowie entwicklungspsychologische Ansätze. Zu soziologischen Erklärungsansätzen zählen beispielsweise die Anomietheorie, die Subkulturtheorie oder Etikettierungstheorien (vgl. ebd., S. 17 ff.; ebenso Marx, 2001). Der dieser Arbeit zugrunde gelegte Ansatz der General-Strain-Theory von Robert Agnew (1992) ist ein soziologischer Erklärungsansatz, der hier verwendete Devianzbegriff ist ein der Soziologie entnommener „normorientierter Begriff“ (vgl. Lamnek, 1996).

2.1.2 Positive und negative Devianz

Devianz wird oft mit Abweichung übersetzt. Doch Abweichung wovon? Blickt man auf die soziologische Literatur, fällt auf, dass Devianz immer ‚Abweichung von etwas‘ bedeutet (vgl. z.B. Lamnek, 1996; Legge, 2010; Varbelow, 2000). Eine dieser Abweichungen betrifft Normen (vgl. Lamnek, 1996). Grundsätzlich ist zwischen *positiver und negativer Devianz* zu unterscheiden. Während der Begriff „negative Devianz“ (Legge, 2010, S. 16) negative Formen abweichenden Verhaltens bezeichnet wie etwa kriminelles Verhalten oder auch Alkoholismus und Drogenmissbrauch, werden unter dem Begriff der „positiven Devianz“ (ebd., S. 15), der auf Dodge (1985) zurückgeht, positive Formen abweichenden Verhaltens subsumiert. Letztere liegen dann vor, wenn Individuen beispielsweise überdurchschnittliche Leistungen vollbringen (vgl. Legge, 2010, S. 15 f.; Dodge, 1985). Wie Kooistra und Harrison (2007) verdeutlichen, können drei zentrale Konzeptionen von positiver Devianz unterschieden werden, nämlich positive Devianz als (1) „*Behavior Favorably Deviates From Average*“ (ebd., S. 6), (2) „*Overconformity*“ (ebd., S. 8) sowie (3) „*Being Useful for the Society*“ (ebd., S. 10). Die Autoren kritisieren grundsätzlich, dass der in der wissenschaftlichen Literatur gebrauchte Begriff der positiven Devianz weniger eine Definition, sondern vielmehr eine theoretische Umschreibung eines Zusammenhangs von Variablen darstellt (vgl. ebd., S. 6). In diesem Zusammenhang kritisieren sie, dass es keine klare Definition dessen gibt, was positive Devianz eigentlich ist. Sie verweisen darauf, dass der Begriff der positiven Devianz einerseits als „inherently good for society (in terms of its consequences or as a model of exemplary behavior)“ (ebd.) definiert wird, andererseits als „inherently harmful for individuals and society (as an example for overconformity)“ (ebd.). Auch wird der Begriff der positiven Devianz häufig im Sinne einer Nominaldefinition gebraucht. Letztere ist insofern problematisch, als Devianz hier lediglich als Abweichung vom Durchschnitt bzw. typischen oder normalen Verhalten verstanden wird. Problematisch an dieser Konzeption ist, dass unklar bleibt, wie Normalität definiert ist, so Harrison und Kooistra. Es wird lediglich unterstellt, dass Konsens darüber besteht, was normatives Verhalten ist, ohne es genau zu bestimmen (vgl. ebd.). Mit dem Verweis auf den unterschiedlichen und inkonsistenten Gebrauch des Begriffs der positiven Devianz in der wissenschaftlichen Literatur sowie seine mangelnde Präzision und Logik kommen sie zum Schluss, dass das Konzept der positiven Devianz von fraglicher Nutzbarkeit ist (vgl. ebd., S. 2 ff., 24; ebenso Dodge, 1985).

Wie sich zeigt, weist der Devianzbegriff neben der üblichen negativen Konnotation also auch eine positive Konnotation auf. Die Abweichung von (gesellschaftlich anerkannten) Normen und Erwartungen kann auch eine positive Bedeutung haben. In dieser Arbeit aber steht die negative Devianz im Vordergrund, sodass sich die folgenden Ausführungen auf diesen Devianzbegriff beziehen. Die Bezeichnung ‚abweichendes Verhalten‘ wird folgend ebenfalls als Synonym für (negative) Devianz verwendet.

2.1.3 Devianz – eine norm-, erwartungs- und sanktionsorientierte Definition

Neben der Unterscheidung zwischen positiver und negativer Devianz ist zwischen verschiedenen Klassifikationen negativer Devianz zu differenzieren. Mit Lamnek (1996) lassen sich drei Definitionen vom abweichenden Verhalten unterscheiden, nämlich eine *normorientierte*, eine *erwartungsorientierte* sowie eine *sanktionsorientierte Definition*. Die Unterscheidungskriterien von abweichendem Verhalten sind hier somit die Norm-, die Erwartungs- und die Sanktionsorientierung. Diese fußen auf drei Definitionen abweichenden Verhaltens bei Wiswede (1979), nämlich der juristischen Definition, der Erwartungsdefinition und der Reaktionsdefinition (vgl. Lamnek, 1996, S. 44 f.; ebenso Wiswede, 1979).

Beim *normorientierten abweichenden Verhalten* handelt es sich um ein Verhalten, das nicht nur gegen Soll- und Muss-Normen verstößt, sondern auch gegen Kann-Normen (vgl. Lamnek, 1996, S. 45). Die Erweiterung um die Kann-Normen stellt die wesentliche Unterscheidung der normorientierten Definition von Lamnek zur juristischen Definition von Wiswede (1979) dar. Lamnek (1996) begründet diese definitorische Erweiterung mit dem Hinweis darauf, dass juristische Normen, also institutionalisierte Normen und hier beispielsweise „kodifizierte Strafrechtsnormen“ (ebd., S. 46) Soll- und Muss-Normen sind, die selbst nur eine „Teilklasse aller denkbaren Normen“ (ebd., S. 45) bzw. einen „Spezialfall allgemeiner Normen“ (ebd.) darstellen. Auch verweist er darauf, dass nur bestimmte Tatbestandsmerkmale im Strafrecht festgehalten sind, „[...] jedoch die tatsächliche und rechtliche Würdigung eines bestimmten abweichenden Verhaltens sich in Bezug auf die Normdefinition nicht immer eindeutig vornehmen lässt“ (ebd., S. 45 f.). Aus diesem Grund ist aus Sicht Lamneks eine über die juristische Definition abweichenden Verhaltens hinausgehende Konzeption devianten Verhaltens notwendig. Eine normorientierte Definition ermöglicht es, eine größere Bandbreite von normverletzenden Verhaltensweisen abzudecken, auch wenn Lamnek darauf hinweist, dass diese Definition abweichende Verhaltensweisen unberücksichtigt lässt, für die keine expliziten Normen vorliegen. Die Bewertung als Abweichung, so Lamnek (1996), orientiert sich an allgemeinen Werten. Eine normorientierte Definition greift mit Lamnek folglich dann zu kurz, wenn ohne expliziten Vorhandenseins und Bewusstwerdens von Normen abweichende Verhaltensweisen festgestellt werden (vgl. ebd.).

Die *erwartungsorientierte Definition* weist ein – im Vergleich zur normorientierten – umfassenderes Verständnis abweichenden Verhaltens auf. Während die normorientierte Definition abweichendes Verhalten als Abweichung von Normen, die Verhaltensanforderungen darstellen, klassifiziert, orientiert sich die erwartungsorientierte Definition an Abweichungen von Verhaltenserwartungen. Verhaltenserwartungen stellen mit Lamnek (1996) insofern eine übergeordnete Kategorie dar, als dass Verhaltenserwartungen Verhaltensanforderungen einschließen mit dem Unterschied, dass Verhaltensanforderungen

im Gegensatz zu Verhaltenserwartungen ein „größerer Anspruch auf Befolgung“ (ebd., S. 47) anhaftet. Problematisch an dieser Definition ist, so Lamnek, dass Verhaltenserwartungen eine zu grobe Kategorie darstellen, um abweichendes Verhalten zu erfassen. Er macht dies am Beispiel der Rückfallhäufigkeit von Kriminellen deutlich. Einerseits könne auf Grundlage empirischer Ergebnisse erwartet werden, dass die Rückfallhäufigkeit von Kriminellen relativ hoch ist. Die Erwartung, dass eine kriminelle Handlung weitere kriminelle Handlungen zur Konsequenz hat, ist somit empirisch begründet. Diese spezifische Erwartung stellt in diesem Sinne eine konforme Erwartung dar, das Nicht-Erwarten eines Rückfalls von Kriminellen eine abweichende Erwartung. Würde man Normen als Bestimmungskriterium für abweichendes Verhalten heranziehen, würden die nachfolgenden kriminellen Handlungen als abweichendes Verhalten klassifiziert werden. Da die erwartungsorientierte Definition mit Lamnek (1996) impliziert, dass auch „abweichende Verhaltensweisen erwartet werden können“ (ebd., S. 47 f.) und zudem diese Definition keine eindeutige Bestimmung abweichenden Verhaltens liefert, könne sie sozialwissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen. Der Autor kommt somit zu dem Schluss, dass eine erwartungsorientierte Definition abweichenden Verhaltens aus den genannten Gründen problematisch sei (vgl. ebd.).

Ähnlich verhält es sich in Bezug auf eine *sanktionsorientierte Definition abweichenden Verhaltens*. Hiernach ist dann von abweichendem Verhalten zu sprechen, „[...] wenn auf diese Verhaltensweise eine Reaktion bei den Interaktionspartnern einsetzt, die als negative Sanktion interpretierbar ist“ (ebd., S. 48). Wie Lamnek (1996) betont, hat der Begriff der Sanktion bei dieser Definition eine negative Bedeutung. Das Unterscheidungskriterium ist die sanktionierende Reaktion der Interaktionspartner auf Verhalten, welches als abweichend klassifiziert wird. Würde es nicht als abweichend klassifiziert werden, blieben Sanktionen aus (vgl. ebd., S. 49). Hier wird, so Lamnek (1996), auch das Problem dieser Definition deutlich. Der Autor verweist darauf, dass bestimmte, dem Alltagsverständnis entsprechend als abweichend wahrgenommenen Verhaltensweisen solange nach der sanktionsorientierten Definition nicht als abweichend klassifiziert werden würden, solange keine Sanktion hierauf erfolgt. Nach dieser Definition werden folglich alle abweichenden Verhaltensweisen nicht berücksichtigt, die entweder nicht entdeckt oder dem Devianten nicht nachgewiesen werden können, da in beiden Fällen Sanktionen ausbleiben (vgl. ebd.). Für Lamnek (1996) haftet dieser Definition eine gewisse Realitätsferne an, weil sie das Alltagsverständnis von abweichendem Verhalten ungenügend abbildet, da sie lediglich die Sanktionierung devianten Verhaltens zum Bestimmungskriterium nimmt. Vielmehr müsste eine entsprechende sanktionsorientierte Definition benennen, welche Verhaltensweisen überhaupt als sanktionswürdig gelten sollen. Eine solche Definition würde eine vom Abweichter angenommene Sanktionswahrscheinlichkeit implizieren, die einen entscheidenden Einfluss auf sein Verhalten hat. Auch würde sie klar benennen, was abweichendes und was konformes Verhalten ist. Auf Grund der ungeklärten Fragen kommt Lamnek (1996) zu dem Schluss, dass sich auch die sanktionsorientierte Definition abweichenden Verhaltens nur bedingt für wissenschaftliche Analysen eignet (vgl. ebd., S. 49 f.).

Nach Abwägung der von Lamnek vorgebrachten Kritik an den dargestellten Dimensionen des Devianzbegriffs im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen Gebrauch, ist die dieser Arbeit zugrunde gelegte Definition von Devianz die Folgende:

„Als deviant bzw. abweichend werden jene Verhaltensweisen bezeichnet, die gegen Normen verstoßen. Diese Normen können explizit in Gesetzen festgehalten sein, sie können aber auch informell bspw. in Form von Konventionen bestehen. Zugleich können sie sich auf spezifische Personengruppen beziehen (z.B. Altersgruppen) oder aber auf alle Personen einer Gesellschaft gerichtet sein und entsprechende Verhaltenserwartungen formulieren. Mit dem Verstoß gegen die Normen sind zugleich Sanktionen verbunden. Das Spektrum der Sanktionen kann von missbilligenden Blicken über Ermahnungen bis hin zu gerichtlich verhängten Strafen reichen“ (Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 166 f.).

Devianz kann die Abweichung von formellen wie informellen Normen bedeuten, die Sanktionen unterschiedlicher Art und Härte nach sich ziehen können. Bei der von Baier und Pfeiffer (2011a) vorgenommenen Definition von Devianz handelt es sich, zieht man das Klassifikationsschema von Lamnek heran, um eine Mischform mit einer norm-, einer erwartungs- als auch einer sanktionsorientierten Komponente. Sie lässt sich ohne Einschränkung auf die beiden, in dieser Arbeit untersuchten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl anwenden. Beide Formen beruhen auf Normverstößen, beide stellen Verletzungen von Verhaltenserwartungen seitens der Eltern und der Lehrkräfte dar, und beide ziehen im Regelfall Sanktionen nach sich.

2.1.4 Devianz als Störung des Sozialverhaltens

Ist von „Störungen des Sozialverhaltens“ (Marx, 2001, S. 16) die Rede, so ist ein psychiatrisch-klinisches Verständnis von abweichendem Verhalten gemeint. Unter einer Störung des Sozialverhaltens ist ein sich „wiederholendes Verhaltensmuster“ (Varbelow, 2000, S. 3) zu verstehen, „[...] das die Verletzung grundlegender Rechte anderer sowie wichtiger, altersrelevanter Normen und Regeln umfasst“ (ebd.). Die Bezeichnung der Störung des Sozialverhaltens deckt ein breites Spektrum an Fehlverhalten ab wie Lügen, Schulschwänzen oder schwere Gewaltanwendungen (vgl. ebd., S. 2; ebenso Marx, 2001). Wie Varbelow (2000) betont, können *Devianz*, *Delinquenz*, *Dissozialität* und *antisoziales Verhalten* – also Begriffe, die allesamt gegen Normen und Regeln der Gesellschaft gerichtete Verhaltensweisen bezeichnen – als Störungen des Sozialverhaltens beschrieben werden, wobei Delinquenz im Sinne von Straffälligkeit eine zusätzliche juristische Dimension hat und, so Varbelow in Anlehnung an Schubarth (2000), „kalkulatorische Vorgehensweisen“ (Varbelow, 2000, S. 2) impliziert. Schubarth vertritt die Position, so Varbelow, dass delinquente Handlungen jene Handlungen sind, die spezifische Vorteile bzw. Belohnungen wie z.B. Kick-Erlebnisse versprechen. Ein zentrales Entscheidungskriterium für delinquente Handlungsformen ist die Frage, wie schnell und sicher die Belohnung mit Hilfe der gewählten Handlung erreicht werden kann (vgl. ebd., S. 2; ebenso Marx, 2001; Schubarth, 2000). Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass der Begriff der Delinquenz im engeren Sinn Handlungen bezeichnet, die von Kontrollinstanzen verfolgt werden. Fasst man den Begriff der Delinquenz hingegen im weiteren Sinn auf, sind auch nicht von Kontrollinstanzen verfolgte Verhaltensweisen gemeint, was auf die Unschärfe des Delinquenzbegriffs hinweist (vgl. Marx, 2001, S. 19). An dieser Stelle wird deutlich, dass sich ein psychologisch bzw. psychiatrisch-klinisches und ein soziologisches Verständnis von Devianz inhaltlich durchaus überschneiden können und dass psychiatrisch-klinische Definitionen von Devianz eine soziologisch relevante Komponente haben können.

Fasst man Devianz als Störung des Sozialverhaltens auf, wird, so Varbelow (2000) in Anlehnung an Fiedler (1997), deviantes Verhalten in der Regel auf Persönlichkeitsstörungen zurückgeführt. Wie Varbelow weiterführt, beschreibt Fiedler deviante Personen als Psychopathen, die extreme Störungen im Sozialverhalten und im Beziehungserleben aufweisen. Diese Störungen können dabei „krankhafte Züge“ (vgl. Varbelow, 2000, S. 4) einnehmen, also psychopathologisch werden. Störungen des Sozialverhaltens, aber auch Störungen des Beziehungserlebens treten mit Fiedler (1997), so Varbelow (2000), in zwei Formen auf: Entweder als „subjektiv empfundenenes Leiden mit Leistungs- und Beziehungsversagen“ (ebd.), oder als „eine Tendenz, Normen und Regeln systematisch zu verletzen“ (ebd.). „Extreme Formen dieses destruktiven und unverantwortlichen Handelns“ (ebd.) werden in der Psychiatrie als Soziopathie bezeichnet (vgl. Varbelow, 2000, S. 4; ebenso Fiedler, 1997). Psychologische Ansätze und hier insbesondere an Freud (1949) angelehnte psychoanalytische Ansätze unterscheiden bei Delinquenten zwischen zwei verschiedenen „Verbrechertypen“ (Lamnek, 1996, S. 86 f.). So zum einen zwischen Verbrechertypen mit einem starken bzw. zu starken Über-Ich. Bei diesem Verbrechertypen handelt es sich um den „neurotischen Verbrecher“ (ebd., S. 87). Zum anderen wird zwischen dem Verbrechertypen mit schwachem Über-Ich unterschieden, welcher als „psychopathischer Verbrecher“ (ebd.) bezeichnet wird. Wie schnell deutlich wird, beruht die Unterscheidung beider Verbrechertypen auf der von Freud eingeführten Terminologie des Es, des Ichs und des Über-Ichs: Mit Freud (1949), so Lamnek (1996), strebt das Es nach der Befriedigung der menschlichen Triebe, „die selbst nicht moralisch kanalisiert und reduziert sind“ (ebd., S. 81), während das Über-Ich die in der Kindheit internalisierten Regeln, Normen und Werte repräsentiert, mit Hilfe welcher das Es mit seinen Impulsen kontrolliert wird. Das Ich wiederum vermittelt zwischen dem Es und dem Über-Ich, indem es Entscheidungen darüber fällt, wann und ob die Erfüllung der Triebe und Wünsche des Es möglich erscheinen oder nicht. Die Grundannahme ist hier also, dass alle Menschen über biologisch determinierte, antisoziale Triebkräfte verfügen, die pathologische Persönlichkeitsentwicklungen bedingen (vgl. ebd., S. 81 f., 86).

Lamnek (1996) geht in Anlehnung an Moser (1970) davon aus, dass psychopathische Verbrecher gerade für die Unterschicht charakteristisch sind. Wie der Autor betont, ist für die Unterschicht zum einen typisch, dass Familien als Sozialisationsinstanzen solchen Belastungen stärker ausgesetzt sind, die kriminelles Verhalten wahrscheinlicher machen. Zum anderen sind in der gesellschaftlichen Unterschicht in einer besonderen Weise devianzfördernde Sozialisationsbedingungen wie „Härte, Ablehnung, Inkonsistenz und fehlende Identifikationsmöglichkeiten“ (Lamnek, 1996, S. 87) festzustellen, die sich negativ auf das Ich und das Über-Ich auswirken. Angenommen wird beispielsweise, dass Eltern aus der Unterschicht in Folge ihres inkonsistenten Erziehungsstils im Vergleich zu Eltern aus der Mittelschicht ihren Kindern weniger kontrolliert positive Sanktionen zukommen lassen (vgl. ebd., S. 86 f.). Psychoanalytische Ansätze gehen von der These aus, dass die Über-Ich-Ausbildung an Identifikationsprozesse mit zentralen Bezugspersonen wie den Eltern gekoppelt ist und dass es bei einer fehlenden emotionalen Zuwendung von Seiten der Bezugspersonen zu einer Hemmung bzw. Verhinderung der Über-Ich-Ausbildung kommt. Auch wird die These vertreten, dass im Falle einer zu starken Über-Ich-Ausformung verdrängte Triebe mit kriminellen Verhaltensweisen kompensiert werden (können) (vgl. ebd.,

S. 86). Insgesamt zeige sich, dass sozialstrukturell ungünstige Bedingungen der Unterschicht über mehrere Generationen hinweg entscheidend auf die Persönlichkeitsstruktur der Eltern und später ihrer Kinder einwirken und in vielen Fällen eine mangelnde Sozialisationsfähigkeit zur Folge haben können (vgl. ebd., S. 87). Bei dieser Annahme handelt es sich um jene, die auch dieser Arbeit zu Grunde liegt und die die Wahl des Theoriegebäudes dieser Studie begründet, da davon ausgegangen wird, dass vorwiegend aus der gesellschaftlichen Unterschicht kommende Förderschülerinnen und -schüler spezifischen, für die gesellschaftliche Unterschicht typischen Belastungen und Bedingungen ausgesetzt sind, die das Entstehen von Devianz begünstigen.

Wenn deviantes Verhalten als Störung des Sozialverhaltens im Sinne einer Persönlichkeitsstörung definiert wird, ist Devianz also auf in der Person liegende gestörte Persönlichkeitsanteile wie beispielsweise ein zu starkes und/oder zu schwaches Über-Ich zurückzuführen. Nimmt man Lamneks soziologische norm-, erwartungs- und sanktionsorientierte Definition von Devianz zur Grundlage, wird Devianz mit Verletzungen von Verhaltensanforderungen und -erwartungen einerseits sowie dem Auftreten von Sanktionen als Reaktionen auf Devianz andererseits erklärt. Dabei ist festzustellen, dass sich psychologische und soziologische Erklärungsansätze durchaus ergänzen, da sozialstrukturelle Bedingungen einen entscheidenden Einfluss auf die psychische Entwicklung von Individuen haben, folglich sich beide fachspezifischen Perspektiven hinsichtlich der Erklärung von Devianz verschränken. Lamnek (1996) betont jedoch, dass sich psychoanalytische Ansätze, die deviantes Verhalten auf gestörte Persönlichkeitsanteile zurückführen, als Erklärungsansatz nicht für alle Typen von „Verbrechen“ (ebd., S. 86) eignen. Auf psychopathologische und neurotische Entwicklungen lassen sich Verbrechen nur dann zurückführen, wenn sie psychoanalytisch beurteilbar sind, auch da, wie Lamnek hinzufügt, nicht jeder Kriminelle psychisch gestört ist (vgl. ebd., S. 86, 88).

2.2 Erscheinungsformen von Devianz

In der soziologisch und psychologisch orientierten Forschungslandschaft wird zwischen verschiedenen Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens unterschieden. Hierbei sind vielfältige inhaltliche bzw. begriffliche Überschneidungen zwischen beiden Disziplinen festzustellen. Eine etwas ältere und vor allem soziologisch fundierte Kategorisierung abweichenden Verhaltens unternimmt beispielsweise Wiswede (1979), der *Kriminalität, Terrorismus, Selbstmord, Sexuelle Abweichungen, Geisteskrankheit* sowie *Alkoholismus* und *Drogenkonsum* als unterschiedliche Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens identifiziert hat. Wie der Autor betont, handelt es sich bei dieser Auflistung um eine auf deskriptiver Ebene gewonnene Kategorisierung abweichenden Verhaltens (vgl. ebd., S. 46-59). Dollinger und Raithel (2006) schlagen anhand von „vier idealtypischen Arten von Devianz“ (ebd., S. 13) wiederum ein anderes, weniger spezifisches Klassifikationsschema vor, das einen breiten Toleranzbereich hinsichtlich Normanwendungen impliziert (vgl. ebd., S. 11). Sie unterscheiden zum einen zwischen der „*konventionellen Devianz*“ (ebd., S. 13), die „*unspektakuläre Abweichungen, die Flexibilität und Innovationsfunktionen symbolisieren können*“ (ebd.), wie etwa „*bunte Haare*“ (ebd.), bezeichnet. Bei der „*provozierenden*

Devianz“ (ebd.) steht die Verletzung von anerkannten Normen im Vordergrund. Diese Art der Devianz, wie einen „unterlassenen Gruß“ (ebd.), wird zwar missbilligt, nicht aber als kriminell eingestuft. Darüber hinaus ist die „*problematische Devianz*“ (ebd.) zu nennen. Mit dem Begriff der problematischen Devianz sind im Auftreten besonders unerwünschte Verhaltensformen gemeint, die nicht toleriert werden können und für die spezielle, regulierende Maßnahmen vorliegen. Beispielhaft für diese Erscheinungsform von Devianz steht die Einnahme harter Drogen (vgl. ebd.). Nicht zu vergessen ist die „*Kriminalität*“ (ebd.), die auf dem Bruch von Rechtsnormen basiert (vgl. ebd.).

Wendet man Wisweddes Kategorisierung auf die hier untersuchten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl an, wird relativ schnell deutlich, dass mit diesen beiden Formen nur kriminelle Verhaltensweisen gemeint sein können. Wendet man dagegen das Klassifikationsschema von Dollinger und Raithel (2006) an, kann bei physischer Gewalt und Diebstahl je nach Ausmaß der Tat nur von provozierender oder problematischer Devianz oder von Kriminalität die Rede sein. Da es sich bei Wisweddes Kategorisierung um eine sehr spezifische Klassifizierung abweichenden Verhaltens und bei Dollinger und Raithels Arten von Devianz um eine zu allgemeine Kategorisierung handelt, wird im Folgenden zusätzlich zwischen dissozialen, aggressiven, gewaltbezogenen und delinquenten Verhaltensweisen unterschieden (vgl. z.B. auch Marx, 2001, S. 16-19; ebenso Varbelow, 2000, 2003). Eine solche Komplexitätserweiterung ist deswegen notwendig, weil physische Gewalt und Diebstahl nicht zwingend kriminelle Verhaltensweisen darstellen müssen. Ob es sich bei diesen devianten Verhaltensformen um kriminelle Verhaltensweisen handelt, hängt entscheidend davon ab, welche Kriterien zur Beurteilung angelegt werden. So ist kritisch zu hinterfragen, ob eine Prügelei bzw. eine physische Auseinandersetzung im Klassenzimmer oder auf dem Schulhof tatsächlich eine kriminelle Verhaltensweise darstellt. Hier ist genau zu schauen, welches Ausmaß die physische Auseinandersetzung hat, also ob sie beispielsweise eine juristische Reichweite hat oder ob es sich hierbei um eine entwicklungsbedingte und eher harmlose Form jugendlicher Unterrichts- und Schuldevianz handelt. Hier ist das Klassifikationsschema von Dollinger und Raithel im Vorteil, weil es im Vergleich zu Wisweddes Klassifikationsschema bezüglich des Grades der Normverletzung stärker differenziert.

2.2.1 Dissoziale Verhaltensweisen

Grundlegendes Kennzeichen von Störungen des Sozialerhaltens ist, dass sie als „dissoziales, aggressives und aufsässiges Verhalten“ (Steinhausen, 2000b, S. 237) wiederholt und andauernd auftreten und in extremer Form grösste Verletzungen altersentsprechender sozialer Normen beinhalten (vgl. ebd.). Wie Steinhausen hinzufügt, wird eine Abgrenzung von Störungen des Sozialverhaltens gegenüber „kindlichem Unfug“ (ebd.) oder „jugendlicher Aufsässigkeit“ (ebd.) über den Schweregrad und die Dauer der Störung gewährleistet. Damit eine Störung des Sozialverhaltens diagnostiziert werden kann, muss das gestörte Verhalten in der Regel sechs Monate andauern (vgl. Steinhausen, 2000b, S. 237; ebenso Boumann, 2008). Begreift man Devianz als Störung des Sozialverhaltens bzw. als dissoziale Verhaltensweise, ist bei Kindern und Jugendlichen gemäß des DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) zwischen verschiedenen Formen dissozialen Verhaltens zu unterscheiden.

Hierzu zählen auch „*Aggressionen gegen Personen und Tiere*“ (Marx, 2001, S. 16). Typische Merkmale dieser dissozialen Verhaltensform sind das körperliche Vergehen an Personen und Tieren, das Schikanieren, Bedrohen und Einschüchtern anderer, körperliche Auseinandersetzungen, das Tragen von Waffen, Stehlen oder die Nötigung zur sexuellen Aktivität (vgl. ebd., S. 17). Als dissoziale Verhaltensweisen gelten des Weiteren „*Eigentumsverletzungen*“ (ebd.) wie Eigentumszerstörungen sowie „*Betrug oder Diebstahl*“ (ebd.) wie beispielsweise der Haus- oder Autoeinbruch, Lügen und Stehlen. Nicht zuletzt ist das „*Brechen von Normen*“ (ebd.) zu nennen, etwa das Schulschwänzen (vor dem 13. Lebensjahr), das über Nacht wegbleiben (vor dem 13. Lebensjahr) oder das Weglaufen von zu Hause (vgl. ebd.). Des Weiteren ist bei dissozialen Verhaltensstörungen zwischen „*oppositionellen devianten Verhaltensweisen*“ (ebd.) zu unterscheiden. Hierunter sind Verhaltensweisen wie Ärger- oder Wutausbrüche, Aufsässigkeit, Trotz, Boshaftigkeit und Schadenfreude zu subsumieren (vgl. ebd.). Wie Marx (2001) betont, kann bei diesen devianten Verhaltensweisen zwischen milden, moderaten und schwerwiegenden Erscheinungsformen unterschieden werden. Die Autorin weist daraufhin, dass das ICD-10 (*International Classification of Diseases, 10. Revision*) bei Störungen des Sozialverhaltens zusätzlich zwischen dem Grad der Generalisierung der Störung unterscheidet als auch dahingehend, inwiefern ein gestörtes Sozialverhalten eine soziale Einbindung aufweist (vgl. ebd., S. 16 f.; ebenso Boumann, 2008; Steinhausen, 2000b). Hinsichtlich des Grades der sozialen Einbindung ist zwischen verschiedenen Formen zu unterscheiden. Bei der ersten Form handelt es sich um ein auf den familiären Rahmen beschränktes dissoziales Verhalten (vgl. Steinhausen, 2000b, S. 237 f.; Boumann, 2008). Steinhausen (2000b) betont dabei, dass sich im familiären Rahmen abspielende Symptome einer Störung des Sozialverhaltens vorliegen müssen, damit eine Diagnose erfolgen kann und dass eine schwere Störung der Eltern-Kind-Beziehung alleine für eine Diagnose nicht ausreicht. Eine weitere Diagnosebedingung ist, dass die Störung des Sozialverhaltens über das Ausmaß von oppositionell-trotzigem Verhalten hinausgeht und das Verhalten des Kindes außerhalb der Familie unauffällig ist. Als zu diagnostizierende Symptome gelten beispielsweise das Stehlen zu Hause, Beschädigung des Besitzes einzelner Familienmitglieder oder Gewaltanwendung gegen Familienmitglieder (vgl. ebd., S. 237 f.). Die zweite Form heißt „*Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen*“ (ebd., S. 238; vgl. ebenso Boumann, 2008). Wie Steinhausen (2000b) herausstellt, sind Kinder und Jugendliche, bei denen diese Störungsform diagnostiziert wird, „isoliert und unbeliebt“ (ebd., S. 238), auch weisen sie keine dauerhaften Beziehungen zu Gleichaltrigen auf. Steinhausen betont zudem, dass diese Kinder und Jugendliche häufig konflikthafte Beziehungen zu Erwachsenen haben. Auffällig bei dieser Form dissozialen Verhaltens ist, dass Verhaltensformen wie Ungehorsam, Widerstand, aggressive Affektausbrüche, intensives Streiten, Gewalttätigkeit oder Tyrannisieren allein durchgeführt werden (vgl. ebd.). Die dritte Form, die „*Störung des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen*“ (ebd., S. 238 f.; vgl. ebenso Boumann, 2008) genannt wird, impliziert tendenziell die gleichen Symptome, wie sie bei der zweiten Form auftreten. Der wesentliche Unterschied zur zweiten Form bzw. das zentrale Merkmal der dritten Form ist, dass dauerhafte Freundschaften zu Gleichaltrigen bestehen, es sich jedoch bei diesen Gleichaltrigen um Kinder bzw. Jugendliche mit gleichen Verhaltensauffälligkeiten handelt. Es können aber auch Freundschaften zu Peergroups ohne

dissoziale Verhaltensweisen bestehen. In diesem Fall wird das eigene dissoziale Verhalten außerhalb der Gleichaltrigengruppe gezeigt (vgl. ebd.). Wie der Autor zudem betont, handelt es sich bei den *Störungen des Sozialverhaltens mit oppositionellem aufsässigen Verhalten* im Vergleich zu den anderen Formen um eine leichtere Störungsform, die in der Regel bei Kindern von neun bis zehn Jahren vorkommt. Zu den für diese Störungsform typischen Symptomen gehören ein stark „aufsässiges, ungehorsames und trotziges Verhalten ohne schwere dissoziale und aggressive Handlungen bei noch relativ jungen Kindern“ (ebd., S. 239).

2.2.2 Aggressive Verhaltensweisen

Neben dissozialen Verhaltensweisen ist mit Marx (2001) und Varbelow (2000, 2003) zwischen aggressiven Verhaltensweisen zu unterscheiden. Marx (2001) stellt dabei heraus, dass mit dem Aggressionsbegriff relativ viele verschiedene Verhaltensmanifestationen beschrieben werden, die häufig unter dem Fachbegriff „*externale Verhaltensweisen*“ (ebd., S. 18) geführt werden. In Anlehnung an die Definitionen aggressiven Verhaltens von Petermann (1995), Berkowitz (1993) und Bandura (1979) betont die Autorin, dass unter der Bezeichnung der aggressiven Verhaltensweisen häufig absichtsvoll schädigende Verhaltensweisen verstanden werden. Wie sie weiter ausführt, kann es sich hierbei um ein indirekt wie direkt schädigendes Verhalten sowie um ein mit antizipierten Gewinnen und Verlusten verbundenes Verhalten handeln (vgl. Marx, 2001, S. 18). Zudem macht sie darauf aufmerksam, dass insgeheim zwischen *instrumentell/proaktiven* und *impulsiv/reaktiven aggressiven Verhaltensweisen* unterschieden werden kann und mit dieser Klassifikation der Versuch unternommen wird, soziale von dissozialen Verhaltensweisen zu trennen (vgl. ebd., S. 18 f.). Wie Varbelow (2000) in Anlehnung an Petermann (2000) herausstellt, kann zwischen verschiedenen Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens unterschieden werden, nämlich zwischen einem *feindselig vs. instrumentellen aggressiven Verhalten*, einem *offenem vs. verdeckten aggressiven Verhalten*, einem *reaktiven vs. aktiven aggressiven Verhalten* sowie einem *affektiven vs. räuberischen aggressiven Verhalten* (vgl. ebd., S. 9). Bei der *feindseligen Form* wird das Ziel verfolgt, „einer Person direkt Schaden zuzufügen“ (ebd.), bei der *instrumentellen Form* dagegen das Ziel, „indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen“ (ebd.). Beim *offenen aggressiven Verhalten* handelt es sich um ein feindseliges und trotziges, tendenziell impulsives Verhalten wie das Kämpfen, beim *verdeckten aggressiven Verhalten* wiederum um ein eher instrumentelles oder kontrolliertes Verhalten wie z.B. das Stehlen. Das *reaktive aggressive Verhalten* dagegen ist als „Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation“ (ebd.) zu verstehen, das *aktive aggressive Verhalten* als eine intentionale oder impulsive Verhaltensform. Beim *affektiven aggressiven Verhalten* wiederum handelt es sich um ein „unkontrolliertes, ungeplantes und impulsives Verhalten“ (ebd.), beim *räuberischen, aggressiven Verhalten* dagegen um ein „kontrolliertes, zielorientiertes, geplantes und verstecktes Verhalten“ (ebd.). Varbelow (2000) betont, dass, auch wenn der Begriff der Aggression eher mit negativen Merkmalen verbunden ist, er auch eine positive Bedeutung haben kann. An dieser Stelle verweist der Autor auf den Begriff der „*konstruktiven Aggression*“ (ebd., S. 9 f.). Davon sei dann die Rede, wenn eine Person versucht, sich zu behaupten, zu schützen oder einen Angriff abzuwehren. Der Begriff der konstruktiven Aggression bezeichnet ein Verhalten, das zur Entwicklung von Fähigkeiten

beiträgt, die zur Umsetzung persönlicher Ziele notwendig sind. Eine „*destruktive Aggression*“ (ebd., S. 10) dagegen stellt eine Reaktion auf einen „inadäquat bzw. aversiv persönlich empfundenen äußeren Reiz“ (ebd.) dar und wird von „negativen Gefühlswallungen“ (ebd.) begleitet. Destruktive Aggressionen bezeichnen somit eine Bandbreite dissozialer Verhaltensweisen wie Aggressionen gegen Personen, aber auch oppositionelle deviante Verhaltensweisen wie Wutausbrüche (vgl. ebd., S. 9 f.; ebenso Varbelow, 2003).

2.2.3 Gewalt

In Anlehnung an Berkowitz (1993) stellt Marx (2001) heraus, dass extreme Formen aggressiven Verhaltens außerhalb psychologischer Forschung häufig unter dem Gewaltbegriff subsumiert werden, der Gewaltbegriff in vielen Fällen somit als terminologisches Äquivalent für aggressive Verhaltensweisen benutzt wird (vgl. ebd., S. 19). Wie Varbelow (2003), aber auch Pröhl (2006) betonen, ist die Präzisierung des Gewaltbegriffs ein schwieriges Unterfangen. Beispielsweise hat Hanke (2003) mit dem Blick auf den Gewaltdiskurs in verschiedenen Bereichen wie im Alltag, in Subkulturen, in der öffentlichen Diskussion, in der Rechtsprechung oder in den Sozialwissenschaften festgestellt, dass sich bisher kein allgemeingültiges, von allen gesellschaftlichen Gruppen und Wissenschaftlern getragenes Gewaltverständnis herausgebildet hat (vgl. ebd., S. 23-43). Pröhl (2006) stellt fest, dass dem Gewaltbegriff in der Regel eine negative Bedeutung beigemessen wird, so v.a. innerhalb der Rechtswissenschaften oder auch der Polizei, auch wenn innerhalb der Rechtswissenschaften keine einheitliche Auslegung des Gewaltbegriffs vorliegt (vgl. ebd., S. 23-26). Mit Varbelow (2003) liegt Gewalt „im weitesten Sinne vor, wenn Personen derart von Dritten in ihrer aktuellen Handlung beeinträchtigt sind, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als die potentielle Verwirklichung ihrer angestrebten Handlung“ (ebd., S. 21). Gewalt stellt somit „eine vermeidbare Schädigung und Beeinträchtigung grundlegender Rechte anderer“ (ebd.) dar. Insgesamt ist von einer Vielzahl unterschiedlicher Gewaltdefinitionen und -formen auszugehen. Einen in Bezug auf den Gewaltbegriff bezogenen Systematisierungsversuch hat Galtung (1975) unternommen, der, wie bei Varbelow (2003) nachzulesen, zwischen *psychischer* und *physischer*, *negativer* und *positiver*, *objektbezogener* und *objektloser*, *personaler* und *struktureller*, *manifeste* und *latente* als auch *intendierter* und *nicht intendierter Gewalt* unterscheidet (vgl. ebd., S. 21; ebenso Meier & Tillmann, 2000; Pröhl, 2006; Varbelow, 2000). Gewalt kann beispielsweise gegen die eigene Person gerichtet sein (Autoaggression), gegen Gegenstände (Vandalismus) oder zur Durchsetzung eigener Wünsche (instrumentelle Aggression) eingesetzt werden (vgl. Varbelow, 2000, S. 14). Damit es zur Gewalthandlung kommt, müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein: Es müssen eine Gewaltdisposition beim Täter, ein Gewaltauslöser sowie eine Tatgelegenheit für Gewalt vorliegen (vgl. ebd.). Gewalt ist somit ein elementarer Bestandteil gesellschaftlicher und sozialer Strukturen und kommt als solcher in fast allen Lebensbereichen vor (vgl. ebd.). Zugleich macht er deutlich, dass Gewalt ein „subjektiver Faktor“ (ebd.) ist. Der Autor betont, dass das Gewaltempfinden von verschiedenen Faktoren wie dem kulturellen Hintergrund, der eigenen Lebensgeschichte sowie von sozialen Bedingungen abhängt (vgl. ebd., S. 14).

2.2.4 Delinquente Verhaltensweisen

Neben dissozialen und aggressiven Verhaltensformen ist, wie angedeutet, zwischen delinquenten Verhaltensweisen zu unterscheiden. Es wurde darauf hingewiesen, dass unter dem Begriff der Delinquenz sowohl von Kontrollinstanzen verfolgte als auch von Kontrollinstanzen nicht verfolgte Verhaltensweisen subsumiert werden können, also der Delinquenzbegriff eine juristische Dimension hat, diese jedoch nicht zwingend ist. Auch wurde darauf verwiesen, dass delinquenten Verhaltensweisen strategisches bzw. kalkulatorisches Vorgehen unterstellt werden kann und mit delinquenten Verhaltensweisen aus Sicht der Täter Vorteile und Belohnungen verbunden sind (vgl. Varbelow, 2000, S. 2; Lösel & Bliesener, 2003; Wittenberg, Reinecke & Boers, 2009). Für Schwabe-Höllein (1984) stellen beispielsweise mit der Handlung verbundener Vorsatz und Schadensersatz klare Delinquenzkriterien dar (vgl. ebd., S. 303). Der Begriff der Delinquenz wird, sofern er eine strafrechtliche Bedeutung hat, häufig mit dem Begriff der Kriminalität gleichgesetzt. Beinhaltet der Delinquenzbegriff eine juristische Komponente, sind Verhaltensformen wie Körperverletzungen (mit/ohne Waffe), Fahrzeugdiebstahl, Einbruch, Raub, Automaten- und Kfz-Aufbruch, Drogenkonsum und -verkauf oder Fahren ohne Führerschein als delinquente Verhaltensweisen zu deklarieren (vgl. Reinecke et al., 2013, S. 212; Wittenberg et al., 2009). Mit Lösel und Bliesener (2003) kann hier nochmal zwischen der „*Eigentumsdelinquenz*“ (ebd., S. 36) wie Ladendiebstahl, Diebstahl von und aus Kraftfahrzeugen, der „*Aggressions- bzw. Gewaltdelinquenz*“ (ebd.) wie Raub, vorsätzlicher Körperverletzung oder Waffengebrauch sowie der „*Rückzugsdelinquenz*“ (ebd.) wie Schulschwänzen oder Alkohol- und Drogenmissbrauch unterschieden werden. Leichtere Formen dieser genannten Verhaltensweisen, die beispielsweise einmalig und/oder nicht chronisch auftreten, keine strafrechtliche Verfolgung nach sich ziehen und in der Regel unter dem Begriff der „*jugendtypischen Delinquenz*“ (ebd., S. 9), die als Ausdruck von Statuspassagen zu verstehen ist und als temporärer Lebensstil zum Ausdruck kommt, geführt werden, stellen ebenfalls delinquente Verhaltensweisen dar (vgl. ebd., S. 9 f.; ebenso Bornschie, 2007).

Betrachtet man die in dieser Arbeit untersuchten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl vor dem Hintergrund der hier dargestellten Erscheinungsformen von Devianz, kann zunächst festgehalten werden, dass beide Verhaltensformen, je nach Schweregrad dem Bereich der provozierenden oder problematischen Devianz (vgl. Dollinger & Raithel, 2006) zuzuordnen sind. Auch kann resümiert werden, dass beide Verhaltensweisen potentiell kriminelle Verhaltensweisen darstellen. Versucht man, beide Formen als dissoziale, aggressive, gewaltbezogene und delinquente Verhaltensweisen aufzufassen, muss genauer hingeschaut werden. Fasst man physische Gewalt und Diebstahl als dissoziale Verhaltensweisen auf, ist hier von Aggressionen gegen Personen (und Tiere) und Betrug zu sprechen (vgl. Marx, 2001). Ob es sich bei beiden Formen, gemäß dem ICD-10, um ausschließlich ‚den familiären Rahmen betreffende Störungen des Sozialverhaltens‘, um eine ‚Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen‘, um eine ‚Störung des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen‘ oder um ‚Störungen des Sozialverhaltens mit oppositionellem aufsässigen Verhalten‘ (vgl. Boumann, 2008; Steinhausen, 2000b) handelt, ist an dieser Stelle schwierig zu beantworten. Die dieser Arbeit zugrunde gelegten Daten erlauben keine Rückschlüsse über den Grad der sozialen Einbindung

der devianten Schülerinnen und Schüler als auch über den Schweregrad und die Dauer des devianten Verhaltens. Diese Informationen sind jedoch notwendig, um abweichende Verhaltensweisen als „Störungen des Sozialverhaltens“ (vgl. z.B. Steinhausen, 2000b; Varbelow, 2000) klassifizieren zu können. Der Blick auf die hier verwendeten beiden Items, mit Hilfe welcher physische Gewalt und Diebstahl operationalisiert sind, erlaubt jedoch eine grobe Zuordnung zu den vier Störungsformen. Betrachtet man das Item „*Ich schlage mich häufig, ich kann andere zwingen zu tun, was ich will*“ und das Item „*Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo)*“, kann geschlussfolgert werden, dass das Störungsbild „*Störungen des Sozialverhaltens mit oppositionellem aufsässigen Verhalten*“ (vgl. z.B. Steinhausen, 2000b; Boumann, 2008) ausgeschlossen werden kann, da dieses Störungsbild keine „dissozial-aggressive Komponente“ (Boumann, 2008, S. 15), die die „Verletzung persönlicher Rechte anderer“ (ebd.) bedeuten würde, enthält. Es kommt hinzu, dass sich dieses Störungsbild weitgehend auf die Gruppe der Neun- bis Zehnjährigen bezieht (vgl. ebd., S. 15 f.), die dieser Untersuchung zugrunde gelegte Stichprobe umfasst jedoch weitgehend Jugendliche im Alter von 15 bis 16 Jahren. Inwiefern beide untersuchten devianten Verhaltensweisen allein im *familiären Rahmen* stattfinden, kann im Fall des Items zur physischen Gewalt nicht beantwortet werden. Dies trifft auf das Item, mit Hilfe welchem Diebstahl erfasst wird, nicht zu, da hier auch der außerfamiliäre Rahmen umfasst ist. Sollte es sich bei beiden devianten Verhaltensformen um Störungen des Sozialverhaltens im Sinne des ICD-10 handeln, was nicht zu beantworten ist, dann wäre für die Devianzform Diebstahl die auf den familiären Rahmen bezogene Störung des Sozialverhaltens tendenziell auszuschließen, da diese Störungsform per Definition nur „häuslichen Diebstahl“ (ebd., S. 14) impliziert.

Betrachtet man das Störungsbild ‚*Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen*‘ (vgl. z.B. Steinhausen, 2000b; Boumann, 2008), kann zumindest auf Grundlage der mit dem Störungsbild zusammenhängenden Symptome und hier dem Hinweis auf Gewalttätigkeit (bei älteren Kindern) festgestellt werden, dass die hier in dieser Arbeit untersuchte gewalttätige Population bzw. einzelne gewalttätige Schülerinnen und Schüler aus dieser Population dieses Störungsbild aufweisen könnten. Allerdings wäre dies im Konkreten nur dann der Fall, wenn diesen Schülerinnen und Schülern gestörte Beziehungen zu Gleichaltrigen und mit Abstrichen zu Erwachsenen wie z.B. den Eltern und Lehrkräften nachgewiesen werden würden. Exemplarisch würde dieser Sachverhalt auf diejenigen Schülerinnen und Schüler aus der dieser Arbeit zugrunde gelegten Stichprobe zutreffen, die in hohem Maße Viktimisierungserfahrungen aufweisen, mit einem autoritären Erziehungsstil im Elternhaus konfrontiert werden, nur wenig bis gar nicht mit ihren Eltern zu Hause kommunizieren, eine belastete, wenig vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung aufweisen und gleichzeitig in hohem Maße gewalttätig sind. Da Diebstahl kein typisches Symptom dieser Störungsart ist, ist das Störbild ‚*Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen*‘ (vgl. Steinhausen, 2000b; Boumann, 2008) im Sinne des ICD-10 für den Diebstahl tendenziell auszuschließen, auch wenn bei den Betroffenen defizitäre Bindungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen nachgewiesen werden würden. Betrachtet man wiederum das Störungsbild ‚*Störung des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen*‘ (vgl. Steinhausen, 2000b; Boumann, 2008), ist nicht auszuschließen, dass einige der untersuchten Förderschülerinnen und -schüler dieses Störungsbild aufweisen. Da die hier verwendeten

Daten jedoch nicht zu überprüfen erlauben, ob erstens die Schülerinnen und Schüler jeweils in deviante Peergruppe eingebunden und/oder in nicht-deviante Gleichaltrigengruppen integriert sind und dissoziale Verhaltensweisen außerhalb ihrer nicht-devianten Peergruppe zeigen, lässt sich dieses Störungsbild nur bedingt bei der in dieser Arbeit untersuchten Population rekonstruieren.

Der Blick auf die beiden aufgeführten Items zu den Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl legt nahe, dass es sich bei den devianten Verhaltensformen, wie sie hier operationalisiert sind, um eher ‚absichtsvoll schädigende‘ bzw. ‚geplante Verhaltensweisen‘ im Sinne von Marx (2001) handelt. Beide Formen stellen ein direkt schädigendes Verhalten dar und gehen mit antizipierten Gewinnen und Verlusten einher, auch wenn letztgenanntes aus den Itemformulierungen nicht direkt erschließbar und ein indirekter Schaden bei beiden Formen nicht auszuschließen ist. Da diese Merkmale auf die beiden untersuchten Verhaltensformen zutreffen, können beide auch als aggressive und jugendtypisch delinquente sowie, bei entsprechender strafrechtlicher Relevanz, als kriminelle Verhaltensweisen bzw. als „Gewalt- und Eigentumsdelinquenz“ (Lösel & Bliesener, 2003; vgl. ebenso Varbelow, 2003), klassifiziert werden. Im Fall der physischen Gewalt geht aus der Itemformulierung zudem hervor, dass es sich hierbei sowohl um eine feindselige wie instrumentelle, eine offene wie verdeckte, eine reaktive wie aktive als auch affektive wie ‚räuberische‘ Ausdrucksform aggressiven Verhaltens handeln kann. Im Fall des Diebstahls in der vorliegenden Operationalisierung ist eher von einer instrumentellen, verdeckten, aktiven und ‚räuberischen‘ Ausdrucksform aggressiven Verhaltens zu sprechen (vgl. Varbelow, 2000). Die Verhaltensform der physischen Gewalt ist eindeutig dem Typ der „destruktiven Aggression“ (ebd., S. 9 f.) zuzuordnen. Beim Diebstahl ist eine eindeutige Zuordnung auf Grundlage der oben vorliegenden Definition von destruktiver Aggression nicht möglich. Wie der Begriff der physischen Gewalt ausdrückt und wie bereits skizziert wurde, handelt es sich hierbei nicht nur um eine spezifische Gewaltform, sondern in Anlehnung an Marx (2001) zudem um eine extreme Form aggressiven Verhaltens. Da aber auch beim Diebstahl davon auszugehen ist, dass er „eine vermeidbare Schädigung und Beeinträchtigung grundlegender Rechte anderer“ (Varbelow, 2003, S. 21) zur Konsequenz hat, ist auch der Gewaltbegriff auf die Devianzform Diebstahl anzuwenden. Sie kann, je nach Ausprägung, dabei beispielsweise als objektbezogene oder personale Gewalt klassifiziert werden (vgl. ebd.).

2.3 Forschung zu Devianz – der gegenwärtige Forschungs- und Diskussionsstand

Im Folgenden wird auf den Forschungs- und Diskussionsstand zu Devianz im Allgemeinen und zu den Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl im Einzelnen eingegangen. Dabei wird sowohl auf den nationalen als auch auf den internationalen Forschungs- und Diskussionsstand rekurriert. Diese gerade erläuterte Eingrenzung wird neben den oben genannten Gründen deswegen vorgenommen, weil unter dem Begriff der Devianz eine Vielfalt unterschiedlicher Phänomene zusammengefasst wird, eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärungsansätze existiert und das Feld der Devianzforschung in theoretischer Hinsicht sehr heterogen ist, so dass eine umfassende Darstellung der Devianzforschung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

2.3.1 Der Forschungsstand – ein Überblick

Wie in diesem Kapitel bereits erläutert, ist der Begriff der Devianz grundsätzlich ein sehr komplexer. Er beschreibt eine Bandbreite verschiedener Verhaltensweisen, die auf Grundlage unterschiedlicher Kriterien als deviant etikettiert werden. Selbst am Beispiel einzelner Erscheinungsformen von Devianz wie der Gewalt zeigt sich, dass weder in öffentlichen noch in wissenschaftlichen Diskursen ein allgemeingütiges Verständnis zum Gewaltbegriff vorliegt (vgl. z.B. Hanke, 2003). Eine Frage, die die Devianzforschung lange beschäftigte, ist die nach den Bedingungsfaktoren von Devianz. Der Blick auf die Literatur hierzu zeigt, dass unabhängig davon, welche deviante Verhaltensweise im Vordergrund steht, im Allgemeinen die gleiche Bandbreite verschiedener Risikofaktoren genannt wird. So werden in verschiedenen Publikationen, beispielsweise für Aggressionen und Gewalt (vgl. Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur, 2009; Krahe & Grewe, 2002; Meier & Tillmann, 2000), Diebstahl (vgl. Hurrelmann & Engel, 1992; Reinecke et al., 2013), Schulabsentismus bzw. -distanzierung (vgl. Thimm, 2009; Stamm, 2006; Wagner, Dunkake & Weiß, 2004), aber auch Unterrichtsdevianz (vgl. Menzel, 2009) mit der schwerpunktmäßigen Betonung des Familien-, Peer- und Schulkontextes sowie weiterer, hauptsächlich personaler und soziodemographischer Faktoren weitgehend die gleichen Risikofaktoren genannt. Mittlerweile ist, so Marx (2001), innerhalb der wissenschaftlichen Community unstrittig, dass Devianz ein multifaktoriell bedingtes Phänomen darstellt, also verschiedene, und nicht einzelne Risikofaktoren Devianz bedingen und die Risikofaktoren nicht additiv, sondern kumulativ wirken. Letztgenanntes meint, dass sich das Devianzrisiko mit dem gemeinsamen Auftreten von mehr als zwei Faktoren vervielfacht. Ein Individuum also, das mehreren Risikofaktoren ausgesetzt ist, weist ein höheres Devianzrisiko auf als ein Individuum, das lediglich mit einem Risikofaktor konfrontiert ist. Zwischen Individuen jedoch, die einem und keinem Risikofaktor ausgesetzt sind, besteht dagegen kein unterschiedlich hohes Devianzrisiko (vgl. ebd., S. 24 f.; ebenso Lösel & Bliesener, 2003; Petermann & Natzke, 2008; Wagner et al., 2004). Eine weitere Erkenntnis ist, dass unterschiedliche Devianzformen, wie Baier (2005) zeigen konnte, zwar tendenziell durch die gleichen Risikofaktoren bedingt werden, also eine „ähnliche Ursachenstruktur“ (ebd., S. 395) haben. Es sei aber zu vermuten, dass bei den verschiedenen Devianzformen spezifische Bedingungskonstellationen und situative Parameter wie Kosten-Nutzen-Bewertungen und situative Gruppenprozesse von Bedeutung sind (vgl. ebd.; ebenso Lösel & Bliesener, 2003). Diese Einschätzung wird weitgehend in der internationalen Devianzforschung, so insbesondere der belastungstheoretischen Devianzforschung, geteilt (vgl. Agnew, 2011, S. 147 f.; Agnew, 2006; Capowich, Mazerolle & Piquero, 2001). So konnten Boehnke, Hefler, Merckens und Hagan (1998) beispielsweise feststellen, dass ein pro-delinquenter Freizeitstil ein Risikofaktor für Schulvandalismus ist, nicht jedoch unmittelbar für Rechtsextremismus. Auch konnte das Autorenteam um Boehnke (1998) zeigen, dass individueller Schulerfolg als Schutzfaktor gegen Schulvandalismus wirkt, beim Rechtsextremismus dagegen „Erfolg im System Schule“ (ebd., S. 236), also der Besuch der Gymnasiums, ein wirksamer Schutzfaktor ist, folglich unterschiedliche Risiko- und Schutzfaktoren beim Schulvandalismus und Rechtsextremismus wirksam sind (vgl. ebd.). Wagner et al. (2004) zeigten auf, dass Schulverweigerung nicht nur durch schwache Bindungen an konventionelle, gesellschaftliche Einrichtungen und Gruppen bedingt ist, sondern ebenso durch versperrte Zugangschancen zu legitimen Mitteln des

Bildungserfolges als auch durch Zugehörigkeiten zu Subkulturen und Peergruppen, somit unterschiedliche Faktoren einerseits und spezifische Konstellationen von Risikofaktoren andererseits Schulverweigerung bedingen (vgl. ebd., S. 483 ff.). Die These, dass spezifische Konstellationen von Risikofaktoren unterschiedliche Devianzformen bedingen, schließt an den Befund an, dass nicht alle Abweichungsformen in ein und derselben Person zugleich vereinigt zu finden sind. Wie Baier (2005) in seiner Studie feststellt, unterscheiden sich deviante Individuen hinsichtlich des Ausmaßes an selbstberichteter Devianz sowie hinsichtlich der Kombination der in Erscheinung tretenden Devianzformen voneinander (vgl. ebd., S. 389 f.). Er schließt hieraus, dass es so etwas wie ein „Abweichungssyndrom“ (ebd., S. 390) nicht gibt. Für den Autor ist dies zugleich ein Indiz dafür, dass die Ursachen unterschiedlicher Devianzformen separat zu untersuchen sind (vgl. ebd., S. 389 f., 395; ebenso Agnew, 2011, 2006). Agnew (2011) spricht sich aus diesem Grund dafür aus, Devianztheorien zu entwickeln, die auf einzelne bzw. spezifische Devianzformen ausgerichtet sind („tailored versions of General-Strain-Theory“) (vgl. ebd., S. 148). Andere Studien wie die von Lösel und Bliesener (2003) bestätigen ein „breites Syndrom jugendlichen Problemverhaltens“ (ebd., S. 143), da sie Korrelationen zwischen spezifischen Devianzformen wie dem *Bullying* und anderen allgemeinen delinquenten und dissozialen Verhaltensweisen nachweisen konnten (vgl. ebd.). Folglich gibt es auch Autoren, so Marx (2001), die die Meinung vertreten, dass deviante Verhaltensweisen sich sehr wohl als ein „heterogenes Konstrukt“ (ebd., S. 96) definieren lassen, sofern diesen devianten Verhaltensweisen die gleiche intentionale Absicht unterstellt werden kann, der analytische Blick also auf die „zielbezogene Ausrichtung devianter Verhaltensweisen“ (ebd.) gerichtet ist. Wie Marx herausstellt, sprechen sich Autoren, die diese Position vertreten, tendenziell dafür aus, Devianz nicht auf der Ebene von Einzelitems, sondern auf Aggregatebene zu erfassen (vgl. ebd.). Allerdings bekräftigen Lösel und Bliesener (2003) auch, dass es Gruppen von Jugendlichen gibt, die nur in bestimmten Problembereichen auffällig sind und dass ein breites Spektrum an Verhaltensauffälligkeiten tendenziell längerfristige Entwicklungsprobleme anzeigt (vgl. ebd., S. 143; ebenso Marx, 2001). Zudem wird an empirischen Studien zu einzelnen devianten Verhaltensweisen kritisiert, dass diese keine in Bezug auf andere Verhaltensweisen generalisierbaren Ergebnisse liefern (vgl. Marx, 2000, S. 96 f.).

Eine weitere Erkenntnis der Devianzforschung ist, dass empirisch zwischen distalen und proximalen Determinanten von Devianz zu unterscheiden ist. Wie Baier (2005) in seiner Studie feststellt, stellen bestimmte Prädiktoren wie die sozialstrukturelle Position einer Familie und der familiäre Erziehungsstil „wichtige distale Voraussetzungen für spätere abweichende Verhaltensweisen“ (ebd., S. 394) dar. So zeigt sich beispielsweise, dass elterliches Kontrollverhalten der Ausbildung anomischer Einstellungen und dem Anschluss an deviante Peergruppen entgegenwirkt. Gleichzeitig zeigt sich, dass elterliches Kontrollverhalten die Ausbildung von Selbstkontrollfähigkeiten befördert (vgl. ebd., S. 393 f.). Auch können, wie er des Weiteren bemerkt, distale Faktoren zu proximalen Faktoren werden. Als Beispiel führt er Deprivation auf, welche einen stärkeren Erklärungswert in Bezug auf kulturelle Weltbilder und die Ausbildung von Ausländerfeindlichkeit hat (vgl. ebd., S. 394). Außerdem bemerkt der Autor, „dass die distalen Faktoren die proximalen Faktoren nicht vollständig determinieren, genauso wenig wie die proximalen Faktoren die Abweichungsformen“ (ebd.). Offen bleibt für Baier die

Frage, warum gleiche Prädiktoren bei Individuen zu unterschiedlichen Devianzformen führen. Für ihn ist letztgenanntes ein Indiz dafür, dass bei den verschiedenen Devianzformen entweder unterschiedliche Konstellationen von Ursachenfaktoren zusammenwirken oder nicht berücksichtigte Faktoren wie situative Faktoren wirksam sind (vgl. ebd.). Weitere Studien zeigen, dass Werthaltungen als Bedingungsfaktoren von Devianz zukünftig stärker in den Blick zu nehmen sind (vgl. z.B. Boehnke et al., 1998; Baier, 2005; Reinecke et al., 2013). Wie insgesamt deutlich wird, führt der Befund, dass Devianz multifaktoriell bedingt ist, bei einigen Autoren verstärkt zu der Forderung, die Zusammenführung verschiedener Theorien abweichenden Verhaltens zur Erklärung von Devianz intensiver voranzutreiben, beispielsweise mikro- und makrosoziologischer Devianztheorien (vgl. z.B. Agnew, 2011; Baier, 2005; Krahe & Grewe, 2002; Marx, 2001; Wagner et al., 2004).

Des Weiteren wäre zu prüfen, wie Marx (2001) herausstellt, inwiefern Risiko-, aber auch Schutzfaktoren in ihrer Wirkung bei Kindern und Jugendlichen von „sensiblen Phasen im Entwicklungsverlauf“ (ebd., S. 23) abhängen. Im Jugendalter beispielsweise werden oft deviante Verhaltensweisen gezeigt. Zu prüfen ist hier, ob und inwiefern bestimmte Risikofaktoren von Devianz in solchen Lebensphasen stärkere Effekte zeigen als in anderen (vgl. ebd., S. 23 ff.). Wie die empirische Forschung zeigt, stehen bestimmte Lebensphasen, so insbesondere die Lebens- und Entwicklungsphasen der Kindheit und Jugend, in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung devianten Verhaltens. Hierbei lassen sich, so Petermann und Natzke (2008) in Anlehnung an Moffitt (2003), beim aggressiv-dissozialen Verhalten drei Gruppen von Kindern und Jugendlichen unterscheiden: Es ist zwischen Kindern zu unterscheiden, bei denen aggressive Verhaltensstörungen vor dem zehnten Lebensjahr einsetzen („*early starter*“; „*life course persistent*“, vgl. Petermann & Natzke, 2008, S. 534; ebenso Moffitt, 2003). Bei diesen Kindern sind Verhaltensstörungen bereits im Kindergarten oder in der Grundschule zu beobachten. Des Weiteren ist zwischen Jugendlichen zu unterscheiden, bei denen sich die Verhaltensprobleme lediglich auf die Jugendzeit beschränken („*adolescent limited*“, vgl. ebd., S. 535). Und auch ist zwischen Jugendlichen zu unterscheiden, bei denen aggressive Verhaltensstörungen erst in der Adoleszenz beginnen und bis ins Erwachsenenalter anhalten („*late starter*“, vgl. ebd.). Wie Petermann und Natzke (2008) betonen, ist bei Kindern, bei denen das aggressive Verhalten bereits relativ früh im Kindesalter einsetzt, das Risiko besonders hoch, dass die Verhaltensprobleme stabil werden und auch im Erwachsenenalter anhalten. Als Risikofaktoren gelten bei den Kindern, bei denen Verhaltensstörungen bereits vor dem zehnten Lebensjahr einsetzen, „Temperamentsfaktoren (‘schwieriges Temperament‘), Defizite in der sozialkognitiven Informationsverarbeitung, harsche Erziehungspraktiken, psychische Beeinträchtigungen der Mutter (Depression), aggressiv-dissoziales Verhalten der Eltern, häufige innerfamiliäre Konflikte, ein niedriger sozioökonomischer Status sowie das Aufwachsen in einem sozialen Brennpunkt“ (ebd., S. 534 f.). In Bezug auf die zweite Gruppe, die *adolescent limited*, lässt sich festhalten, dass es sich bei der in dieser Altersspanne vorkommenden Devianz um eine alterstypische „Jugenddevianz“ (Marx, 2001, S. 24) handelt, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: Im Gegensatz zu den *early starters* zeichnen sich die *adolescent limited* durch ein „sozial angepassteres Verhalten“ (ebd.) aus, auch sind sie günstigeren elterlichen Erziehungspraktiken gewöhnt. Zudem handelt es sich bei der Jugenddevianz um ein temporäres und situationsabhängiges Phänomen (vgl. ebd.). Es zeigt sich des Weiteren, dass im Jugendalter

Devianzformen mit schwerwiegenden Konsequenzen wie bedrohlichen Verletzungen und Todesfolgen zunehmen, ebenso wie „kollektive Formen von Devianz“ (ebd.), so v.a. in Gruppen und Gangs. Wie Marx (2001) betont, fällt das erstmalige Probieren von Alkohol und Drogen in dieser Altersphase. Auch ist ein Anstieg devianter Verhaltensweisen wie dem Stehlen und dem Schulschwänzen zu beobachten. Wie die Autorin festhält, handelt es sich bei der Jugenddevianz um ein „diskontinuierliches Phänomen“ (ebd.), welches „als ein Anpassungsversuch einer ansonsten intellektuell und sozial normalen Teilpopulation an die spezifische Situation des Jugendalters“ (ebd.) bewertet werden kann (vgl. ebenso Capaldi & Patterson, 1994; Moffit, 2003).

Eine „geschlechtsfixierte Devianztheorie“ (Baier, 2005, S. 393) wird beispielsweise von Baier abgelehnt. Der Autor stellt in seiner Studie fest, dass sich bei den von ihm zur Erklärung von Devianz verwendeten Variablen kein gegenläufiger Effekt im Geschlechtervergleich zeigt. Dies bedeutet konkret, dass die bei Jungen zur Erklärung von Devianz geeigneten Variablen bei Mädchen entweder in die gleiche Richtung wirken oder in keinem signifikanten Zusammenhang mit Devianz stehen. Es werden lediglich Niveauunterschiede bei der Varianzaufklärung zwischen Jungen und Mädchen beobachtet. Die Varianzaufklärung ist bei der untersuchten weiblichen Population, obwohl die gleichen Prädiktoren zur Vorhersage von Devianz herangezogen wurden wie bei den Jungen, im Vergleich insgesamt niedriger ausgefallen. Dabei zeigte sich, dass bestimmte Prädiktoren die Devianz bei Jungen besser vorhersagen konnten als bei Mädchen. Beispielsweise zeigte sich, dass die Freundesgruppe und die Selbstkontrolle besonders erklärungskräftige Prädiktoren von ‚Jugenddevianz‘ sind, während bei den Mädchen die elterliche Kontrolle von besonderer Bedeutung ist. Trotz der Niveauunterschiede zwischen den Geschlechtern stellt Baier fest, dass sich die in seiner Studie verwendeten Prädiktoren insgesamt zur Vorhersage sowohl von ‚Jugenddevianz‘ als auch ‚Mädchendevianz‘ eignen (vgl. ebd., S. 392 f.). Nichts desto trotz wäre auch hier, trotz gleicher Effektrichtungen der Bedingungsfaktoren, zu prüfen, inwiefern Geschlechterunterschiede auf bestimmte Konstellationen von Risikofaktoren einerseits sowie situative Faktoren, Werthaltungen und einzelne Lebensphasen andererseits zurückzuführen sind.

Wie sich zeigt, ist die Erforschung von Bedingungskonstellationen von Devianz eines der zentralen Aufgabenfelder zukünftiger Devianzforschung im nationalen wie internationalen Raum. Dabei ist ersichtlich geworden, dass bei ihrer Untersuchung auch die Lebensphasen, situativen Rahmenbedingungen und Werthaltungen der devianten Individuen zu berücksichtigen sind. Aus belastungstheoretischer Sicht müssen bei der Untersuchung von Bedingungskonstellationen jedoch auch die Motive bzw. Absichten, Emotionen und Dispositionen der Devianten stärker berücksichtigt werden (vgl. z. B. Agnew, 1992). So wird zukünftig zu untersuchen sein, ob bestimmte Prädiktoren, oder aus belastungstheoretischer Sicht „Strains“ (vgl. z.B. Agnew 1985a, 2001, 2011), bestimmte Devianzarten bedingen. Wie Agnew (2011) in Anlehnung an die Forschung von Baron (2007), Capowich et al. (2001) oder Slocum, Simpson und Smith (2005) feststellt, liefern einige Studien Indizien dafür, dass bestimmte Belastungstypen („strains“) tatsächlich mit bestimmten Devianzformen stärker zusammenhängen als mit anderen (vgl. ebd., S. 147 f.; ebenso Slocum et al., 2005). Damit zusammenhängend müsste intensiver untersucht werden, inwiefern sich die Motivationen und

Absichten zu deviantem Handeln zwischen den unterschiedlichen Devianzformen unterscheiden. Auch hier verweist Agnew (2011) auf eigene Studien (1990b) als auch auf die Studie von Farrington (1993), die unterschiedliche Motive bei physischen Gewalthandlungen und Eigentumsdelikten aufzeigen konnten. Während sich, wie Agnew (2011) betont, für Gewaltdelikte zeigte, dass Racheabsichten hier eine besondere Rolle spielen, zeigte sich für Eigentumsdelikte, dass utilitaristische Gründe hier ein zentraler Motivationsfaktor waren (vgl. ebd., S. 147 f.; ebenso Agnew, 1990b). Ein weiterer Untersuchungsgegenstand, der in der zukünftigen Forschung stärker berücksichtigt werden müsste und in den Bereich „Bedingungskonstellationen von Devianz“ fällt, ist der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren und negativen Emotionen einerseits sowie negativen Emotionen und Devianzformen andererseits. Wie Agnew (2011) ausführt, zeigen aktuelle Studien, dass bestimmte Belastungen eher negative Emotionen verursachen als andere. Auch zeigen einige Studien, dass bestimmte negative Emotionen stärker Devianz bedingen als andere (vgl. ebd., S. 148; ebenso Capowich et al., 2001; Mazerolle, Piquero & Capowich, 2003). Wie Agnew (2011) weiter in Anlehnung an die Studie von De Coster und Kort-Buttler (2006) festhält, gibt es Indizien dafür, dass bestimmte Belastungen in bestimmten Lebensbereichen wie beispielsweise Familie und Schule eher Devianz in genau diesem Lebensbereich bedingen als in anderen Lebensbereichen (vgl. ebd.).

2.3.2 Physische Gewalt

Der Forschungsstand zum Thema Devianz und hier insbesondere der des Bereichs Gewalt an Schulen in Deutschland zeigt, dass Gewalt an Schulen in Deutschland ein Faktum ist (vgl. z.B. Petermann & Natzke, 2008). Auch ist zu beobachten, dass an Schulen in Deutschland relativ wenige Delikte mit strafrechtlicher Relevanz auftreten, jedoch relativ häufig „leichte Gewaltformen“ (ebd., S. 533) zu beobachten sind. Darüber hinaus ist bekannt, dass verbale Gewalt als spezifische Gewaltform am häufigsten vorkommt und Vandalismus im Vergleich zu anderen Devianzformen ebenfalls sehr häufig an Schulen in Deutschland festzustellen ist. Eine Vielzahl der Gewaltformen an Schulen in Deutschland sind „Raufspiele“ (ebd.), also ein für die Jugendphase typisches Phänomen. Auch sind Geschlechtsunterschiede beim Täter- und Opferverhalten im Bereich von Gewalt zu beobachten. Es zeigt sich nämlich, dass Jungen insgesamt gewaltbereiter sind als Mädchen, und auch, dass Jungen häufiger Opfer von Gewalthandlungen sind. Bezüglich der Gewaltbelastung von Schulen ist des Weiteren zu beobachten, dass diese an Haupt- und Förderschulen am größten ist, eine relativ beachtliche Anzahl von Gewaltphänomenen jedoch bereits an Grundschulen festzustellen ist (vgl., ebd.; ebenso Haubl, 2006; Lösel & Bliesener, 2003; Meier & Tillmann, 2000; Varbelow, 2003). Relativ unumstritten ist zudem der Befund, dass Aggressionsdelikte und Delinquenz in der Altersphase zwischen 13 und 15 Jahren bei Jugendlichen zunehmen (vgl. Lösel & Bliesener, 2003, S. 57). Eine Studie hat gezeigt, dass verschiedene im Zusammenhang mit einer erhöhten Gewalttäterschaft stehende Risikofaktoren über verschiedene Schulformen weitgehend die gleichen sind: Rabold und Baier (2008) konnten mit Hilfe multivariater Modelle zeigen, dass das männliche Geschlecht, eine nicht-deutsche Ethnie (diese zeigt sich jedoch nur in Förderschulen signifikant), das „nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammenleben“ (ebd., S. 135), eine niedrige Selbstkontrolle, gewalttätige Bekanntschaften als auch Gewalterfahrungen als Opfer im Zusammenhang mit der Gewalttäterschaft in den

Schulformen Förderschule, Hauptschule, Realschule/Integrierte Schule und Gymnasium stehen (vgl. ebd.). Unterschiede ergaben sich in der Varianzaufklärung. Mit Hilfe der genannten Prädiktoren sowie verschiedener weiterer Prädiktoren wie dem Alter, dem Sozialhilfebezug und dem Erleben von schwerer Elterngewalt in der Kindheit konnten insgesamt 28,5 Prozent des Gewaltverhaltens der Förderschüler erklärt werden, während es in den Realschulen/Integrierten Schulen 40,3 Prozent, in den Gymnasien 39,8 Prozent und in den Hauptschulen 36,8 Prozent Varianzaufklärung waren. Rabold und Baier (2008) schließen aus der unterschiedlich hohen Varianzaufklärung, dass insbesondere bei den Förderschülern, bei denen die Gewaltbereitschaft mit Hilfe der genannten Prädiktoren am wenigsten erklärt werden konnte, noch andere Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen müssen (vgl. ebd., S. 118, 135 f.). Auch andere Studien zeigen, dass Gewalthandlungen in solchen Schulen vermehrt zu beobachten sind, wo ein negatives Schul- und Klassenklima vorliegt (vgl. z.B. Varbelow, 2003, S. 361 f.; Melzer & Darge, 2000). Zum Zusammenhang zwischen der Schulgröße und der Gewaltbelastung liegen inkonsistente Forschungsergebnisse vor (vgl. Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 2007, S. 202). Ein Zusammenhang zwischen der Schulgröße und Gewaltbelastung liegt jedoch mit Varbelow (2003) insofern vor, als dass größere Schulen mehr anonyme Orte zur Ausübung devianter und hier insbesondere physischer Verhaltensweisen bieten. Diesbezüglich erweist sich die Architektur der Schule als entscheidend (vgl. ebd., S. 292, 362). Für die hohen Gewalttaten an insbesondere Hauptschulen sieht Varbelow (2000) vor allem die „zum Teil inadäquaten sowie erzieherischen Maßregelungen der Eltern ihren Kindern gegenüber“ (ebd., S. 135) verantwortlich, die die kognitive und psychische Entwicklung soweit beeinträchtigen, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler aufgrund einer „weg- oder aberzogener Kognition“ (ebd., S. 136) nicht mehr vermögen, aktuell wie zukünftig ihr potentielles Leistungsniveau zu erreichen. Da sich dieses Problem in der weiteren schulischen wie beruflichen Laufbahn fortsetzt und die betreffenden Hauptschülerinnen und -schüler insgesamt tendenziell schlechte Erfolgschancen in einer leistungsorientierten Gesellschaft haben, vermutet er die Perspektivlosigkeit als eine wesentliche Aggressionsursache, auch wenn der Autor einschränkend ergänzt, dass dieser Umstand nicht auf alle Schülerinnen und -schüler dieser Schulform zutreffe (vgl. ebd.).

2.3.3 Eigentumsdelikte

Die Forschung zu Eigentumsdelikten im Allgemeinen und Diebstahl im Speziellen zeigt, dass diese Deliktform ebenfalls ein Faktum in Schulen in Deutschland ist. Bei Eigentumsdelikten bzw. beim Diebstahl zeigen sich ähnliche schulformspezifische Unterschiede wie bei der physischen Gewalt bzw. Aggressionsdelikten. Lässt man die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen außer Acht – diese werden in vielen Studien nicht aufgeführt – so ist festzustellen, dass die höchsten Raten an Eigentumsdelikten an Hauptschulen, gefolgt von Realschulen und Gymnasien, zu verzeichnen sind (vgl. Lösel & Bliesener, 2003, S. 56; Pröhl, 2006; Varbelow, 2000, 2003). Wie Lösel und Bliesener (2003) betonen, nehmen Eigentumsdelikte (z.B. Ladendiebstahl, Fahrraddiebstahl, Betrug, Diebstahl von und aus Kraftfahrzeugen) in der Altersphase zwischen 13 und 15 Jahren zu (vgl. ebd., S. 36, 57 f.). So konnten auch Reinecke und Kollegen (2013) am Beispiel des Bundeslandes Bayern feststellen, dass, wenn Kinder polizeilich registriert werden, dies meistens wegen leichter

Diebstahldelikte wie Ladendiebstählen erfolgt (vgl. Reinecke et al., S. 210). Zudem handelt es sich bei einer Vielzahl der in der Adoleszenzphase begonnenen Eigentumsdelikte um „bagatellhafte Eigentumsdelikte“ (vgl. Lösel & Bliesener, 2003, S. 2), die meist Ausdruck „alterstypischer Entwicklungsprozesse“ (ebd.) sind, so dass von einer jugendspezifischen Eigentumsdelinquenz auszugehen ist. Wie bei physischer Gewalt bzw. wie bei Aggressionsdelikten zeigen sich auch bei den Eigentumsdelikten geschlechtsspezifische Unterschiede, wenn auch nicht in dem Umfang, wie dies bei der physischen Gewalt der Fall ist. Bei Eigentumsdelikten sind ebenfalls höhere Prävalenzraten bei Jungen als bei Mädchen festzustellen (vgl. ebd., S. 54; ebenso Varbelow, 2000). Varbelow (2000) vermutet hinter den hohen Raten der Eigentumsdelinquenz bzw. des Diebstahls bei Hauptschülerinnen und -schülern zum einen die mit der ungünstigen Einkommenssituation der Eltern zusammenhängenden fehlenden finanziellen Möglichkeiten, sich mit Hilfe materieller Güter innerhalb der eigenen Peergroup profilieren zu können. Als einen weiteren Grund für die jugendliche Eigentumsdelinquenz führt Varbelow den Zustand der Deprivation auf. Gemeint ist hiermit die fehlende Aufmerksamkeit von Seiten der Eltern gegenüber ihren Kindern, welche mit Hilfe von Eigentumsdelikten bzw. Diebstählen erzwungen werden soll. Der Autor führt Eigentumsdelikte des Weiteren auf „Mutproben“ (ebd., S. 138) zurück, die insbesondere Jugendliche mit einem geringen Selbstwertgefühl begehen. Wie Varbelow darstellt, versprechen sie sich davon die Akzeptanz in der eigenen Peergroup (vgl. ebd., S. 137 f.). Böhnisch (2006) sieht ebenfalls einen Zusammenhang zwischen dem Begehen von Eigentumsdelikten einerseits und Armut und Deprivation andererseits. Für Böhnisch stellen die hohen Raten bagatellhafter Eigentumsdelikte bei Jugendlichen aus Gastarbeiterfamilien, welche in der Regel aus unteren Gesellschaftsschichten kommen, Verweise auf in Folge von Armut und Deprivation entstandene Selbstwertprobleme dar (vgl. ebd., S. 144). Auch Hurrelmann und Engel (1992) betonen den Zusammenhang zwischen (Status-) Deprivation und delinquenten Verhaltensweisen wie Eigentums- und Gewaltdelikten. Wie die Autoren herausstellen, führt ein eingeschränkter bis mangelnder Zugang zu „status goods“ (ebd., S. 134) wie Kleidung, Autos oder Mediengeräten, welche Statusanzeige und -sicherung innerhalb der eigenen Peergruppe erlauben, bei Jugendlichen zu subjektiv empfundener Deprivation. Subjektiv empfundene Deprivation, wie sie hier beschrieben ist, stellt mit Hurrelmann und Engel „[...] a source of socially deviant behaviour in adolescence“ (ebd.) dar. Die Autoren betonen, dass Gefühle der Deprivation delinquente Verhaltensweisen wie Eigentums- und Gewaltdelikte begünstigen (vgl. ebd., S. 134 ff.).

2.4 Bedingungsfaktoren von Devianz

Im Folgenden wird auf Risikofaktoren von Devianz eingegangen. Bei den Risikofaktoren handelt es sich, wie Meier und Tillmann (2000) sagen, um „mögliche Prädiktoren“ (ebd., S. 41) von Devianz, nicht jedoch um „Ursachen im engeren Sinne“ (ebd.). Da außerschulische als auch schulische Risikofaktoren sowohl gemeinsam als auch einzeln auftreten können, ziehen beide Autoren in diesem Kontext den Begriff der „Bedingungskonstellationen“ (ebd.) vor. Dieser soll auf die „Verflechtung der einzelnen Risikofaktoren“ (ebd.) verweisen, die (erst) im Zusammenspiel zur Genese von Devianz beitragen (vgl. ebd., S. 41 f.).

2.4.1 Ein allgemeiner Überblick

Die Devianzforschung unterscheidet zwischen verschiedenen Bedingungs- bzw. Risikofaktoren von Devianz. Varbelow (2000), der sich in seinen Ausführungen auf Steinhausen (2000a) bezieht, unterscheidet zwischen Risikofaktoren, die erstens dem *Individuum* zuzuordnen sind, zweitens der *Familie*, drittens der *sozialen Umwelt* und viertens der *Gesellschaft* (vgl. Varbelow, 2000, S. 7; ebenso Steinhausen, 2000a). Baier und Pfeiffer (2011a) beispielsweise nehmen eine andere Kategorisierung der Bedingungsfaktoren von Devianz vor, da ihr Selektionsraster nicht auf den relativ groben Kategorien Individuum, Familie, Soziale Umwelt und Gesellschaft beruht, sondern auf der Unterscheidung zwischen *psychologischen*, *sozialisatorischen*, *sozialökologischen*, *soziologischen* und *demographischen Faktoren*. Wie beide Autoren herausstellen, handelt es sich bei ihren Ausführungen um einen „kurzen Abriss ausgewählter Bedingungsfaktoren“ (ebd., S. 174), was nahe legt, dass es sich bei den von ihnen genannten Faktoren um aus ihrer Sicht besonders relevante Bedingungsfaktoren von Devianz handelt (vgl. ebd., S. 171-175; ebenso Baier & Pfeiffer, 2011b).

Zu den *auf der Seite des Individuums liegenden Risikofaktoren* gehören genetische und neurophysiologische Faktoren, prä- und perinatale Risikofaktoren, ein schwieriges Temperament, das männliche Geschlecht, belastende Lebensereignisse, als Zeuge erlebte Gewalt, Drogenmissbrauch, Lernstörungen und ein niedriges Selbstbewusstsein (vgl. Varbelow, 2000, S. 7). Diese Faktoren entsprechen dem, was Baier und Pfeiffer (2011a) „*psychologische*“ (ebd., S. 171) und „*demographische Bedingungsfaktoren von Devianz*“ (ebd., S. 174) nennen. Zu den *psychologischen Faktoren* zählen Persönlichkeitsmerkmale wie eine niedrige Selbstkontrolle, ebenso wie das von Varbelow (2000) aufgegriffene „*schwierige Temperament*“ (ebd., S. 7) und Impulsivität bzw. Hyperaktivität (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 171). Insbesondere die niedrige Selbstkontrolle ist hier von besonderer Bedeutung. Individuen mit einer niedrigen Selbstkontrolle neigen deswegen zu Devianz, weil sie den kurzfristigen Nutzen ihres Handelns bei Handlungsentscheidungen betrachten, der oftmals gerade mit Hilfe devianter Handlungen erzielt werden kann (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 171; ebenso Gottfredson & Hirschi, 1990; Rabold & Baier, 2008; Vazsonyi, Pickering, Junger & Helsing, 2001). Neben diesen Aspekten werden zudem „*Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung*“ (ebd., S. 171), die damit einhergehen, dass die Absichten von Interaktionspartnern oftmals als feindselig interpretiert werden, zu den psychologischen Faktoren gezählt (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 171). *Demographische Faktoren* wie das Geschlecht, der Bildungsgrad und der Migrationshintergrund seien hingegen nur bedingt als Bedingungsfaktoren von Devianz zu betrachten, da sie prinzipiell „*keine eigenständigen Einflussfaktoren*“ (ebd., S. 174) darstellen, sondern vielmehr mit den verschiedenen psychologischen, sozialisatorischen, sozialökologischen und soziologischen Faktoren zusammenhängen. So machen Baier und Pfeiffer (2011a) deutlich, dass sich der Gewaltmedienkonsum und Erziehungserfahrungen in ihrer jeweiligen Ausprägung bei beiden Geschlechtern deutlich voneinander unterscheiden. Jungen etwa neigen viel stärker als Mädchen zum Konsum von Gewaltmedien. Auch hinsichtlich des Bildungsniveaus zeige sich, dass Schülerinnen und Schüler in Gymnasien viel weniger dem Risiko ausgesetzt seien, in Kontakt mit delinquenten Peers zu kommen als in niedrigeren Schulformen. Auch habe der

Gymnasialbesuch einen positiven Einfluss auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, ebenso wie die eigene Selbstkontrolle. Zwischen dem Migrationshintergrund und Devianz bzw. physischer Gewalt dagegen besteht ein Zusammenhang, weil Jugendliche mit Migrationshintergrund im Elternhaus häufiger elterliche Gewalt erleben und diese Jugendliche sich zudem verstärkt „männlichkeitsbetonenden Gewalteinstellungen“ (ebd., S. 174) verpflichtet fühlen. Baier und Pfeiffer (2011a) fügen jedoch hinzu, dass das Gewaltniveau zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen unter Kontrolle verschiedener sozialer und kultureller Rahmenbedingungen ansonsten relativ gleich hoch ist, der Migrationshintergrund also nicht als alleiniger bzw. direkter Einflussfaktor von Devianz betrachtet werden darf. Dass diese drei genannten demographischen Faktoren keine direkten Bedingungsfaktoren von Devianz sind, belegt auch der Umstand, so die Autoren, dass es Devianzbereiche gibt, in denen Mädchen, Gymnasiasten und Jugendliche ohne Migrationshintergrund mindestens die gleiche, wenn nicht eine höhere Belastung aufweisen. Mädchen würden beispielsweise ähnliche hohe Aktivitätsraten im Bereich des Ladendiebstahls aufweisen wie Jungen. Jugendliche aus Gymnasien hingegen würden häufiger verbale Aggressionen als Jugendliche aus anderen Schulformen zeigen und einige Migrantengruppen weniger Alkohol konsumieren als andere Gruppen (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Individualfaktoren bzw. psychologischen und demographischen Faktoren stimmen sowohl Varbelow (2000) als auch Baier und Pfeiffer (2011a) darin überein, dass ein „schwieriges Temperament“ (Varbelow, 2000, S. 7) und das männliche Geschlecht wichtige Bedingungsfaktoren von Devianz sind, auch wenn Baier und Pfeiffer die Geschlechtszugehörigkeit eher als distalen Bedingungsfaktor von Devianz einstufen.

Varbelow (2000) zählt, auch in Rekurs auf Steinhausen (2000a), folgende *familiäre Risikofaktoren* auf: die „Disharmonie der Partner (Trennung/Scheidung)“ (Varbelow, 2000, S. 7), „Vernachlässigung/Misshandlung“ (ebd.), „eine dysfunktionale Erziehung“ (ebd.), „mangelnde Problemlösefertigkeiten und Kommunikation“ (ebd.), „psychische Störungen“ (ebd.) wie den Alkohol- und Drogenmissbrauch, „Kriminalität einschließlich der Duldung von Delinquenz“ (ebd.) , „ökonomische Belastungen“ (ebd.) und die „Familiengröße/dichte Geburtenfolge“ (ebd.). Diese Risikofaktoren entsprechen bei Baier und Pfeiffer (2011a) weitgehend der „*sozialisatorischen Faktoren*“ (ebd., S. 171), wengleich Varbelow (2000) in diesem Zusammenhang vereinzelt auch psychologische Faktoren bzw. Individualfaktoren wie psychische Störungen oder mangelnde Problemlösefähigkeiten benennt. Mit *sozialisatorischen Bedingungsfaktoren* sind bei Baier und Pfeiffer spezifische Erfahrungen mit den Sozialisationsinstanzen Elternhaus, Schule und Peergruppe, aber auch der Kontakt und Umgang mit Medien gemeint (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 171 f.; ebenso Baier & Pfeiffer, 2011b; Wiswede, 1979). Im Schulkontext zählen dazu insbesondere eine geringe Schulbindung und eine hiermit einhergehende niedrig ausgeprägte Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, an sie gerichtete „normative Ansprüche“ (Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 172; ebenso Baier & Pfeiffer, 2011b) wie Leistungserwartungen zu erfüllen. Die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern solche normativen Ansprüche zu erfüllen sei dann umso geringer ausgeprägt, je intensiver das Gewalklima in der Schule ist, je stärker die Lehrer-Schüler-Beziehung belastet ist und je weniger die Schülerinnen und Schüler mit den Leistungsanforderungen zurechtkommen (vgl. ebd.). Devianzförderlich wirkt sich des Weiteren der Kontakt zu devianten Peers aus, da diese als zentrale Bezugspersonen nicht nur

Vorbilder, sondern auch Informationsquellen bezüglich devianter Verhaltensformen darstellen. Peergruppen können zudem über Gruppendruck deviante Verhaltensweisen initiieren bzw. erzwingen (vgl. ebd.; ebenso Baier & Pfeiffer, 2011b; Wiswede, 1979). Darüber hinaus stellen Medien für Baier und Pfeiffer (2011a) deswegen bedeutende Risikofaktoren dar, weil sie einen zentralen Stellenwert im Leben von Kindern und Jugendlichen einnehmen, aber auch, weil ein Zusammenhang zwischen Gewaltinhalten in Film, Fernsehen und Computerspielen einerseits und delinquentem Verhalten andererseits nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd.; ebenso Baier & Pfeiffer, 2011b; Wiswede, 1979). Sowohl Varbelow (2000) als auch Baier und Pfeiffer (2011a) sind sich darüber einig, dass die „dysfunktionale Erziehung“ (Varbelow, 2000, S. 7) bzw. Misshandlung und Vernachlässigung (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 171 f.) ein wichtiger Bedingungsfaktor von Devianz im Kontext der familiären Sozialisation ist.

Neben den individualen und familiären Risikofaktoren von Devianz unterscheidet Varbelow (2010), wie bereits erwähnt, zwischen *in der sozialen Umwelt von Individuen verankerten Risikofaktoren*. Gemeint sind hiermit Risikofaktoren wie die „Wohndichte“ (ebd., S. 7), der „Mangel an sozialen Diensten“ (ebd.), „soziale Desintegration“ (ebd.), „schlechte Schulen/niedriges Bildungsangebot“ (ebd.), „dissoziale Freunde/Jugendbanden“ (ebd.), „eine hohe Kriminalitätsbelastung“ (ebd.) und die „Verfügbarkeit von Drogen“ (ebd.). Diese Risikofaktoren entsprechen weitgehend den „*sozialökologischen Bedingungsfaktoren*“ (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 173), auch wenn mit der Nennung von „schlechten Schulen“ (Varbelow, 2000, S. 7), „dissozialen Freunden“ (ebd.) und des Aspekts der „Verfügbarkeit von Drogen“ (ebd.) auch *sozialisatorische* bzw. *soziologische Bedingungsfaktoren* genannt werden. Zu den *sozialökologische Risikofaktoren* gehören „desorganisierte Stadtteile“ (Baier & Pfeiffer, 2011a, S. 173), also Stadtgebiete, die eine hohe Quote sozialbenachteiligter Haushalte aufweisen, eine hohe Quote an Zu- und Fortzügen sowie eine hohe ethnische Heterogenität. Die Delinquenzbereitschaft sei hier deswegen besonders hoch, weil der soziale Zusammenhalt in diesen Stadtteilen gering ist und sich abweichend verhaltende Jugendliche nur selten hinreichend sanktioniert werden (vgl. ebd.). Neben den psychologischen, sozialisatorischen, sozialökologischen und demographischen Faktoren nennen Baier und Pfeiffer (2011a) zudem „soziologischen Faktoren“ (ebd.). Zu den *soziologischen Risikofaktoren* zählen insbesondere „Tatgelegenheiten im Verursachungsprozess delinquenten Verhaltens“ (ebd.). Wie die Autoren betonen, verfügen Jugendliche, vielmehr als andere Altersgruppen, über spezifische Möglichkeiten, sich deviant zu verhalten. Da Jugendliche viel Zeit in Gleichaltrigengruppen verbringen und vielen Aktivitäten außerhalb des Familienkontextes nachgehen, haben sie auch häufiger die Gelegenheit, in delinquente Handlungen „verwickelt“ (ebd.) zu werden. Grundlegend teilen Varbelow (2000) und Baier und Pfeiffer (2011a) bezüglich der die soziale Umwelt betreffenden bzw. sozialökologischen und soziologischen Bedingungsfaktoren von Devianz die Meinung, dass die soziale Desintegration, eine hohe Kriminalitätsbelastung eines Stadtteils und die mit der sozialen Desintegration und Kriminalitätsbelastung einhergehenden häufigen Tatgelegenheiten für deviantes Handeln zentrale Einflussfaktoren sind. Einig sind sich die Autoren ebenso hinsichtlich der zentralen Sozialisationsfunktion von Schule und Peers in Bezug auf deviantes Handeln.

Varbelow (2000) unterscheidet also nicht nur zwischen Risikofaktoren, die dem Individuum, der Familie und der sozialen Umwelt zugeordnet werden können, sondern auch zwischen Risikofaktoren, die auf der *Gesellschafts- bzw. Makroebene* verankert sind. Zu den auf der Gesellschaftsebene verankerten Risikofaktoren zählen „ökonomische Strukturveränderungen“ (ebd., S. 7), „Arbeitslosigkeit“ (ebd.), „Armut“ (ebd.), „reduzierte Sozialhaushalte“ (ebd.), die „Ghettoisierung“ (ebd.), eine „unkritische Gewaltdarstellung in elektronischen Medien“ (ebd.) sowie die „kulturelle Begünstigung von Gewalt“ (ebd.; ebenso Wiswede, 1979). Im Vergleich der Zuordnungen bei Varbelow (2000) und Baier und Pfeiffer (2011a) zeigt sich, dass der Aspekt der Gewaltdarstellung in den elektronischen Medien bei Baier und Pfeiffer eher einen *sozialisatorischen Bedingungsfaktor* von Devianz darstellt, der Aspekt der Ghettoisierung wiederum eher einen *sozialökologischen Bedingungsfaktor*. Alle übrigen von Varbelow (2000) auf der Makroebene angesiedelten Bedingungsfaktoren von Devianz werden bei Baier und Pfeiffer (2011a) nicht genannt. Der Grund hierfür mag darin liegen, dass makrostrukturelle Bedingungsfaktoren von Devianz wie ökonomische Strukturveränderungen, Arbeitslosigkeit, Armut oder reduzierte Sozialhaushalte nachweislich distale Bedingungsfaktoren sind und sie insgesamt einen relativ schwachen empirischen Zusammenhang zu Devianz aufweisen. In Bezug auf *gesellschaftliche bzw. sozialisatorische Bedingungsfaktoren* zeigt sich, dass Medien und die in den Medien vorkommende Gewaltdarstellung einen zentralen Risikofaktor von Devianz darstellen. Medien sind neben der Familie, der Schule und den Peers somit als zentrale *sozialisatorische Bedingungsfaktoren* von Devianz zu betrachten.

2.4.2 Relevante Bedingungsfaktoren im Kontext der vorliegenden Studie

Im Folgenden wird auf die für die Untersuchung relevanten Bedingungsfaktoren von Devianz eingegangen, um ihre Relevanz in Bezug auf Devianz zu verdeutlichen.

2.4.2.1 Autoritärer Erziehungsstil

Es wurde bereits darauf verwiesen, welche Bedeutung der familiäre Kontext in Bezug auf die Genese abweichenden Verhaltens hat. Insbesondere das Verhalten der Eltern spielt hier eine besondere Rolle. So konnte die empirische Devianzforschung zeigen, dass neben einem inkonsistenten und vernachlässigenden Erziehungsstil auch der autoritäre oder restriktive Erziehungsstil ein zentraler Bedingungsfaktor von Devianz und hier insbesondere von Gewalt ist (vgl. Mansel, 2001, S. 31; Krahe & Greve, 2002; Schumann, 2007; Wiswede, 1979). Verschiedene Studien bestätigen, dass ein Zusammenhang zwischen dem autoritären und dulddendem Erziehungsstil einerseits und aggressivem bzw. Gewaltverhalten andererseits besteht (vgl. z.B. Petermann & Natzke, 2008, S. 533). Es zeigt sich nämlich, dass Familien von delinquenten Jugendlichen spezifische Merkmale wie harsche und inkonsistente Disziplinierungsmaßnahmen, wenig positive Zuwendung zum Kind auf Seiten der Eltern, wenig Unterstützung in der Familie sowie eine geringe soziale Kontrolle und Supervision der kindlichen Aktivitäten aufweisen (vgl. Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989, S. 329 f.; Lösel & Bliesener, 2003). Wie Baier und Pfeiffer (2011a) herausstellen, füllen Eltern im Hinblick auf die kindliche Entwicklung eine besondere Funktion aus, weil sie bereits ab dem frühen Kinderalter als Vorbilder für bestimmte, eben auch deviante, Verhaltensweisen fungieren. Es wird davon ausgegangen, dass im Elternhaus angewendete Gewalt von Kindern

in außerfamiliären Interaktions- bzw. Handlungskontexten wie der Schule nachgeahmt wird (vgl. ebd., S. 171 f.).

Auch zeigt sich, dass ein mit einem rigiden Sanktionsverhalten einhergehender autoritärer Erziehungsstil nicht nur im Zusammenhang mit der Gewalttätigkeit von Jugendlichen als Täter steht, sondern auch mit deren Gewalterfahrungen als Opfer. Jugendliche aus Elternhäusern, in welchen ein rigides Sanktionsverhalten herrscht, sind überproportional häufig Opfer von physischer Gewalt Gleichaltriger. Mansel (2001) führt dies darauf zurück, dass diese Jugendliche das familial gelernte Muster der Interessendurchsetzung, nämlich die Androhung und/oder Anwendung von Gewalt, auch im Peerkontext zeigen, dadurch zu Gewalttätern werden und als Gewalttäter einem höheren Risiko ausgesetzt sind, selbst Gewaltopfer zu werden (vgl. ebd., S. 26, 48). Als einen weiteren Erklärungsgrund für die Viktimisierungserfahrungen von Jugendlichen aus entsprechenden Elternhäusern nennt Mansel (2001) deren generalisierte Überzeugung, dass ihre Entfaltungsmöglichkeiten und das Einbringen eigener Interessen in sozialen Interaktionen eingeschränkt sind. Derartige generalisierte Überzeugungen führen langfristig zur Ausbildung eines niedrigen Selbstwertgefühls. Problematisch hierbei ist, dass ein unsicheres Auftreten Täter anzieht. Täter suchen sich deswegen unsicher wirkende Opfer aus, weil sie bei diesen nicht Gefahr laufen, geschädigt zu werden (vgl. ebd., S. 48). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) kommen zu ähnlichen Befunden wie Mansel (2001). Auch sie stellen fest, dass Opfer von Gewalthandlungen häufig aus Elternhäusern mit einem autoritären, restriktiven und autonomiebesneidenden Erziehungsstil kommen. Sie vermuten, dass diese Jugendliche aufgrund ihrer Erfahrungen mit den Eltern wenig Mut entwickeln, eigene Interessen in Interaktionskontexten durchzusetzen, was wiederum zur Konsequenz hat, dass sie nur unzureichend auf Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und -schülern vorbereitet werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1996, S. 9).

Eine Studie von Steinberg, Mounts, Lamborn und Dornbusch (1991) zeigte dagegen, dass Jugendliche, die einen autoritativen Erziehungsstil (*authoritative parenting*) genießen, also einen Erziehungsstil, der ein hohes Maß an Responsivität (*responsiveness*) und ein hohes Anspruchsdenken (*demandingness*) bzw. hohe Anforderungen an die eigenen Kinder auf Seiten der Eltern impliziert, im Vergleich zu Jugendlichen aus Elternhäusern mit einem nicht-autoritativen Erziehungsstil weniger in delinquente Aktivitäten verwickelt sind, weniger psychische Beschwerden berichten, bessere Schulnoten aufweisen und selbstständiger bzw. selbstsicherer sind (vgl. ebd., S. 30 f.). Sie unterscheiden in ihrer Studie zwischen dem autoritativen Erziehungsstil, dem autoritären Erziehungsstil und dem permissiven Erziehungsstil (vgl. ebd., S. 19 f.). Während der autoritäre Erziehungsstil ein niedriges Maß an Responsivität und ein hohes Anspruchsdenken impliziert, ist der permissive Erziehungsstil durch ein hohes Maß an Responsivität und ein niedriges Anspruchsdenken gegenüber den eigenen Kindern gekennzeichnet (vgl. ebd.; ebenso Silbereisen & Schwarz, 1996).

Auch konnte gezeigt werden, dass ein autoritativer Erziehungsstil als Schutzfaktor bzgl. des Kontakts zu devianten Peers wirkt. Wie Silbereisen und Schwarz (1996) feststellen, sind Kinder aus autoritativen Elternhäusern häufiger in Freundesgruppen anzutreffen, die normabweichendes Verhalten ablehnen. Kinder aus „etwas und nicht-autoritativen Familien“

(ebd., S. 247) wiederum haben tendenziell mehr Freunde, die normabweichendes Verhalten befürworten. Bei diesen Kindern ist auch die Delinquenzbelastung größer. Außerdem zeigte sich, dass der Schutz vor Delinquenzbelastung, der durch die Integration in eine nicht-deviante Gruppe bedingt ist, durch einen autoritativen Erziehungsstil im Elternhaus zusätzlich verstärkt wird. Ebenso stellen sie fest, dass der Einfluss einer devianten Gruppe auf Jugendliche höher ist, wenn der Einfluss des autoritativen Erziehungsstils im Elternhaus ausbleibt (vgl. ebd., S. 247 ff.). Die Autoren sprechen in diesem Kontext in Anlehnung an Brown und Huang (1995) von einer „Filter-Funktion“ (vgl. Silbereisen & Schwarz, 1996, S. 250) der familiären Erziehung. Hiermit ist gemeint, dass die familiäre Erziehung den Peereinfluss verstärkt, sofern sie mit dessen inhaltlicher Ausrichtung, die delinquenzfördernd oder -hemmend sein kann, übereinstimmt (vgl. ebd.). Sie stellen zudem fest, dass die Peergruppe im Vergleich insgesamt einen größeren Einfluss auf die Devianzentwicklung von Jugendlichen hat als der Erziehungsstil im Elternhaus (vgl. ebd., S. 249 f.).

2.4.2.2 Schulisches Leistungsversagen

Auch besteht, wie die empirische Forschung zeigt, ein Zusammenhang zwischen schulischem Leistungsversagen und Devianz. Hurrelmann und Engel (1992) beispielsweise stellen fest, dass Schülerinnen und Schülern, die in der Schule versagt haben oder kurz davor waren, in der Schule zu versagen, die also beispielsweise die Klasse wiederholt haben, die ihre Schule aufgrund schlechter Noten wechseln mussten oder denen eine Klassenwiederholung androhte, höhere Delinquenzraten aufweisen als Schülerinnen und Schülern, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben (vgl. ebd., S. 127 ff.). Zudem zeigt sich, dass aggressive Kinder und Jugendliche einem erhöhten Risiko für schulische Misserfolge ausgesetzt sind. Aggressiv-dissoziale Schülerinnen und Schüler etwa gehen häufiger vorzeitig von der Schule ab (vgl. Petermann & Natzke, 2008, S. 534). Auch weisen aggressive Schülerinnen und Schüler schlechtere Schulleistungen auf als weniger aggressive Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.; ebenso Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1996; Masten et al., 2005). Wie Patterson et al. (1989) des Weiteren feststellen, verbringen deviante Schülerinnen und Schüler im Unterricht weniger Zeit mit den ihnen gestellten Aufgaben als nicht-deviante Schülerinnen und Schüler. Auffallend war hier, dass deviante Schülerinnen und Schüler Defizite bei den „academic survival skills“ (ebd., S. 330) mitbringen, also bei rudimentären Fähigkeiten wie auf dem Stuhl sitzen bleiben (vgl. ebd.). So weisen deviante Jugendgruppen spezifische Merkmale auf, die sie von anderen Jugendgruppen wie den „Akademikern“ (Sussman, Pokhrel, Ashmore & Brown, 2007, S. 5) oder den „Athleten“ (ebd., S. 4 f.) deutlich unterscheidet, wie Sussman et al. (2007) herausstellen. Im Vergleich zu anderen Jugendgruppen kümmern sich deviante Jugendgruppen am wenigsten um Schularbeiten, schulische wie außerschulische Aktivitäten sowie Zukunftsperspektiven und seien insgesamt weder in akademischen noch im sportlichen Bereich besonders hervorstechend (vgl. ebd., S. 5). Typisch für deviante Jugendgruppen ist jedoch, so die Autoren, ein verhältnismäßig hoher Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum sowie die Beteiligung an sogenannten „risky behaviors“ (ebd.), an risikobehafteten Verhaltensweisen. Die geschilderten Befunde sind insoweit erwartungskonform, als dass Studien wie die von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) zeigen, dass ein Großteil aggressiver Jugendlicher insgesamt relativ negative Einstellungen gegenüber der Schule und den dort tätigen Lehrpersonen haben (vgl. ebd., S. 6 f.).

Eine komplexe Frage ist die, ob Devianz die Folge oder die Ursache schulischen Leistungsversagens ist. Antworten auf diese Frage geben Studien, die zeigen konnten, dass Schulerfolg vor deviantem Verhalten ‚schützen‘ kann. Wie beim autoritativen Erziehungsstil, so zeigt sich also auch beim Schulerfolg, dass dieser als Schutzfaktor in Bezug auf Devianz wirkt: Crosnoe, Erickson und Dornbusch (2002) konnten nachweisen, dass gute Schulleistungen und eine gute Schulanbindung protektive Faktoren in Bezug auf Delinquenz darstellen (vgl. ebd., S. 539; ebenso Lösel & Bliesener, 2003). Boehnke et al. (1998) wiederum konnten nachweisen, dass individueller Schulerfolg, also gute Schulleistungen, als Schutzfaktor in Bezug auf Schulvandalismus wirkt. Den Schulvandalismus führen sie auf Frustration über schlechte Schulleistungen zurück, die am Schuleigentum und/oder den Mitschülerinnen und -schülern ausgelassen werden (vgl. ebd., S. 246). Sie konnten zudem zeigen, dass Erfolg im System Schule, so beispielsweise der Besuch eines Gymnasiums, einen Schutzfaktor in Bezug auf Rechtsextremismus darstellt (vgl. ebd., S. 236, 247 f.). Diese kurze Zusammenschau einzelner Befunde zum Zusammenhang von schulischem Leistungsversagen und Devianz zeigt insgesamt, dass schulisches Leistungsversagen sowohl die Ursache als auch die Folge von Devianz sein kann.

2.4.2.3 Viktimisierung

Mit Mansel (2001) sowie Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) wurde festgestellt, dass Jugendliche, die aus Elternhäusern kommen, in welchen ein rigides Sanktionsverhalten herrscht, überproportional häufig Opfer von physischer Gewalt sind. Rückgeführt wird dies von den Autoren darauf, dass Kinder und Jugendliche im Elternhaus angedrohte bzw. angewendete Gewalt als Muster der Interessendurchsetzung in außerfamiliären Interaktionskontexten nachahmen, dadurch zu Gewalttätern werden und sich als Gewalttäter dem nun erhöhten Risiko aussetzen, selbst Opfer von Gewalttaten zu werden. Auch weitere empirische Befunde stützen diesen Zusammenhang. Wie Lösel & Bliesener (2003) herausstellen, berichten etwa 50 bis 60 Prozent der Schüler, die sich häufig aggressiv verhalten, von häufigen Viktimisierungserfahrungen (vgl. ebd., S. 26 f.). Die Befunde zeigen nicht nur, dass Devianz und hier insbesondere physische Gewalt Viktimisierung bedingen kann. Viktimisierungserfahrungen können ebenso Devianz bedingen. Hay und Evans (2006) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass Viktimisierungserfahrungen (im Bereich physischer Gewalt) verschiedene Delinquenzformen wie die allgemeine Delinquenz und hier verschiedene Deliktformen, Vandalismus oder Drogenmissbrauch vorhersagen, Viktimisierung sich also als guter Prädiktor von Delinquenz ausweist. Dabei zeigte sich zugleich, dass die Effekte von Viktimisierung bei denjenigen Jugendlichen etwas stärker durchschlugen, die eine niedrige Selbstkontrolle aufwiesen. Auch zeigte sich, dass erlebte Wut den Effekt von Viktimisierung auf Delinquenz medierte. Hay und Evans (2006) konnten nämlich feststellen, dass Viktimisierung zu einem erhöhten Wuterleben führte, welches wiederum mit erhöhter Delinquenz einherging (vgl. ebd., S. 267-270, 270 ff.; ebenso Agnew, 2001). Viktimisierungserfahrungen stellen für die Betroffenen hohe psychische Belastungen dar. Forschungsbefunde zeigen, dass zwischen erlebter Viktimisierung und psychischer Belastung ein empirischer Zusammenhang besteht (vgl. z.B. Herrero, Estéveu & Musitu, 2006, S. 685; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1996; Mohr, 2003). So konnten auch Lösel und Bliesener (2003) feststellen, dass Viktimisierung relativ stark mit psychischen Problemen und

sozialen Kompetenzdefiziten korreliert. Beide können sowohl Auslöser als auch Folgen von Viktimisierung sein (vgl. ebd., S. 79; ebenso Krahe & Greve, 2002). Mohr (2003) stellt in ihrer Studie fest, dass Schülerinnen und Schüler, die in einem überdurchschnittlichen Maße von Mitschülerinnen und Mitschülern viktimisiert wurden, höhere Werte in „Negativ-Aspekten der seelischen Gesundheit“ (ebd., S. 293) aufwiesen, also u.a. ein belastetes Selbstwertgefühl hatten, höhere Werte im Bereich der Depressivität und beim Auftreten von Sorgen und Ängsten aufwiesen sowie psychosomatische Beschwerden hatten. Unter anderem verweist die Autorin auf die Studie von Kaltiala et al. (2000), in welcher beobachtet werden konnte, dass aggressiv agierende Opfer in höherem Maße psychischen Belastungen wie Ängsten, Depressionen und psychosomatischen Beschwerden ausgesetzt waren als die reinen Opfer. Sie resümiert, dass aggressiv agierende Opfer eine Hoch-Risiko-Gruppe hinsichtlich verschiedener Entwicklungsprobleme darstellen und dass diese spezifische Gruppe in einem besonderen Maße sowohl „externalisierende wie internalisierende Verhaltensprobleme“ (ebd., S. 293) aufweist (vgl. ebd., S. 292 f.). Diese Befunde geben einen Hinweis darauf, dass infolge von Viktimisierungserfahrungen ausgeübte Gewalt mitunter die Funktion des Belastungs- bzw. Stressabbaus haben und als reaktive Aggression aufgefasst werden kann, also einen spezifischen Umgang mit (psychischen) Belastungen darstellt. Dies könnte auch ein erklärungskräftiger Hinweis darauf sein, warum Täter häufig Opfer sind und Opfer häufig Täter.

Da hier unter anderem untersucht wird, inwiefern erlebte Viktimisierung physische Gewalt bei Förderschülerinnen und -schülern bedingt, der Blick bei der Analyse folglich auf die Täter-Opfer gerichtet sein wird, ist auch die Frage zu stellen, ob Täter-Opfer spezifische Merkmale aufweisen, die sie von reinen Tätern und reinen Opfern unterscheiden. Georgiou und Stavrinides (2008) haben beobachtet, dass Täter-Opfer im Gegensatz zu Tätern einerseits und Opfern sowie Probanden, die nicht in Gewalthandlungen Gleichaltriger involviert sind andererseits, temperamentvoller sind, weniger von Peers gemocht werden, einsamer sind und wenige bis keine Freunde haben als dies bei den anderen drei Gruppen der Fall ist (vgl. ebd., S. 574). Zudem stellen sie fest, dass Täter-Opfer und Opfer über mehr Viktimisierungserfahrungen verfügen als Täter und nicht in Gewalthandlungen involvierte Probanden (vgl. ebd., S. 574, 583). Auch können die Autoren zeigen, dass Gewalt bei Tätern-Opfern, ähnlich wie bei den Tätern, verstärkt an externale Kausalattributionen gekoppelt ist. Dies bedeutet, dass Täter und Täter-Opfer in der Regel andere, so beispielsweise Eltern, Lehrer, oder Opfer für ihre Aggressionen verantwortlich machen (vgl. ebd., S. 583 f.). Wie Georgiou und Stavrinides (2008) insgesamt herausstellen, erwiesen sich ein abweichendes Erscheinungsbild und/oder -verhalten, ein ausgeprägtes Temperament sowie eine niedrig ausgeprägte Akzeptanz durch Peers als relativ gute Prädiktoren von Viktimisierung und Täterverhalten. Sie konnten dabei zeigen, dass Viktimisierung und Täterschaft in einem positiven Zusammenhang mit einem abweichenden Erscheinungsbild und/oder Verhalten einerseits und einem ausgeprägtem Temperament andererseits stehen, während Viktimisierung und Täterschaft in einem negativen Zusammenhang mit der Peerakzeptanz stehen (vgl. ebd., S. 584 f.).

Lösel und Bliesener (2003) konnten in ihrer Studie ebenfalls feststellen, dass Bullies-Opfer wie die Bullies impulsiv und hyperaktiv, aber auch ähnlich stark in Cliques integriert sind

sowie relativ viele gewalthaltige Filme konsumieren (vgl. ebd., S. 96). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Bullies und Bullies-Opfern ist die Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas. Bullies-Opfer nehmen, ähnlich wie die Opfer, das Schul- und Klassenklima deutlich negativer wahr als Bullies (vgl. ebd., S. 154). Es zeigte sich, dass Bullies-Opfer im Vergleich zu den Bullies signifikant weniger Belastungen in der Familie ausgesetzt waren, sie zudem in ihrer aggressionsfördernden sozialen Informationsverarbeitung, ihren Schulleistungen, den Peergruppen-Aktivitäten und der Freizeitgestaltung insgesamt weniger auffällig waren (vgl. ebd.). Auch Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) konnten für die Gruppe der Opfer feststellen, dass Viktimisierungserfahrungen erstens einen negativen Einfluss auf die Einstellung zur Schule und die Schulfreude haben, Viktimisierungserfahrungen zweitens mit einer steigenden Schulunlust einhergehen (vgl. ebd., S. 9). Dieser Befund deckt sich mit den Befunden von Lösel und Bliesener (2003), die in ihrer Studie bestätigen, dass häufig viktimisierte Schülerinnen und Schüler „mehr Anonymität, Konformitätsdruck, Konkurrenzkampf, Konflikte und weniger Zusammenhalt“ (ebd., S. 175) als ihre Mitschülerinnen und -schüler erlebten. Aus der Darstellung wird deutlich, dass Bullies-Opfer sowohl Merkmale der Bullies als auch Merkmale der Opfer teilen. Insgesamt zeigt sich dabei, dass es sich bei der Gruppe der Täter-Opfer häufig um unter Peers isolierte, marginalisierte und viktimisierte sowie mit einem starken Temperament ausgestattete Individuen handelt. Die Tatsache, dass Täter-Opfer eigenes Gewaltverhalten tendenziell external attribuieren, verweist darauf, dass sie anderen die Schuld für ihre Aggressionen zuweisen. Diese Lesart würde, so auch für die hier untersuchte Population der Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen, bedeuten, dass physische Gewalt eine Kompensationsfunktion im Umgang mit Belastungen wie Viktimisierungserfahrungen für Täter-Opfer erfüllt. Inwiefern dieser Zusammenhang für eine in dieser Arbeit untersuchte Devianzform, den Diebstahl, zutrifft, ist empirisch zu prüfen. Es wird davon ausgegangen, dass Diebstahl ebenfalls eine Entlastungsfunktion einnimmt, der Zusammenhang zu Viktimisierungserfahrungen hier jedoch weniger stark ausgeprägt ist als bei der physischen Gewalt.

2.4.2.4 Eltern-Kind-Beziehung

Innerhalb der Devianzforschung ist unstrittig, welche wichtige Bedeutung die Eltern-Kind-Beziehung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Wie eine Vielzahl von Autoren betonen (vgl. z.B. Lösel & Bliesener, 2003; Ary, Duncan, Duncan & Hops, 1999; Dishion, Nelson & Bullock, 2004; Ganem & Agnew, 2007; Menzel, 2009; Reinecke et al., 2013), stellen die emotionale Bindung zwischen Eltern und Kindern und eine Anerkennung, Unterstützung und Autonomie vermittelnde Kommunikationspraxis im Elternhaus sowohl Risikofaktoren als auch wirksame Schutzfaktoren von Devianz dar. Dabei werden intakte Eltern-Kind-Beziehungen in der Literatur in der Regel als Schutzfaktoren, ein autoritärer, restriktiver und inkonsistenter Erziehungsstil dagegen als Risikofaktoren von Devianz und hier insbesondere von gewaltbetonten Verhaltensweisen aufgeführt (vgl. z.B. Meier & Tillmann, 2000, S. 42).

Herrero et al. (2006) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass deviantes Verhalten in einem empirischen Zusammenhang mit einer unzureichenden Kommunikation im Elternhaus steht

(vgl. ebd., S. 681-684). Zudem konnten sie zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Devianz und psychischer Belastung über die Eltern-Kind-Beziehung mediiert wird (vgl. ebd.). Auch Reinecke et al. (2013) stellten indirekte, Delinquenz steigernde Effekte für die Kommunikation im Elternhaus bei Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe fest. Zudem beobachteten sie einen indirekten, die selbstberichtete Delinquenz reduzierenden Effekt der positiven Bindung an die Eltern (vgl. ebd., S. 223). Die positive Bindung zu den Eltern stellte sich bei den Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe dagegen als weniger bedeutsam heraus. Bei den Schülerinnen und Schülern dieser Jahrgangsstufe sehen sie die „Age Graded Theory“ (Sampson & Laub, 1993) betätigt, die besagt, dass der Einfluss der Familie und der Schule mit dem Jugendalter abnimmt (vgl. Reinecke et al., 2013, S. 224 f.). Weitere Forschungsbefunde zeigen ebenfalls, dass die Familienanbindung ein effektiver Schutzfaktor in Bezug auf Devianz ist. So scheint eine gute Familienanbindung die Prävalenz, die Häufigkeit als auch die Intensität von Devianz bei den Devianten zu reduzieren (vgl. Dornbusch, Erickson, Laird & Wong, 2001). Diese Befunde bestätigen unter anderem den Bindungsansatz von Hirschi (1969, 1998) und die Annahme, dass die Bindung an Sozialisationsinstanzen einen devianzhemmenden Effekt hat (vgl. Dornbusch et al, 2001, S. 416-419).

Wie Lösel und Bliesener (2003) herausstellen, können Kinder in Familien, in welchen Eltern defizitäre Erziehungskompetenz besitzen, kaum sichere emotionale Bindungen zu ihren Eltern entwickeln. Dies liegt den Autoren zufolge daran, dass diese Eltern auf Verhaltensprobleme ihrer Kinder beispielsweise ungeduldig oder aggressiv reagieren. Es bilden sich „Zwangsinteraktionen“ (ebd., S. 12), in welchen die Kinder die gleichen Reaktionsmuster annehmen wie die Eltern. Die Ausbildung eines „vermeidenden, ängstlichen, zwanghaften oder desorganisierten Bindungsverhaltens“ (ebd.) auf Seiten der Kinder ist häufig die Folge (vgl. ebd.). Dabei wird grundsätzlich deutlich, dass das familiäre Umfeld und hier insbesondere die Unterstützung der Eltern einen entscheidenden Einfluss auf das psychische Wohlbefinden und die psychische Entwicklung von Jugendlichen haben. Eine positive psychische Entwicklung von Jugendlichen zeichnet sich gerade in jenen Elternhäusern ab, in welchen enge und konfliktfreie Eltern-Kind-Beziehungen bestehen. Sind die Eltern-Kind-Beziehungen jedoch belastet, kann es zu psychischen Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen kommen. So stellten Hurrelmann, Engel, Holler und Nordlohne (1987) in ihrer Studie fest, dass eine „bildungsbezogene Abwärtsmobilität“ (ebd., S. 490) und ambivalente Beziehungen zu Eltern psychosomatischen Belastungen bei Jugendlichen verstärken. Wie in dieser Studie deutlich wird, treten psychosomatische Beschwerden zum einen dann auf, wenn der Jugendliche eine Schulform besucht, die nicht den der Eltern entsprechenden Bildungsabschluss ermöglicht, also einen Bildungsabschluss, der schlechter als der der Eltern ist und der aus elterlicher Sicht einen sozialen Abstieg bedeutet. Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen etwa, bei welchen zumindest ein Elternteil das Abitur besitzt, wiesen besonders hohe Werte bei den psychosomatischen Beschwerden auf (vgl. ebd., S. 488). Zum anderen wurde ein verstärktes Auftreten psychosomatischer Beschwerden dann festgestellt, wenn die Jugendlichen eine ambivalente Beziehung zu ihren Eltern aufwiesen, also wenn sie eine gute emotionale Beziehung zu ihrer Mutter oder ihrem Vater hatten, zugleich aber den Lebensstil der Eltern ablehnten (vgl. ebd., S. 489). Hurrelmann et al. (1987) erklären den Zusammenhang zwischen Abwärtsmobilität und ambivalenten Beziehungen zu Eltern auf der

einen Seite und psychosomatischen Beschwerden auf der anderen Seite mit den geringen Veränderungschancen hinsichtlich der eigenen Situation. Gemeint ist hiermit „die geringe Chance, die eigene Situation aus der individuellen Lage heraus“ (ebd., S. 490) verändern zu können, die entsprechend psychosomatische Beschwerden hervorruft (vgl. ebd., S. 487-490).

Die hier vorgestellten empirischen Befunde stützen insgesamt die in der vorliegenden Untersuchung eingenommene belastungstheoretische Perspektive, die von der Prämisse ausgeht, dass bestimmte individuelle Faktoren sowie Umweltfaktoren wie das familiäre Umfeld (und hier insbesondere der Erziehungsstil), als auch die Eltern-Kind-Beziehung in Bezug auf psychische Belastungen und Devianz sowohl eine verstärkende als auch eine entlastende Funktion einnehmen können. Im familiären Sozialisationskontext ist es vor allem das Zusammenspiel von Erziehungsstil und Eltern-Kind-Beziehung, das einen entscheidenden Einfluss auf die Kindesentwicklung und die Genese devianten Verhaltens ausübt.

2.4.2.5 Lehrer-Schüler-Beziehung

Verschiedene empirische Studien verweisen auf den empirischen Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und Devianz (vgl. z.B. Melzer & Darge, 2000; Wiater, 2009). Insgesamt zeigt sich, dass belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen devianzfördernd und intakte, vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen devianzhemmend wirken. Wie die Devianzforschung aufzeigt, können ein einschränkend-disziplinierendes, Schülerinnen und Schüler öffentlich diskreditierendes Erziehungsverhalten einerseits sowie eine von Schülerinnen und Schülern erlebte Restriktivität in der Regelanwendung der Lehrkräfte andererseits devianz- bzw. gewaltförderlich wirken. Ebenfalls können Desintegrationserfahrungen in der Klasse und Konkurrenzerfahrungen Devianz, so vor allem physische und verbale Gewalt, bedingen (vgl. z.B. Dornbusch et al. 2001; Varbelow, 2003). Wie Melzer und Darge (2000) feststellen, sind unabhängig von der Schulform an solchen Schulen mehr Täter und Opfer zu verzeichnen, an welchen Schülerinnen und Schülern von einem „aggressiven Lehrerverhalten“ (ebd., 20) berichten. Das Lehrerhandeln habe also gerade in Bezug auf den Kommunikationsumgang mit Tätern und Opfern eine zentrale Bedeutung (vgl. ebd.; ebenso Herrero et al., 2006; Wiater, 2009). Empirische Befunde wie jene von Klicpea und Gasteiger-Klicpera (1996) zeigen nämlich, dass deviante, insbesondere aggressive Schülerinnen und Schüler eine negative Einstellung in Bezug auf Schule und Lehrkräfte haben und sie viele Aspekte des Schulalltags, so den Unterricht, negativ wahrnehmen (vgl. ebd., S. 8). Es ist insgesamt festzustellen, dass die „Qualität des sozial-erzieherischen Klimas“ (Meier & Tillmann, 2000, S. 44) in der Schule bzw. Klasse von entscheidender Bedeutung in Bezug auf die Genese von Devianz ist, da sie mit gewaltförmigen Verhaltensmustern im Zusammenhang steht, wie Meier und Tillmann (2000) betonen (vgl. ebd., S. 44; ebenso Dornbusch et al., 2001; Holtappels, 1987; Tillmann et al., 2007; Varbelow, 2003). Eine belastete Lehrer-Schüler-Beziehung ist jedoch nicht nur devianzfördernd, sie stellt nicht selten auch eine psychische Belastung für Schülerinnen und Schüler dar. So stellten Herrero et al. (2006) fest, dass Devianz in einem negativen Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung steht sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung in einem negativen Zusammenhang mit erlebter psychischer Belastung (vgl. ebd., S. 681-684). In ihrer Studie mediiert nicht nur die Kommunikation im Elternhaus, sondern auch die

Lehrer-Schüler-Beziehung den Zusammenhang zwischen Devianz und psychischer Belastung (vgl. ebd., S. 684 ff.). Gleichzeitig zeigen die Befunde einer Längsschnittstudie von Reddy, Rhodes und Mulhall (2003), wie Herrero et al. (2006) herausstellen, dass mit steigender Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und zunehmender sozialer Unterstützung durch Lehrkräfte die psychische Belastung bzw. psychische Belastungssymptome bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern über die Zeit abgenommen haben (vgl. ebd., S. 674; ebenso Reddy et al., 2003).

Lehrer-Schüler-Beziehungen können aber nicht nur devianzbedingend, sondern ebenso devianzhemmend sein. Wie Meier und Tillmann (2000) betonen, können sowohl ein Schulklima, das sich durch ein förderndes Lehrerengagement und gute Sozialbeziehungen auszeichnet, als auch eine schülerorientierte, Leistungsüberforderung vermeidende und Lernerfolgchancen gewährende Lernkultur Gewalt in der Schule reduzieren (vgl. ebd., S. 44). Gewalthemmend wirken ebenso Lehrer-Schüler-Beziehungen, in denen Schülerinnen und Schüler Akzeptanz erleben (vgl. ebd.). Insgesamt zeigt sich empirisch somit, dass eine gute Schulanbindung, die unter anderem über vertrauensvolle, von gegenseitigem Respekt gezeichnete Lehrer-Schüler-Beziehungen hergestellt wird, ähnlich wie die Familienanbindung, einen Schutzfaktor in Bezug auf Devianz darstellt.

2.4.2.6 Selbstwertgefühl

Zum Zusammenhang von Selbstwertgefühl und Devianz liefert die Forschung relativ inkonsistente Befunde. Einerseits gibt es Studien wie jene von Kaplan (1978), Marx (2001), Trautwein, Köller und Baumert (2004) und Donnellan, Robins, Trzesniewski, Caspi und Moffitt (2005), die belegen, dass ein niedriges Selbstwertgefühl ein zentraler Bedingungsfaktor devianter Handlungen ist und deviante, insbesondere Gewalthandlungen einen selbstwerterhöhenden Effekt haben. Andererseits liegen Befunde aus Studien wie jenen von Baumeister, Boden und Smart (1996) und Baumeister, Bushman und Campbell (2000) vor, die zeigen, dass ein erhöhtes Selbstwertgefühl, beispielsweise in Form des Narzissmus, ein Bedingungsfaktor devianter Handlungen ist (vgl. ebenso Marx, 2001, S. 105). Zur systematischen Darstellung dieser Befunde wird im Folgenden zunächst auf die Studien eingegangen, die einen negativen Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und Devianz aufzeigen und/oder die einen selbstwerterhöhenden Effekt devianten Verhaltens nachweisen konnten, und anschließend diejenigen Studien dargestellt, die ein erhöhtes Selbstwertgefühl als einen Bedingungsfaktor von Devianz ausweisen konnten.

Marx (2001) stellte in ihrer Studie negative Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Selbstwertgefühl und deviantem Verhalten fest. Diese negativen Zusammenhänge konnten für alle in der Studie untersuchten Altersgruppen bestätigt werden, auch wenn die Stärke des Zusammenhangs je nach Altersgruppe variierte. Bei den zwölf- und vierzehnjährigen Jugendlichen etwa lag ein stärkerer Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Selbstwertgefühl und Devianz vor als bei den Zehnjährigen (vgl. ebd., S. 105 f.). Marx führt dieses Ergebnis einerseits auf das für die Erfassung des allgemeinen Selbstwertgefühls an Zwölfjährige besser angepasste Untersuchungsmaterial zurück, andererseits darauf, dass Persönlichkeitsmerkmale und somit auch das allgemeine Selbstwertgefühl als „Schutz- und Stabilitätsfaktor“ (ebd., S. 106) ab dem zwölften Lebensjahr deutlich an Bedeutung gewinnen,

so z.B. im Peerkontext, wo das Selbstwertgefühl über gruppenkonforme Verhaltensweisen gestärkt werden kann. Gerade deviante Gruppen bieten, so Marx, eine gute Plattform, das eigene Selbstwertgefühl mittels devianter Verhaltensweisen zu stärken, da deviantes Verhalten hier anerkannt und belohnt wird (vgl. ebd.). Die Autorin geht von der Hypothese aus, dass je stärker das deviante Verhalten im Verlauf ist, desto höher ist das allgemeine Selbstwertgefühl. Auch vermutet sie, dass dieser Zusammenhang das in vielen Studien festgestellte hohe Selbstwertgefühl devianter Jugendlicher erklärt (vgl. ebd.). Dies stütze zudem den Befund von Kaplan (1978), dass ein niedriges Selbstwertgefühl das Auftreten devianter Verhaltensweisen im Sinne der *self-enhancement*-Hypothese befördert. Die *self-enhancement*-Hypothese besagt, dass die Aufnahme in eine delinquente Gruppe und das mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe einhergehende deviante bzw. delinquente Verhalten über die Zeit zu einem erhöhten Selbstwertgefühl führt (vgl. Kaplan, 1978). Auch weitere Studien konnten einen Zusammenhang zwischen einem niedrigen Selbstwertgefühl und verschiedenen Devianzformen wie Aggression oder Delinquenz feststellen. Dieser Zusammenhang wurde für verschiedene Altersgruppen und verschiedene Nationalitäten bestätigt, was insgesamt ebenfalls für die *self-enhancement*-Hypothese spricht (vgl. z.B. Donnellan et al., 2005, S. 332 ff.).

Wie Kaplan (1978) im Längsschnitt zeigen konnte, können deviante Verhaltensmuster die Funktion erfüllen, selbstwertbelastende Gefühle reduzieren. So konnte er nachweisen, dass verschiedene deviante und delinquente Verhaltensmuster zur Abnahme selbstwertbelastender Gefühle führen können. Dieser Zusammenhang zeigte sich bei Schülern männlichen Geschlechts mit niedrigem und hohem sozioökonomischen Status (vgl. ebd., S. 253, 271). Bei den befragten Schülerinnen weiblichen Geschlechts hingegen, die ein niedriges Selbstwertgefühl aufwiesen, bestätigte sich dieser Zusammenhang nicht. Bei Schülerinnen mit niedrigem Selbstwertgefühl und hohem sozioökonomischen Status führten Betäubungsmittel bzw. Rauschgift zur Abnahme selbstwertbelastender Gefühle, bei Schülerinnen mit niedrigem Selbstwertgefühl und niedrigem sozioökonomischen Status hingegen keines der untersuchten devianten Verhaltensmuster. Kaplan (1978) führt diese geschlechtsspezifischen Effekte auf geschlechtertypische Rollenmuster bzw. -erwartungen zurück. Der Autor erklärt den weitgehend ausbleibenden selbstwerterhöhenden Effekt devianter Verhaltensmuster bei den untersuchten Schülerinnen damit, dass Mädchen tendenziell sensibler gegenüber Sanktionen sind, sich also leichter von Sanktionen abschrecken lassen als Jungen. Aber auch, dass Mädchen insgesamt weniger zu aktiven bzw. aggressiven devianten Verhaltensmustern tendieren als Jungen, so dass die Wahrscheinlichkeit bei ihnen geringer ist, dass aktive bzw. aggressive deviante Verhaltensmuster einen selbstwerterhöhenden Effekt haben können. Mädchen zeigen im Gegensatz zu Jungen eher passive und nicht-aggressive deviante Verhaltensmuster wie beispielsweise den Missbrauch von Betäubungsmitteln. Mit Kaplan sind es vorwiegend die passiven und nicht-aggressiven devianten Verhaltensmuster, die einen selbstwerterhöhenden Effekt bei Mädchen haben können (vgl. ebd., S. 272 ff.). Dass der sozioökonomische Status und das damit verbundene Selbstwertgefühl im Zusammenhang mit physischer Gewalt stehen, bestätigen auch Feltes und Goldberg (2006). Sie stellen fest, dass Jugendliche, die Zurückweisungen und Benachteiligungen erleben sowie objektiv wie subjektiv geringere gesellschaftliche Chancen haben, ein belastetes Selbstwertgefühl aufweisen. Positive Einstellungen zu Gewalt würden – insbesondere bei Schülern aus der

Türkei und der ehemaligen Sowjetunion – durch sozialstrukturelle wie subjektiv wahrgenommene Benachteiligungen begünstigt werden. Insbesondere türkische Jugendliche sind es, die in ihrer Studie im Bereich der Körperverletzungen und Schlägereien auffällig sind, auch wenn die Autoren diesen Zusammenhang weniger mit dem Migrationshintergrund in Verbindung stehend auffassen als vielmehr mit „gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen“ (ebd., S. 230) dieser Gruppe. Sie erklären die Gewaltbereitschaft von türkischen, aber auch russlanddeutscher Schülern sowie Schülern aus Südeuropa mit der „Verteidigung der eigenen Ehre“ (ebd.). Wie die Autoren feststellen, ist die Verteidigung der eigenen bzw. verletzten Ehre ein entscheidender Grund für diese Jugendliche, bei einem Angriff zurückzuschlagen. Hier scheint das belastete Selbstwertgefühl dieser Jugendlichen ein wesentlicher Faktor zu sein, der bei subjektiv empfundener Verletzung der eigenen Ehre zu hoher Gewaltbereitschaft beiträgt (vgl. ebd., S. 229 ff.). So konnten sie nicht nur beobachten, dass diese Schüler besonders sensibel auf Gewalt reagieren, sondern auch, dass türkische Jugendliche als einzige Vergleichsgruppe Beleidigungen als „besonders schlimm“ (ebd., S. 229) erlebten.

Auch Studien der letzten Jahre bestätigen diese Befunde. Im Rahmen einer mehrbenenanalytischen Untersuchung von Längsschnittdaten untersuchten Trautwein et al. (2004) die Auswirkungen von physischer Gewaltanwendung und von Unterrichtsstörungen auf Selbstkonzepte (konkret das Selbstwertgefühl, das Selbstkonzept sozialer Anerkennung und das Selbstkonzept sozialer Durchsetzungsfähigkeit). Sie konnten feststellen, dass Gewaltanwendung bei Jugendlichen zu einem höheren Selbstkonzept eigener Durchsetzungsfähigkeit führte, während Unterrichtsstörungen höhere Selbstkonzepte sozialer Anerkennung und höhere Selbstkonzepte eigener Durchsetzungsfähigkeit bewirkten (vgl. ebd., S. 22-25). Konform zu Kaplans (1978) Untersuchungsergebnissen konnten sie des Weiteren zeigen, dass sich die beiden devianten Verhaltensformen physische Gewaltanwendung und Unterrichtsstörungen auf das Selbstkonzept derjenigen Jugendlichen besonders positiv auswirkten, bei denen ein niedriges Selbstkonzept festgestellt werden konnte. Auch wurde deutlich, dass Devianz insgesamt zu einem erhöhten Selbstwertgefühl führte, dieser Zusammenhang jedoch unter dem gewählten Signifikanzniveau ($p > .10$) blieb (vgl. ebd., S. 25 f.). Zusammenfassend ist also festzustellen, dass auch die Befunde von Trautwein et al. (2004) die *self-enhancement*-Hypothese bestätigen, wenngleich sich dieser hier nur bei bereichsspezifischen Selbstkonzepten signifikant zeigte (vgl. ebd.). Diese Forschungsbefunde werden darüber hinaus von qualitativen Studien gestützt. So konnten Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) in ihrer Studie beobachten, dass Schülerinnen und Schüler, die Täter und nicht Opfer von Aggressionen im Klassenzimmer sind, eine überdurchschnittlich hohe positive Selbsteinschätzung aufweisen, während Schülerinnen und Schüler mit Viktimisierungserfahrungen ein deutlich geringeres Selbstwertgefühl zeigten (vgl. ebd., S. 8). Auch beurteilen Schülerinnen und Schüler, die lediglich als Täter in Erscheinung treten, ihre Stellung innerhalb der Klassengemeinschaft am positivsten. Schülerinnen und Schüler dagegen, die Täter-Opfer oder Opfer sind, schätzen sich tendenziell als Außenseiter ein und beurteilen ihre Klassengemeinschaft eher negativ (vgl. ebd., S. 5 f.).

Andere Studien, wie jene von Baumeister et al. (1996), belegen hingegen, dass es das bedrohte Geltungsbedürfnis und weniger ein niedriges Selbstwertgefühl ist, das zu Devianz

bzw. Gewalt führt. Es sei die erlebte Diskrepanz zwischen einer übersteigert positiven Selbstbewertung und der negativen Fremdbewertung durch Andere, die Gewalthandlungen begünstige. Dabei gehen die Autoren von der These aus, dass je höher bzw. je übersteigter das Selbstwertgefühl ist, desto höher die Anfälligkeit, Bedrohungen des eigenen Selbstwertes ausgesetzt zu sein (vgl. ebd., S. 26 f., 29). Baumeister et al. (2000) konnten dabei zeigen, dass insbesondere ein stark ausgeprägter Narzissmus und ein instabiles Selbstwertgefühl im Zusammenhang mit Aggressionen bzw. Gewalt stehen. So wurde in diesem Kontext deutlich, dass erlebte Bedrohung den Zusammenhang zwischen Narzissmus und Aggressionen mediierte (vgl. ebd., S. 28 f.). Neuere Studien wie jene von Bushman et al. (2009) zeigen dabei, dass die Konfrontation mit negativen Fremdevaluationen Aggressionen insbesondere bei jenen Narzissten erhöht, die ein hoch ausgeprägtes Selbstwertgefühl aufwiesen. Bei Narzissten mit einem niedrigen Selbstwertgefühl konnte dieser Zusammenhang hingegen nicht festgestellt werden. Bei dieser Gruppe zeigte sich vielmehr, dass ein niedriges Selbstwertgefühl den Effekt von Narzissmus auf Aggressionen reduzierte bzw. eliminierte (vgl. ebd., S. 441-444).

Donnellan et al. (2005) betrachten die Studien von Baumeister et al. (1996) kritisch. Sie werfen der Autorengruppe um Baumeister vor, im Narzissmus ein Gegenkonstrukt zum niedrigen Selbstwertgefühl zu sehen. Damit einhergehend kritisieren sie, dass sie nur unzureichend zwischen Narzissmus und einem hohen Selbstwertgefühl differenzieren. Entsprechend machen Donnellan et al. (2005) in Anlehnung an Rosenberg (1965) deutlich, dass ein hoch ausgeprägtes Selbstwertgefühl ein Gefühl der Selbstachtung impliziert, während der Narzissmus „gefühlte Überlegenheit gegenüber anderen“ (ebd., S. 333) zum Ausdruck bringt, beides also unterschiedliche Konstrukte darstellen. Auch machen sie in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der empirische Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und Narzissmus noch nicht abschließend geklärt sei, also die Frage unbeantwortet geblieben ist, ob es sich beim Narzissmus beispielsweise bloß um ein übersteigertes Selbstwertgefühl handelt oder um eine kontingente und instabile Form des Selbstwertgefühls (vgl. ebd.). Auch in empirischer Hinsicht fühlen sich Donnellan et al. (2005) in ihrer Kritik an der Studie von Baumeister et al. (1996) bestätigt, da in ihrer Studie sowohl das Selbstwertgefühl als auch der Narzissmus einen unabhängigen Effekt auf deviantes Verhalten zeigen, es sich hier also um distinkte Konstrukte handelt (vgl. Donnellan et al., 2005, S. 333 f.).

2.4.2.7 Emotionen

Wie verschiedene Autoren betonen, stellen negative Emotionen Bedingungsfaktoren von Devianz dar (vgl. z. B. Agnew, 2006; Mazerolle et al., 2003). In vielen Studien konnte beobachtet werden, dass negative Emotionen, so insbesondere die Emotion Wut, den Zusammenhang zwischen Belastung und Delinquenz mediierten (vgl. z.B. Moon, Morash, Mc Clusky & Hwang, 2009, S. 183; Agnew, 2006; Hay & Evans, 2006; Mazerolle & Piquero, 1998; Mazerolle et al., 2003). Auch für negative Emotionen wie Angst und Depressionen konnten Mediatoreffekte zwischen Belastung und Devianz nachgewiesen werden (vgl. z.B. Agnew, 2006, S. 105). Laut Agnew (2006) ist jedoch, auch wenn Emotionen wie insbesondere die Emotion Wut zentrale Mediatorvariablen im Kontext von Belastung und

Devianz darstellen, zu beachten, dass bestimmte Emotionen bzw. bestimmte Konstellationen von Emotionen in einem engeren Zusammenhang mit bestimmten Devianzformen stehen als andere. So sei davon auszugehen, dass die Emotion Wut in einem engeren Zusammenhang mit physischer Gewalt stehe als mit Diebstahl, sowie Frustration und Neid wiederum in einem engeren Zusammenhang mit Eigentumsdelikten und Diebstahl (vgl. ebd., S. 105). Dieser Sachverhalt gelte in gleicher Weise für den Zusammenhang von Belastungsfaktoren und Emotionen. Auch hier ist nach Agnew (2006) davon auszugehen, dass bestimmte Belastungsfaktoren bestimmte Emotionen in einem stärkeren Maße hervorrufen als andere Belastungsfaktoren, z.B. ist es wahrscheinlicher, dass die Unfähigkeit, monetäre Ziele zu erreichen eher Frustration und Neid hervorruft als Angst (vgl. ebd.).

Auch konnte Agnew (1985a) indirekte, über die Emotion Wut vermittelte Effekte des restriktiven Erziehungsstils, der belasteten Lehrer-Schüler Beziehung und der Schulunzufriedenheit auf Delinquenz, Aggression und Schulabsentismus nachweisen. Zudem zeigte sich in seiner Studie, dass ein restriktiver Erziehungsstil, eine belastete Lehrer-Schüler Beziehung sowie Schulunzufriedenheit einen signifikanten positiven Effekt auf die Emotion Wut haben (vgl. ebd., S. 160-164). Für Agnew zeigen diese Befunde zum einen, dass ein aversives Schul- und Familienumfeld (*aversive school and family environments*) zu steigendem Wutempfinden führt, zum anderen, dass die Emotion Wut unter bestimmten Bedingungskonstellationen Devianz (Delinquenz, Aggressionen und Schulabsentismus) fördert (vgl. ebd., S. 163 f.; ebenso Agnew, 1992; Averill, 1982).

Moon et al. (2009) berichten ähnliche Befunde. In ihrer Studie wird in Anlehnung an Agnew (2006) jedoch zwischen zwei Typen von negativen Emotionen unterschieden, nämlich zwischen den „*emotional traits*“ (Moon et al., 2009, S. 186) bzw. den „*trait-based negative emotions*“ (ebd.) einerseits und den „*emotional states*“ (ebd.) bzw. den „*situational-based negative emotions*“ (ebd.) andererseits. Während der Begriff der *emotional traits* die allgemeine Tendenz eines Individuums bestimmte Emotionen zu erleben benennt, bezeichnet der Begriff der *emotional states* das situative bzw. aktuelle Erleben einer Emotion (vgl. ebd.; ebenso Agnew, 2006). Moon et al. (2009) konnten einen positiven, statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem „*trait-based anger*“ (ebd., S. 206) und dem „*situational-based anger*“ (ebd.) auf der einen Seite und Delinquenz auf der anderen Seite feststellen. Zudem zeigten sich Mediatoreffekte der *situational-based negative emotions* zwischen verschiedenen Belastungsfaktoren wie dem „*parental punishment*“ (ebd.), „*teachers punishment*“ (ebd.) und dem „*examination-related strain*“ (ebd.) auf der einen Seite und Devianz und hier insbesondere der „*violent delinquency*“ (ebd.) auf der anderen. Die „*trait-based negative emotions*“ (ebd.) zeigten im Vergleich dagegen hier nur minimale Mediatoreffekte (vgl. ebd.). Auf Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse sprechen sich die Autoren folglich dafür aus, dass in Zukunft der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren, den *situational-based negative emotions* und Devianz genauer untersucht werden müsste (vgl. ebd., S. 208, ebenso Agnew, 2006). Agnew (2006) kritisiert, dass viele Studien, die die General Strain Theory testen, mit „*emotional traits*“ (ebd., S. 106) operieren (vgl. ebd.). Für den Autor ist dies ein entscheidender Grund, warum bestimmte Belastungsfaktoren in diesen Studien nur einen moderaten Effekt auf den „*trait anger*“ (ebd.) haben, spezifische Faktoren wie beispielsweise biologische Faktoren und/oder spezifische Sozialisationserfahrungen wiederum einen starken

Effekt. Dabei stellt der Autor heraus, dass die General-Strain-Theory primär am Zusammenhang von Belastungsfaktoren und „negative emotional states“ (ebd.) interessiert sei (vgl. ebd.). Wie Hay und Evans (2006) jedoch betonen, wird die General-Strain-Theory häufig derart interpretiert, dass sowohl der „trait anger“ als auch der „situational anger“ als gleichwertige theorieimmanente Elemente aufgefasst werden. Der Hintergrund hierfür ist die Annahme, dass Belastung insgeheim einen Effekt auf „trait anger“ und „situational anger“ haben und Individuen, die generell auf Belastungen mit Wut reagieren („trait anger“), auch relativ schnell situativ bedingte Wut („situational anger“) erleben (vgl. ebd., S. 266).

Agnew (2006) macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass *emotional traits* insoweit im Rahmen belastungstheoretischer Forschung nicht zu vernachlässigen sind, als dass sie gerade bei chronischen Belastungen eine entscheidende Rolle spielen. Wie der Autor betont, kann chronisches Belastungserleben zu *emotional traits* führen und dadurch Einfluss auf Devianz bedingende Prädispositionen nehmen. In Anlehnung an Bernard (1990) führt er aus, dass insbesondere Belastungen, die Menschen in benachteiligten Stadtteilen erleben, die Intensität erlebter Wut verstärken und auf diese Weise entscheidend zur Herausbildung von *trait anger* beitragen (vgl. Agnew, 2006, S. 106 f.). Dieser Sachverhalt ist gerade für Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen zu vermuten, da diese Schülerklientel häufig in von Armut gekennzeichneten, benachteiligten Stadtquartieren lebt. Es ist somit davon auszugehen, dass *trait anger* in engem Zusammenhang mit Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen steht. Es konnte jedoch nicht nur ein empirischer Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren, *trait anger* und Devianz nachgewiesen werden, sondern auch der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren, *state anger* und Devianz gilt als bestätigt. Agnew (2006) führt an dieser Stelle die Studien von Jang und Johnson (2003) und Capowich et al. (2001) an. Jang und Johnson (2003) konnten einen starken Effekt des Belastungsfaktors „*personal problems*“ (vgl. Agnew, 2006, S. 106; Jang & Johnson, 2003) auf *state anger* sowie einen Effekt von *state anger* auf Devianz nachweisen. Auch konnte in ihrer Studie festgestellt werden, dass *state anger* den Effekt der dort untersuchten Belastungsfaktoren auf Devianz medierte (vgl. ebd.). Capowich et al. (2001) wiederum zeigten, so Agnew (2006), dass belastende Ereignisse *state anger* auslösen, *state anger* einen starken Effekt auf Kampfesabsichten hat und zu einem großen Teil den Effekt von Belastungsfaktoren auf Kampfesabsichten medierte (vgl. ebd.). Insgesamt kann somit nicht nur aus theoretischer, sondern auch aus empirischer Sicht für die Emotion Wut, nämlich *trait anger* auf der einen und *state anger* auf der anderen Seite, resümiert werden, dass sie eine zentrale Mediatorvariable im Kontext von Belastungsfaktoren und Devianz darstellt.

2.5 Zusammenfassung und Fazit

Devianz beschreibt ein höchst komplexes Konstrukt. Unter dem Begriff der Devianz wird eine Bandbreite unterschiedlicher Verhaltensweisen zusammengefasst und zur Definition devianter Verhaltensweisen werden unterschiedliche Bestimmungskriterien herangezogen. Zu unterscheiden ist etwa zwischen einer positiven und einer negativen Devianz oder auch zwischen einer norm-, erwartungs- und sanktionsorientierten Devianz. Darüber hinaus kann Devianz als Störung des Sozialverhaltens aufgefasst werden; dies ist eine psychiatrisch-

psychologische Sichtweise auf Devianz. Wie in diesem Kapitel dargestellt, wird im Wesentlichen – und so auch in der vorliegenden Arbeit – jedoch zwischen soziologischen bzw. kriminologischen und psychologischen bzw. psychiatrisch-klinischen Definitionen und Erklärungsansätzen abweichenden Verhaltens unterschieden. Es handelt sich entsprechend um eine Betrachtungsweise auf „gesellschaftliche Strukturdefizite“ (Varbelow, 2000, S. 2), hier, wie auch der Forschungsstand zu Devianz widerspiegelt, speziell im Familien-, Schul- und Peerkontext.

Das in der vorliegenden Arbeit leitende Verständnis von Devianz entspricht der Definition von Baier und Pfeiffer (2011a), die eine norm-, erwartungs- und sanktionsorientierte Komponente enthält. Die beiden hier, untersuchten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl stellen Normverstöße und Verletzungen von Verhaltenserwartungen seitens der Eltern und der Lehrkräfte dar, die Sanktionen nach sich ziehen. In dieser Arbeit ausgeblendet werden hingegen gestörte Persönlichkeitsanteile als Ursachefaktoren von Devianz, auch wenn nicht ausgeschlossen wird, dass diese grundsätzlich eine wichtige Rolle spielen können. Dies impliziert, dass Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen nicht als Störung des Sozialverhaltens im psychiatrisch-psychologischem Sinne verstanden wird, sondern als ein mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängendes und gesellschaftlich negativ bewertetes Verhalten.

Es wurde des Weiteren darauf verwiesen, dass es unterschiedliche Erscheinungsformen von Devianz gibt. Hier kann zwischen dissozialen, aggressiven, gewalttätigen und delinquenten Erscheinungsformen differenziert werden. Gleichzeitig zeigte sich, dass die im Rahmen dieser Studie behandelten Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl je nach Bestimmungskriterium sowohl als dissoziale, aggressive, gewaltbetonte als auch delinquente Verhaltensweisen aufgefasst werden können. Auch wurde erwähnt, dass physische Gewalt und Diebstahl Formen der provozierenden oder problematischen Devianz sowie kriminelle Verhaltensweisen (vgl. Dollinger & Raithel, 2006) darstellen können. Zudem zeigte sich, dass es zwischen den Bestimmungskriterien, anhand derer die verschiedenen Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens bestimmt werden, vielfältige Überschneidungen gibt. Der Verweis auf unterschiedliche Erscheinungsformen sollte deutlich machen, dass die im Rahmen dieser Arbeit betrachteten devianten Verhaltensweisen physische Gewalt und Diebstahl nicht nur auf unterschiedliche Weise, so beispielsweise als dissoziale oder aggressive Verhaltensformen, klassifiziert werden können. Genauso wichtig war es herauszustellen, dass beide interessierten Deliktformen im Sinne einer provozierenden oder problematischen Devianz (vgl. Dollinger & Raither, 2006) als jugendtypische, relativ „harmlose“ Deliktformen in Erscheinung treten können, beide aber auch kriminelle delinquente Handlungen (vgl. Dollinger & Raithel, 2006) mit einer juristisch relevanten Reichweite darstellen können. Letztgenanntes soll unterstreichen, dass die nachweisbar hohe Devianzbelastung von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen in beiden Deliktbereichen ein schwerwiegendes Problem mit weitreichenden Konsequenzen für die devianten Schülerinnen und Schüler darstellen kann.

Der Blick auf den Forschungsstand zu Devianz zeigte, dass deviante Verhaltensformen weitgehend durch die gleichen Risikofaktoren bedingt werden und hier insbesondere der

Familien-, Peer- und Schulkontext eine besondere Rolle spielt. Es besteht zudem Konsens darüber, dass Devianz multifaktoriell bedingt ist, also nicht auf einzelne, sondern auf unterschiedliche Risikofaktoren zurückzuführen ist und die Risikofaktoren kumulativ wirken. Die hohe Devianzbelastung von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen, so wird hier theoretisch angenommen, hängt somit entscheidend mit dem problembelasteten Lebensumfeld dieser Schülerklientel zusammen. Die Entstehung von Devianz wird also auf das Zusammenspiel unterschiedlicher Belastungsfaktoren in unterschiedlichen Lebenskontexten zurückgeführt.

Des Weiteren wurde in diesem Kapitel erwähnt, dass, obwohl Devianz eine „ähnliche Ursachenstruktur“ (Baier, 2005, S. 395) aufweist, davon auszugehen ist, dass bei einzelnen Devianzformen unterschiedliche Bedingungskonstellationen von gleichen Risikofaktoren und hier weitere Faktoren wie beispielsweise situative Parameter und Werthaltungen wirksam sind. Auch wurde darauf verwiesen, dass zwischen distalen und proximalen Risikofaktoren von Devianz unterschieden werden muss und dass distale Faktoren auch zu proximalen Faktoren werden können. Der erstgenannte Aspekt wird in der hier vorliegenden Studie insofern berücksichtigt, als dass am Beispiel von physischer Gewalt und Diebstahl der Einfluss gleicher Einflussfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf beide Devianzformen getestet wird und sich hier, je nach Einfluss der Risikofaktoren, u.U. unterschiedliche Bedingungskonstellationen identifizieren lassen können. Der zweitgenannte Aspekt wurde insofern berücksichtigt, als dass sowohl direkte als auch über Mediatoren vermittelte, also indirekte Effekte der Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf physische Gewalt und Diebstahl getestet werden. Bei den dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Analysen wird somit dem Umstand Rechnung getragen, dass die hier betrachteten Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes sowohl distale als auch proximale Risikofaktoren von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen darstellen können.

Wie der Blick auf den Forschungsstand zu Devianz des Weiteren zeigt, können Lebensphasen eine wichtige Rolle bei der Erklärung von devianten Verhaltensformen spielen. Studien belegen, dass das Jugendalter eine Lebensphase darstellt, in der besonders häufig deviante Verhaltensweisen auftreten, so dass von einer jugendspezifischen Devianz bzw. Jugenddevianz auszugehen ist, die, wie Petermann und Natzke (2008) in Anlehnung an Moffitt (2003) sagen würden, „adolescent limited“ (Petermann & Natzke, 2008, S. 535) ist. Auch wenn deviantes Verhalten auch in anderen Lebensphasen, d.h. vor oder nach der Adoleszenz, auftritt, zeigt sich dabei grundsätzlich, dass je früher die Verhaltensprobleme auftreten, desto größer das Risiko ist, dass diese stabil werden und im Erwachsenenalter anhalten (vgl. ebd., S. 534 f.). Es gilt somit genau analysieren, in welchem Alter bzw. welcher Lebensphase und in welcher Intensität sich deviante Verhaltensformen bei Kindern und Jugendlichen zeigen. Diesen Aspekt hervorzuheben ist deswegen für die hier vorliegende Forschung von Bedeutung, weil das Alter eine entscheidende Einflussgröße im Kontext devianter Verhaltensformen repräsentiert und es sich bei der im Rahmen dieser Studie befragten Schülerschaft um Jugendliche handelt. Dies herauszustellen ist deswegen bedeutend, weil die hier vorliegenden Daten keine Rückschlüsse darüber erlauben, inwiefern physische Gewalt und Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft mitunter auch

mögliche Begleiterscheinungen und Ausdrucksformen der durchlebten Jugendphase darstellen. Es lassen sich somit auch keine Aussagen machen, inwiefern es sich bei den besonders verhaltensauffälligen Förderschülerinnen und -schülern beispielsweise um „late starter“ oder „adolescent limited“ handelt. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass zwischen dem Alter der befragten Förderschülerinnen und -schüler und den beiden untersuchten Deliktformen ein Zusammenhang bestehen kann. So ist zu vermuten, dass der Einfluss und die soziale Kontrolle von Sozialisationsinstanzen wie Eltern und Lehrkräften gerade in der Jugendphase abnehmen und dieser abnehmende Einfluss Devianz begünstigen kann (vgl. Hirschi, 1969, 1998; Sampson & Laub, 1993).

In der Zusammenschau wurde zudem deutlich, dass die Erforschung der Bedingungskonstellationen von einzelnen Devianzformen ein zukunftsträchtiges Forschungsfeld der Devianzforschung darstellt. Zu untersuchen wäre beispielsweise, ob und inwiefern bestimmte Risiko- und Schutzfaktoren in bestimmten Lebensphasen wie der Jugendphase einen größeren Einfluss auf deviante Verhaltensweisen haben als in anderen Lebensphasen. Aus Sicht der General-Strain-Theory von Agnew (1992, 2011) müssten bei der Erforschung von Bedingungskonstellationen, wie noch dargestellt wird, jedoch auch die Motive bzw. Absichten, Emotionen und Dispositionen von Individuen berücksichtigt werden. Beispielsweise wäre der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren und Devianzformen, Belastungsfaktoren und negativen Emotionen sowie negativen Emotionen und Devianzformen intensiver zu erforschen. Alle letztgenannten Zusammenhänge stehen auch im Fokus dieser Arbeit. In dieser hier vorliegenden Studie wird nämlich mitunter der Zusammenhang zwischen drei unterschiedlichen Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der negativen Emotion Wut und den beiden Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl untersucht.

In Bezug auf die beiden im Fokus stehenden Devianzformen physische Gewalt und Diebstahl ist zusammenfassend festzuhalten, dass Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Vergleich zu anderen Schulformen, mit Ausnahme der Hauptschule, eine besonders hohe Belastung aufweisen. Förderschülerinnen und -schüler sind in beiden Bereichen verhaltensauffälliger als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schülerinnen und Schüler der Gesamt- und Realschulen (vgl. z.B. Rabold & Baier, 2008). Neben schulformspezifischen Unterschieden bestehen zudem geschlechterspezifische Unterschiede bei beiden Devianzformen. Jungen sind hier insgesamt verhaltensauffälliger als Mädchen (vgl. z.B. Rabold & Baier, 2008; Lösel & Bliesener, 2003; Petermann & Natzke, 2008). Dieser Befund liefert Anhaltspunkte dafür, dass das Geschlecht ein möglicher Einflussfaktor ist. Da Jungen bei beiden Deliktformen verhaltensauffälliger sind als Mädchen, wird im Rahmen eigener empirischer Analysen geprüft, inwiefern dieser Punkt auch auf die im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler zutrifft. Varbelow (2000), der sich mit den hohen Gewalt- und Eigentumsdeliktraten an Hauptschulen beschäftigt hat, zeichnet die inadäquaten und erzieherischen Maßregelungen der Eltern gegenüber ihren Kindern, die zu einer langfristigen Beeinträchtigung der kognitiven und psychischen Fähigkeiten führen, sowie die infolge des Hauptschulbesuchs eintretende Perspektivlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt, als wesentliche Ursachen für die hohen Gewalttraten an Hauptschulen verantwortlich. Die hohen Eigentumsdeliktraten an Hauptschulen führt er wiederum auf die ungünstige

Einkommenssituation der Eltern sowie Deprivationszustände im Elternhaus, also auf die mangelnde Aufmerksamkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern, zurück. „Mutproben“ (ebd., S. 138) werden als ein weiterer Erklärungsgrund genannt. Varbelow geht davon aus, dass Jugendliche deswegen Eigentumsdelikte begehen, weil sie sich von Mutproben mehr Akzeptanz in der eigenen Peergroup versprechen, was insbesondere auf Jugendliche mit einem belasteten Selbstwertgefühl zutrefte. Sollte diese Schlussfolgerung zutreffen, wäre zu fragen, inwiefern diese Erklärung auch auf Förderschülerinnen und -schüler Lernen zutrifft. Eine mögliche Antwort auf diese Frage werden die empirischen Analysen dieser Arbeit liefern, da in dieser Untersuchung unter anderem der empirische Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und dem sozio-kulturellen Status einerseits und physischer Gewalt und Diebstahl andererseits geprüft wird. Die im empirischen Teil dieser Arbeit erfolgenden Analysen werden es also ermöglichen, Aussagen darüber zu machen, inwiefern physische Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen mit Selbstwertproblemen und dem sozio-kulturellen Status zusammenhängt. Der Migrationshintergrund wird ebenso bei den Analysen berücksichtigt, da dieser ebenfalls einen möglichen Risikofaktor von Devianz darstellen kann (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a). Der mit Varbelow (2000) unternommene Verweis auf defizitäre Erziehungskompetenzen und die ungünstige finanzielle Situation der Eltern, auf Leistungsdefizite in der Schule, die Perspektivlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt sowie Anerkennungsdefizite als mögliche Gründe für Gewalt- und Eigentumsdelikte macht insgesamt deutlich, dass beide Deliktformen mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängen. Dies herauszustellen war deswegen wichtig, weil hiermit die in dieser Arbeit gewählte Argumentation zum Zusammenhang von sozialstrukturell bedingten Belastungsfaktoren und Devianz gestützt wird.

Neben einer allgemeinen Übersicht über Risikofaktoren von Devianz wurde auch vereinzelt auf modellrelevante Risikofaktoren, also die Risikofaktoren, die in den empirischen Analysen dieser Untersuchung berücksichtigt wurden, eingegangen. Es handelt sich hierbei um mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängende Risikofaktoren von Devianz. Das Ziel der Darstellung ist hierbei, die empirische Relevanz dieser gewählten Risikofaktoren in Bezug auf Devianz herauszustellen. Bei den dargestellten Risikofaktoren von Devianz handelt es sich um Risikofaktoren, von denen angenommen wird, dass sie bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen eine besondere Relevanz haben. Da im Rahmen dieser Arbeit angenommen wird, dass deviante Verhaltensformen eine „ähnliche Ursachenstruktur“ (vgl. Baier, 2005) aufweisen, wurden hier Forschungsbefunde zu Devianz im Allgemeinen und nicht zu physischer Gewalt und Diebstahl im Speziellen referiert. Dies soll jedoch nicht ausschließen, dass unterschiedliche „Bedingungskonstellationen“ (vgl. Meier & Tillmann, 2000) von Risikofaktoren bei den im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Formen devianten Verhaltens, physische Gewalt und Diebstahl, wirksam sein können.

3 Devianz aufgrund von Belastung – die Anomietheorien von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin und Agnew

Im Folgenden wird auf die Anomietheorien von Merton (1968), Cohen (1961) sowie Cloward und Ohlin (1960) einführend eingegangen (vgl. Kapitel 3.1), um anschließend die auf diesen Theorien aufbauende und für die vorliegende Arbeit zentrale General-Strain-Theory von Agnew (1992) vorzustellen (vgl. Kapitel 3.2). Bei allen diesen Theorien handelt es sich um soziologische Belastungstheorien, die eine gemeinsame Grundannahme haben: Sie gehen von einem Zusammenhang zwischen sozialstrukturell bedingten Belastungsfaktoren und Devianz aus. Hierbei ist die These leitend, dass sozialstrukturell bedingte Belastungen zu Devianz führen. Devianz wird also als ein soziales Phänomen betrachtet, dessen Ursachen in der Sozialstruktur bzw. in mit sozialer Benachteiligung zusammenhängenden Belastungsfaktoren zu finden sind. Der Unterschied zwischen diesen Theorien liegt in der Belastungsquelle, die als Hauptgrund für Devianz erkannt wird. Während Merton (1968) als auch Cloward und Ohlin (1960), wie dargestellt wird (vgl. Kapitel 3.1), Devianz auf (ökonomische) Ziel-Mittel-Diskrepanzen zurückführen und Cohen (1961) Statusfrustrationen als Hauptbelastungsquelle angibt, führt Agnew (1992) Devianz auf verschiedene Belastungstypen und die durch diese Belastungstypen bedingten negativen Emotionen zurück (vgl. Kapitel 3.2). Die Theorien bauen historisch betrachtet aufeinander auf. Hinsichtlich der in dieser Arbeit vorgenommenen belastungstheoretischen Perspektive auf Devianz wird eine soziologisch-belastungstheoretische Gesamtperspektive in Bezug auf alle genannten Theorien – wengleich mit unterschiedlicher Gewichtung – eröffnet. Mit Hilfe der Theorien von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin wird zunächst das Ziel verfolgt, Indizien dafür zu finden, inwiefern eine soziologisch-belastungstheoretische Sicht auf die Devianzproblematik von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen überhaupt sinnvoll ist. Der Hauptfokus richtet sich dann auf die General-Strain-Theory von Agnew (1992), auf deren theoretischen Annahmen die empirischen Analysen dieser Arbeit fundieren. Gerade der Blick auf die Forschungsliteratur zur sozio-kulturellen und psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen zeigt (vgl. auch Kapitel 4.2.1 und 4.2.2), dass diese Schülerklientel nicht nur hohe Devianz- und Delinquenzraten aufweist, sondern ebenfalls mit infolge von Stigmatisierungen und Viktimisierungserfahrungen sich einstellenden Selbstwertproblemen, Frustrationen und negativen Emotionen (vgl. Petermann & Natzke, 2008; Schumann, 2007) zu kämpfen hat. Diese Zusammenhänge werden mit Hilfe der General-Strain-Theory genauer beleuchtet.

3.1 Die Anomietheorie von Robert K. Merton

Zwei zentrale Aspekte der Anomietheorie von Merton werden hier erörtert: Sein Begriff der Anomie und die von ihm identifizierten Anpassungstypen. Anschließend wird auf die theoretische Kritik sowie die empirischen Befunde zu dieser Theorie eingegangen, bevor die Weiterentwicklung der Anomietheorie durch Albert K. Cohen (1961) und Richard A. Cloward und Lloyd E. Ohlin (1960) erörtert wird.

3.1.1 Der Begriff der Anomie

Der Begriff der Anomie hat einen zentralen Stellenwert in dem Schaffenswerk von Merton, er zählt zudem zu den zentralen Begriffen der Soziologie. Bekannt wurde der Begriff der Anomie in der Soziologie vor allem durch die Arbeiten Durkheims. Devianz wird bei Durkheim mit dem Zustand der Norm- und Regellosigkeit erklärt. Es ist der Zustand der Norm- und Regellosigkeit, der auch Durkheims Verständnis vom Begriff der Anomie prägt. Anomie selbst führt Durkheim auf fehlende bzw. defizitäre gesellschaftliche Regulationsmechanismen zurück, die er, wie er in seinem Werk „Über soziale Arbeitsteilung“ (1893/2012) ausführt, vor allem in der Wirtschaft beobachtet (Durkheim, 2012, S. 42 ff.; vgl. Legge, 2010).¹ Konkretere Ausführungen zum Thema Devianz nimmt Durkheim im Rahmen seiner Selbstmord-Typologie in seinem Werk „Der Selbstmord“ (1897/2014) vor. Erhöhte Selbstmordraten stellen bei Durkheim Hinweise auf „gesellschaftlicher Dysfunktionen“ (Legge, 2010, S. 37) dar, die er auf makrosoziologischer Ebene mit den Begriffen der Regulation und Integration zu erklären versucht (vgl. Legge, 2010, S. 37; ebenso Durkheim, 2014). Durkheim unterscheidet in diesem Kontext zwischen vier Typen des Selbstmords: dem egoistischen, dem altruistischen, dem anomischen und dem fatalistischen Selbstmord (Durkheim, 2014, S. 318, 321-335, 335-340; vgl. Legge, 2010). Deviante Verhaltensformen wie Morde, Selbstmorde sowie Gewalthandlungen im weitgehenden Sinn stellen bei Durkheim mögliche Reaktionen auf erlebte Anomie dar (ebd., S. 421-424). Merton hat ein anderes Verständnis vom Begriff der Anomie als Durkheim. Wie Merton in seinem Werk *Social Theory and Social Structure* (1968) betont, kommt der Zustand der Anomie durch die Diskrepanz zwischen kulturell vorgegebenen Normen und Zielen einerseits und den hierfür vorgesehenen gesellschaftlich legitimierten institutionellen Mitteln andererseits zustande (vgl. ebd., S. 220). Anomie hängt bei Merton mit dem Spannungsverhältnis zwischen kulturellen Normen und Zielen und den sozialstrukturell gegebenen Möglichkeiten, diese zu erreichen, zusammen. Sie liegt also dort vor, wie Legge (2010) in Anlehnung an Merton (1968) hervorhebt, wo eine „scharfe Diskrepanz besteht zwischen den kulturellen Normen und Zielen und den sozial strukturierten Möglichkeiten, in Übereinstimmung hiermit zu handeln“ (Legge, 2010, S. 69). Um diesen Gedanken nachvollziehen zu können, ist auf zwei Begriffe einzugehen, die in der Definition des Anomiebegriffs bei Merton (1968) von zentraler Bedeutung sind: Die kulturelle und die soziale Struktur. Der Begriff der kulturellen Struktur beinhaltet zwei Momente: er impliziert einerseits die kulturell vorgegebenen Ziele (*culturally defined goals, purposes and interests*) (vgl. ebd., S. 186), andererseits die legitimen Mittel (*legitimate channels*) (vgl. ebd., S. 199) zur Erreichung dieser Ziele (vgl. ebenso Ortman, 2000). Mit kulturell vorgegebenen Zielen sind im engen Sinne „materieller Wohlstand“ (Merton, 1968, S. 220) bzw. „monetärer Erfolg“ (ebd.) gemeint. Grundsätzlich bezeichnet dieser Ausdruck jedoch „gesellschaftlich anerkannten „Erfolg“ (ebd.). Kulturell vorgegebene

¹ Anomie tritt mit Durkheim im Kontext gesellschaftlicher Umbruchsprozesse bzw. bei gesellschaftlichem Wandel ein. Als dauerhaft anhaltende Anomie stellt sie ebenso ein zentrales Beschreibungsmerkmal moderner Gesellschaften dar (Legge, 2010, S. 41). Von dauerhafter Anomie betroffen sind vor allem der Handel und die Industrie (Durkheim, 2014, S. 290). Da der Mensch, so Durkheim, von Natur aus grenzenlose Bedürfnisse hat, sind gesellschaftlich verankerte Regulationsmechanismen notwendig, die diesen Bedürfnissen Grenzen setzen. Grenzenlose Bedürfnisse lassen sich, so Durkheim, nicht befriedigen, weswegen sie Frustrationen auslösen, die wiederum zu Devianz führen können (ebd., S. 281 ff., 294 ff.).

Ziele gelten für alle Gesellschaftsmitglieder als erstrebenswert. Wie Legge (2010) betont, haben sie im Kontext der Anomietheorie einen „universalistischen Charakter“ (ebd., S. 68).

In Mertons Anomietheorie stehen also vor allem kulturell vorgegebene Ziele, Wünsche und Bedürfnisse im Vordergrund. Neben dem Erfolg als universales, anzustrebendes Ziel sind die zur Verfolgung der kulturell vorgegebenen Ziele a) „institutionalisierte Wege“ (Merton, 1968, S. 187) bzw. b) „legitime Mittel“ (ebd.) und c) „institutionalisierte Normen“ (ebd.) zu nennen. Die kulturelle Struktur ist somit ein

„[...] organized set of normative values governing behavior which is common to members of a designated society or group“ (ebd., S. 216).

Institutionalisierte Normen, so Merton (1968), definieren, regulieren und kontrollieren gesellschaftlich akzeptable Modi der Zielerreichung (vgl. ebd., S. 187). Die kulturelle Struktur mit den ihr impliziten „Regeln, Normen oder Werten“ (Ortmann, 2000, S. 77) gibt vor, welche Mittel der Zielerreichung als gesellschaftlich legitim bzw. nicht-legitim gelten, so etwa Arbeit als ein gesellschaftlich legitimer Weg der Zielerreichung (vgl. ebd.).

Das Verständnis von Anomie bei Merton kann somit auch konkreter gefasst werden: Anomie ist nicht nur aus einer bloßen Diskrepanz zwischen Zielen und Mitteln abzuleiten, sondern die Diskrepanz innerhalb der kulturellen Struktur ergibt sich vielmehr daraus, „[...] dass die gesellschaftlich determinierten Ziele einerseits betont werden, dies aber andererseits nicht für die institutionalisierten Mittel gilt, mit denen diese Ziele zu erreichen sind“ (Legge, 2010, S. 92). Von einer „malintegrated culture“ (Merton, 1968, S. 187) spricht Merton folglich dann, wenn sich die Wahl der Mittel zur Erreichung kulturell vorgegebener Ziele an „technical or efficiency norms“ (ebd.) orientiert. Bei diesem „type of malintegrated culture“ (ebd.) wären alle möglichen Mittel der Zielerreichung erlaubt. Das Kriterium zur Wahl der Mittel wäre in diesem Fall die Effizienz der gewählten Mittel, was legitime wie illegitime Mittel miteinschließt. Dies bedeutet zugleich, dass die durch institutionelle Normen vorgegebenen legitimen Mittel nicht immer die effizientesten Mittel bei der Verfolgung kulturell vorgegebener Ziele sein müssen (vgl. ebd., S. 187 f.). „Integrated and relatively stable, though changing, societies“ (ebd., S. 188) wiederum zeichnen sich nach Merton durch eine Balance zwischen kulturell vorgegebenen Zielen einerseits und den hierfür vorgesehenen gesellschaftlich legitimen Mitteln zur Erreichung derselben andererseits aus (vgl. ebd.).

Zwei Aspekte, die „integrated societies“ (ebd.) ausmachen, sind somit entscheidend. Zum einen die Befriedigung, die Individuen durch das Erreichen von Zielen erfahren, zum anderen die Erfahrung, diese Ziele mittels gesellschaftlich legitimer Wege erreicht zu haben (vgl. ebd.). Wie Legge (2010) in Anlehnung an Merton (1968) betont, ist eine Balance zwischen kulturell vorgegebenen Zielen und den hierfür vorgesehenen gesellschaftlich legitimen Mitteln nur dann gegeben, wenn „[...] viele Mitglieder einer Gesellschaft zum einen Befriedigung aus den realisierten Zielen beziehen und zum anderen diese über die Wahl der legitimierten Mittel erreicht werden können“ (Legge, 2010, S. 68). Neben dem Begriff der kulturellen Struktur ist der Begriff der sozialen Struktur entscheidend, da Merton mit diesem das Anomieerleben und die hohen Kriminalitätsraten in den unteren sozialen Schichten zu erklären versucht. Unter „social structure“ (Merton, 1968, S. 216) versteht Merton ein

„organized set of social relationships in which members of the society or group are variously implicated“ (ebd.). Der Begriff der sozialen Struktur bezieht sich entsprechend auf ein „gesellschaftliches Stratifikationsystem“ (Legge, 2010, S. 108) und die hier vorzufindende ungleiche Verteilung von legitimen Mitteln zur Erreichung kulturell vorgegebener Ziele (vgl. ebd., S. 91). Die soziale Struktur erfüllt in den Überlegungen Mertons deswegen eine zentrale Rolle, weil sie den Zugang zu den gesellschaftlich legitimen Mitteln der Erreichung kulturell vorgegebener Ziele steuert (vgl. ebd., S. 70). Der Zugang sei je nach sozialer Herkunft ungleich verteilt. Mertons Hypothese ist, dass die unteren sozialen Schichten einem besonders großen Druck ausgesetzt sind, kulturell vorgegebene Ziele mit Hilfe devianter, also gesellschaftlich nicht konformer Wege zu erreichen (vgl. Merton, 1968, S. 199 f.). Sie haben, bedingt durch ihre Stellung in der „sozialen Struktur“ (Ortmann, 2000, S. 78), schlechtere Zugangschancen zu den institutionalisierten Wegen bzw. legitimen Mitteln der Zielerreichung wie z.B. „einer qualifizierenden Schulung“ (ebd.) oder einer „Ausbildung“ (ebd.). Kulturell vorgegebene Ziele wie Erfolg aber haben einen universellen Charakter und gelten also auch für untere Sozialschichten. Insoweit herrsche ein besonders hoher Druck auf die unteren Sozialschichten, entsprechende Ziele auf anderen Wegen, wie nicht institutionalisierter, „abweichender Wege“ (ebd.), zu erreichen. Wie Ortmann (2000) betont, ist dieser erhöhte Druck „Ausdruck und Folge einer ungleichgewichtigen, desintegrierten Beziehung zwischen kultureller Struktur und sozialer Struktur für die unteren sozialen Schichten“ (ebd.). Somit ist Anomie, wie Featherstone und Deflem (2003) in Anlehnung an Orrù (1987) betonen, durch den „kulturell induzierten Druck, erfolgreich sein zu müssen“ (Featherstone & Deflem, 2003, S. 482), bedingt. Diese Ziele nicht mittels gesellschaftlich legitimer Wege erreichen zu können als auch der hiermit verbundene mangelnde Zugang zu sozial anerkannten Wegen der Zielerreichung, führen nach Merton letztlich zum „Zusammenbruch der Normen, zu Anomie und zu abweichendem Verhalten“ (Ortmann, 2000, S. 78).

3.1.2 Anpassungstypologien

Die Frage, wann Ziel-Mittel-Diskrepanzen zu abweichendem Verhalten führen, hängt davon ab, ob Individuen kulturell vorgegebene Ziele und institutionalisierte Mittel akzeptieren oder ablehnen. Merton (1968) spricht in diesem Zusammenhang von „modes of individual adaption“ (ebd., S. 194), den so genannten Anpassungstypologien. Er unterscheidet insgesamt zwischen fünf Anpassungstypologien: Konformität (*Conformity*), Innovation (*Innovation*), Ritualismus (*Ritualism*), Apathie und Rückzug (*Retreatism*) und Rebellion (*Rebellion*) (vgl. ebd., S. 193-211). Wie Legge (2010) betont, wird der Zusammenhang zwischen Diskrepanzerfahrungen und Devianz über den jeweiligen Anpassungstypus vermittelt, was impliziert, dass kein direkter Zusammenhang zwischen erlebten Ziel-Mittel-Diskrepanzen und abweichendem Verhalten angenommen wird (vgl. ebd., S. 71).

Der Anpassungsmodus der Konformität (*Conformity*) zeichnet sich durch „conformity to both cultural goals and institutional means“ (Merton, 1968, S. 195) aus. Wie Merton betont, handelt es sich hierbei um den in der (US-amerikanischen) Gesellschaft am häufigsten vertretenen. Er stellt den „modal response“ (ebd.) dar und sichert die gesellschaftliche Stabilität. Innovation (*Innovation*) ist der Anpassungsmodus, der stark mit kriminellem

Verhalten wie physischer Gewalt oder Diebstahl in Verbindung steht (vgl. ebd.).² Individuen, die innovative Anpassungsreaktionen zeigen, haben zwar kulturell vorgegebene Ziele angenommen und versuchen diese zu erreichen. Sie haben jedoch institutionelle Normen, die entsprechende gesellschaftlich vorgegebene Wege und Mittel der Zielerreichung vorgeben, nicht ausreichend verinnerlicht. Dies hat zur Konsequenz, dass auch illegitime Mittel der Zielerreichung herangezogen werden, um kulturell vorgegebene Ziele zu erreichen (vgl. ebd., S. 195, 203).

Merton (1968), der mittels der Anomietheorie vorwiegend an der Erklärung der hohen Kriminalitätsraten in den unteren Gesellschaftsschichten interessiert ist, sieht den Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und den Kriminalitätsraten darin, dass die unteren Gesellschaftsschichten nur begrenzt Zugang zu konventionellen bzw. legitimen Mitteln der Zielerreichung haben (vgl. ebd., S. 199 f.). Er weist allerdings auch darauf hin, dass nicht alle (benachteiligten) Individuen, die Ziel-Mittel-Diskrepanzen und hieraus resultierende Spannungen erleben, in gleichem Maße für abweichende Verhaltensformen anfällig sind. Hier sei der soziale Bezugsgruppenkontext entscheidend, der Einfluss darauf habe, ob und wann Individuen auf Anomie mit abweichendem Verhalten reagieren. Abweichungen von institutionellen Normen können innerhalb eines Gruppenkontextes nämlich auch positiv sanktioniert werden. Zudem kann mit positiven Sanktionen bzw. Belohnungen verbundenes abweichendes Verhalten einzelner innerhalb einer Gruppe weitere Gruppenmitglieder zum abweichenden Verhalten animieren (vgl. ebd., S. 233 f.). Eine Voraussetzung hierfür ist, wie es Legge (2010) ausdrückt, dass das „Abweichen von institutionellen Normen“ (ebd., S. 72) von der betreffenden Gruppe als „Erfolg im Hinblick auf die Gruppenziele“ (ebd.) betrachtet wird. Anomie und abweichendes Verhalten sind somit über einen interaktiven sozialen Prozess verlinkt, in dem der Bezugsgruppenkontext eines Individuums eine wesentliche Rolle spielt. Ohne effektive Regulationsmechanismen können sich, je nach Bezugsgruppenkontext, Anomie und abweichendes Verhalten gegenseitig verstärken, da bei steigenden Raten abweichenden Verhaltens die Wahrscheinlichkeit steigt, dass auch diejenigen, die bisher nicht mit Devianz auf Anomie reagiert haben, dies tun (vgl. ebd., S. 72 f.; ebenso Merton, 1968).

Neben den Anpassungstypen Konformität und Innovation benennt Merton (1968) den Anpassungsmodus Ritualismus (*Ritualism*) (vgl. ebd., S. 203 ff.). Individuen, die diese Anpassungsform zeigen, befürworten zwar die institutionellen Normen bzw. Mittel der Zielerreichung, lehnen jedoch kulturell vorgegebene Ziele ab bzw. senken das Anspruchsniveau in Bezug auf diese in einem erheblichen Maße (vgl. ebd., S. 203 f.). Dieser Modus stelle eine „internal decision“ (ebd., S. 204) dar, d.h. eine innere Entscheidung. Individuen, die den Anpassungsmodus des Ritualismus annehmen, haben niedrige Aspirationen, streben also keine „höheren Ziele“ (ebd.) wie bestimmte Karriereverläufe an, sie geben sich mit dem Erreichten zufrieden. Wie Merton beschreibt, sind Ausdrucksweisen wie „I’m satisfied with what I’ve got“ (ebd.) oder „Don’t aim high and you won’t be disappointed“ (ebd.) typisch für Ritualisten (vgl. ebd.). Merton bemerkt, dass der Ritualismus einerseits kulturell nicht erwünscht ist, da das ständige Streben nach Erfolg ein kulturell

² Damit ist er auch derjenige Anpassungstypus, der für diese Arbeit relevant ist, da physische Gewalt und Diebstahl im Fokus dieser Arbeit stehen (vgl. Kapitel 7).

vorgegebenes Ziel darstellt und niedrige Aspirationen der Leistungsorientierung widersprechen. Ebenso aber ist der Ritualismus institutionell nicht verboten, so dass er per se auch kein soziales Problem darstellt. Zu diskutieren wäre daher, so Merton, ob der Anpassungstypus des Ritualismus als abweichendes Verhalten überhaupt zu bezeichnen ist. Gleichzeitig stellt er jedoch klar, dass dieser Anpassungsmodus vom Typen des zielstrebigen „Aufsteigers“ (ebd.) in der sozialen Hierarchie deutlich abweicht. Bei „lower-middle class Americans“ (ebd., S. 205) sei der Ritualismus am stärksten verbreitet, der Anpassungsmodus Innovation hingegen sei am ehesten bei „lower class Americans“ (ebd.) zu beobachten. Diese These führt er auf die „socialization patterns of the lower middle class“ (ebd.) zurück, die die moralischen Werte der Gesellschaft (und somit auch die institutionellen Normen) als auch ein „strong disciplining for conformity“ (ebd.) propagieren. Vor dem Hintergrund eines solchen Wertesystems ist die Annahme eines innovativen Anpassungsmusters mit Merton relativ unwahrscheinlich, da der innovative Anpassungsmodus die Ablehnung institutioneller Normen impliziert (vgl. ebd., S. 204 f.).

Der Anpassungsmodus der Apathie und des Rückzugs (*Retreatism*) ist gekennzeichnet durch die gleichzeitige Ablehnung sowohl kulturell vorgegebener Ziele als auch institutioneller Mittel (vgl. ebd., S. 194, 207 ff.; ebenso Legge, 2010). Beispielhaft für Apathie und Rückzug stehen u.a. Alkoholiker oder Drogensüchtige. Diese seien „[...] in the society but not of it“ (ebd., S. 207). Es handelt sich also um Individuen, die zwar in der Gesellschaft leben, nicht aber Teil von ihr sind. Nach Merton handelt es sich bei diesem Modus um den gesellschaftlich tendenziell am seltensten vorkommenden Anpassungsmodus, der eher ein „[...] privatized rather than a collective mode of adaption“ (ebd., S. 209) darstellt. Er geht davon aus, dass Apathie und Rückzug entsteht, weil Individuen der Zugang zu gesellschaftlich legitimen und illegitimen Mitteln der Zielerreichung fehlt. Diesem Adaptionsmodus zuzurechnende Individuen, die kulturell vorgegebenen Ziele und institutionellen Mittel zur Erreichung derselben verinnerlicht haben, geraten aufgrund des beschränkten Zugangs zu legitimen institutionellen Mitteln unter Druck, illegitime Mittel der Zielerreichung anzuwenden. Da diese Individuen jedoch moralische Normen verinnerlicht haben, sind sie zu letzterem kaum in der Lage. Dieser Konflikt, der sich also in der Blockade der Mittelanwendung ausdrückt und dazu führt, dass dem betroffenen Individuum weder legitime noch illegitime Mittel zur Verfügung stehen, scheint, so Merton, das Individuum nicht lösen zu können. Die Folge ist, dass es sich letztlich von kulturell vorgegebenen Zielen und institutionellen Mitteln abwendet und sich aus der Gesellschaft zurückzieht (vgl. ebd., S. 207 f.).

Ähnlich wie die Anpassungsreaktion Apathie und Rückzug ist auch für den Anpassungsmodus Rebellion (*Rebellion*) charakteristisch, dass kulturell vorgegebene Ziele und institutionalisierte Mittel abgelehnt werden. Der Unterschied zu Apathie und Rückzug aber ist, dass Individuen, die die Anpassungsreaktion der Rebellion zeigen, kulturell vorgegebene Ziele und institutionalisierte Mittel durch neue Ziele und Mittel ersetzen möchten. Die vorherrschenden kulturellen Ziele und institutionalisierten Mittel werden von ihnen als willkürlich und beliebig empfunden, daher auch als nicht legitim erachtet (vgl. ebd., S. 209 f.). Wie Merton herausstellt, sind es die Blockaden der Erreichung von als legitim betrachteten Zielen, die zum Anpassungsmodus der Rebellion führen. Organisierte, kollektive

Bewegungen, die die Anpassungsreaktion der Rebellion annehmen, wollen eine veränderte soziale Struktur herbeiführen, also eine Gesellschaft mit veränderten ‚Erfolgsstandards‘ (*cultural standards of success*) (vgl. ebd., S. 209) und einer größeren ‚Leistungsgerechtigkeit‘ (*a closer correspondence between merit, effort and reward*) (vgl. ebd.). Es zeigt sich somit, dass die Anpassungsreaktion der Rebellion, so wie sie von Merton erfasst wird, in einem Zusammenhang mit kollektivem Handeln steht und sich in diesem Merkmal von Apathie und Rückzug unterscheidet (vgl. ebd., ebenso Legge, 2010).

3.1.3 Empirische Befunde

Die Anomietheorie von Merton (1968) erlebte in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ihre Hochphase. Das Interesse ließ ab den siebziger Jahren nach, als deren empirische Aussagekraft zunehmend in Frage gestellt wurde (vgl. z.B. Featherstone & Deflem, 2003; Liska, 1971; Kornhauser, 1978). Diese Kritik hielt sich bis in die achtziger Jahre, bevor in den neunziger Jahren das Interesse an Mertons Anomietheorie wieder zunahm (vgl. Featherstone & Deflem, 2003, S. 480; Besnard, 1988). Betrachtet man die wissenschaftliche Diskussion um die empirische Bewährung der Theorie insgesamt, so fällt auf, dass die Interpretation und Operationalisierung zentraler Konzepte für die Empirie oft kritisiert wird. So beispielsweise, dass Zusammenhänge zwischen sozialer Schicht und Kriminalität und/oder zwischen der Diskrepanz zwischen Aspirationen und Erwartungen und Kriminalität geprüft werden, ohne dass strukturelle sowie sozialpsychologische Aspekte der Theorie, wie die Adaptionstypen, berücksichtigt werden (vgl. Menard, 1995, S. 136). Ein weiterer wichtiger Streitpunkt ist die Frage, wie Ziel-Mittel-Diskrepanzen im Allgemeinen und ökonomische Ziel-Mittel-Diskrepanzen im Besonderen zu operationalisieren sind. Wie Legge (2010) betont, wurde in den meisten Studien in den Jahren 1961 bis 1991 das Belastungserleben überwiegend als Diskrepanz zwischen Aspirationen und Erwartungen operationalisiert (vgl. ebd., S. 219). Bei der empirischen Prüfung der Theorien von Merton, Cohen und Cloward & Ohlin wurden Belastungsfaktoren entweder als „conventional aspirations“ (Paternoster & Mazerolle, 1994, S. 236), als „conventional expectations“ (ebd.) oder als Diskrepanz zwischen beiden operationalisiert (vgl. ebd.). Insbesondere bei Jugenduntersuchungen ist man vereinzelt dazu übergegangen, nicht das klassische ökonomische Diskrepanzmaß zu verwenden, sondern Ziel-Mittel-Diskrepanzen als Diskrepanzen zwischen bildungs- oder berufsbezogenen Aspirationen und Erwartungen zu operationalisieren. Die Begründung hierfür war, dass ökonomische Ziele für Jugendliche weniger relevant seien als beispielsweise Bildungsabschlüsse (vgl. Legge, 2010, S. 219 ff.; Menard, 1995). Grundsätzlich ist man zu der Überzeugung gekommen, so insbesondere im Kontext moderner Strain-Theorien wie jener von Agnew (1992) (vgl. Kapitel 3.2), dass bei der Operationalisierung von Ziel-Mittel-Diskrepanzen gerade solche Ziele zu berücksichtigen sind, die von unmittelbarer Relevanz für Jugendliche sind. Auch besteht in der aktuellen empirischen bzw. kriminologischen Belastungsforschung weitgehend Konsens darüber, dass Diskrepanzmaße mehrere Ziele berücksichtigen sollten. Hinter dieser konzeptuellen Überlegung steht die Feststellung, dass Jugendliche jeweils nicht nur ein bestimmtes Ziel, sondern mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen (vgl. Legge, 2010, S. 219 ff.; ebenso Agnew, 1983, 1985a).

Die empirische Ergebnislage zur Überprüfung der Anomietheorie ist als inkonsistent zu beschreiben. Wie Legge mit Verweis auf die Studien von beispielsweise Hirschi (1969), Liska (1971), Elliott und Voss (1974) sowie Elliott, Huizinga und Ageton (1985) betont, haben Diskrepanzerfahrungen bei Aspirationen und Erwartungen einen empirisch eher „unbedeutenden Stellenwert“ (Legge, 2010, S. 219) bei der Erklärung abweichenden Verhaltens. Dies liege auch daran, dass der empirische Zusammenhang zwischen Diskrepanzerfahrungen, wie hier bezogen auf Aspirationen und Erwartungen, und kriminellem Verhalten selten bestätigt werden konnte (vgl. Legge, 2010, S. 219; ebenso Kornhauser, 1978; Bernard, 1984). Genau auf diese schwachen Befunde stützte sich, wie bereits benannt, Kornhauser (1978), als sie Mertons Anomietheorie in den späten Siebzigern kritisierte. Auch Paternoster und Mazerolle (1994) stellen fest, dass es bisher kaum gelungen ist, theoretisch angenommene Zusammenhänge zwischen (berufs- und bildungsbezogenen) Aspirationen und Delinquenz zu bestätigen. Gleichzeitig verweisen beide Autoren aber auch auf einzelne Positivbeispiele, die diesen Zusammenhang nachweisen konnten. Zu diesen Beispielen gehören die Studien von Bordua (1961), Short und Strodbeck (1965) oder Quicker (1974). Ein weiteres positives Beispiel stellt, so Paternoster und Mazerolle (1994), die Studie von Farnworth und Leiber (1989) dar, in welcher ein Zusammenhang zwischen Diskrepanzerfahrungen – letztere operationalisiert als Diskrepanz zwischen ökonomischen Zielen und bildungsbezogenen Erwartungen – und Delinquenz nachgewiesen wurde. Diese Studie stelle auch deswegen eine besondere Studie dar, weil sie nicht den immer wieder getesteten und nur selten bestätigten Zusammenhang zwischen bildungs- und berufsbezogenen Aspirationen und Erwartungen prüft, sondern mit einem um ökonomische Ziele erweiterten Diskrepanzmaß arbeitet (vgl. Paternoster & Mazerolle, 1994, S. 236 f.; Farnworth & Leiber, 1989). Legge (2010) hebt in Anlehnung an beide Autoren hervor, dass insgesamt fraglich ist, ob Bildungsziele tatsächlich ökonomische Ziele darstellen. Dieser strittige Punkt stellt für sie den Grund dar, warum Farnworth und Leiber ein Diskrepanzmaß in ihrer Studie nutzten, das ökonomische Ziele und bildungsbezogene Erwartungen umfasst (vgl. ebd., S. 219). Weiterentwickelte Versionen der Anomietheorie, die nicht auf langwierige Ziele wie Bildungsabschlüsse, sondern auf kurzfristige Ziele wie gute Noten, Beliebtheit bei Gleichaltrigen oder sportlichen Erfolg fokussieren, konnten ebenfalls nur bedingt empirisch bestätigt werden (vgl. Paternoster & Mazerolle, 1994, S. 236 f.). Ein wichtiger, mit der Messung von Ziel-Mittel-Diskrepanzen im Zusammenhang stehender Aspekt scheint zu sein, dass, wie Agnew (1983) beobachten konnte, bei relativen Aspirationen, also der Gewichtung von bestimmten Aspirationen bzw. Zielen im Verhältnis zu anderen Aspirationen bzw. Zielen, soziale Klassenunterschiede bestehen. Agnew schlussfolgert entsprechend aus seinen Befunden, dass Mitglieder der unteren Gesellschaftsschichten ihre Ziele an die sozialen Bedingungen, in denen sie leben, anpassen bzw. Ziele verfolgen, die sich „innerhalb ihrer Reichweite befinden“ (ebd., S. 436, 448). Es ist davon auszugehen, dass dieser Aspekt gerade in jenen Studien, die keinen empirischen Zusammenhang zwischen Aspirationen und Erwartungen auf der einen Seite und Delinquenz auf der anderen feststellen konnten, wenig bis gar nicht berücksichtigt wurde. Wie sich insgesamt zeigt, liegen kaum empirisch belastbare Befunde zum theoretisch angenommenen Zusammenhang zwischen ökonomischen und bildungs- und berufsbezogenen Ziel-Mittel-Diskrepanzen auf der einen Seite und abweichendem Verhalten auf der anderen vor.

Zu dem von Merton postulierten Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Anomie liegen ebenfalls kaum empirisch belastbare Befunde vor. Zhao und Cao (2010) zeigen auf der Individualebene, dass die subjektive soziale Schichtzugehörigkeit einerseits und Bildung andererseits keine signifikanten Prädiktoren von Anomie darstellen, hingegen das Alter, das Geschlecht, der Familienstand, familiärer Besitz, das Beschäftigungsverhältnis und das Vertrauen in Autoritäten wie die Polizei oder die Regierung sich als erklärungskräftige Prädiktoren herausgestellt haben. Und wie sie betonen, tendieren eher Männer als Frauen, eher Jüngere als Ältere, eher Unverheiratete als Verheiratete sowie eher Unbeschäftigte als Beschäftigte zu Anomie. Auch stellen sie fest, dass je besser die Besitz- bzw. Eigentumsverhältnisse in der Familie sind, desto weniger ‚anomisch‘ sind auch die Familienmitglieder. Und dass, je stärker ein Individuum an (staatliche) Autoritäten glaubt, es weniger zu Anomie neigt (vgl. ebd., S. 1219-1223). Zhao und Cao konnten zudem Mertons These verifizieren, dass Gesellschaften wie die Vereinigten Staaten von Amerika oder Russland sich in ihrem Anomie-Niveau voneinander unterscheiden (vgl. ebd., S. 1220, 1224 f.; ebenso Menard, 1995).

Ebenfalls verifiziert wurden Mertons Annahmen zum Zusammenhang von Adaptionstypen und abweichendem Verhalten. Menard (1995) nahm hierbei den Einfluss der Adaptionstypen in den Fokus. Er konnte in seiner Studie den postulierten Zusammenhang zwischen den Anpassungstypen und verschiedenen Devianzformen verifizieren. Er zeigte, dass Kinder und Jugendliche, die den Anpassungstypen der Innovation (*innovators*) und der Apathie (*retreatists*) zuzuordnen sind, in den Altersspannen von 11 bis 14 Jahren (*early adolescence*), 14 bis 17 Jahren (*middle adolescence*) und 17 bis 20 Jahren (*late adolescence*) höhere Kriminalitätsraten aufweisen als jene, die Anpassung im Sinne der Konformität (*conformists*) und des Ritualismus (*ritualists*) aufweisen. Auch in Bezug auf Drogenmissbrauch wurde deutlich, dass Adoleszente mit den Anpassungstypen Innovation und Apathie höhere Missbrauchsraten zu verzeichnen haben als jene, die den Anpassungstypen Konformität und Ritualismus zuzuordnen sind (vgl. ebd., S. 161-165).

Wie dargestellt ist demnach zu resümieren, dass Ziel-Mittel-Diskrepanzen aus unterschiedlichen Gründen aus empirischer Sicht nur wenig Erklärungskraft in Bezug auf abweichendes Verhalten haben. Auch zeigt sich, dass die soziale Schichtzugehörigkeit als Erklärungsfaktor für Anomie nicht ausreicht. Entsprechende Maße, so auch die Bildung und Bildungsaspirationen der Eltern, scheinen zu grobe Maße zu sein, um Anomie und Devianz hinreichend erklären zu können. Erklärungskräftiger in Bezug auf abweichendes Verhalten sind Mertons Anpassungstypen, die zwischen Anomie und Devianz vermitteln. Dies unterstreicht, dass die zukünftige Forschung nicht nur kritischer im Umgang mit seinen theoretischen Annahmen sein müsste, sondern mit Blick auf Adaptionstypen, wie Menard bereits im Jahr 1995 gefordert hat, insbesondere die sozialpsychologische Komponente in Mertons Theorie stärker berücksichtigt werden sollte (vgl. Menard, 1995, S. 136).

3.1.4 Die Weiterentwicklung durch Cohen, Cloward und Ohlin

Im Folgenden wird auf die Subkulturtheorie von Albert K. Cohen (1961) sowie die Theorie der differentiellen Gelegenheiten von Richard A. Cloward und Lloyd E. Ohlin (1960) eingegangen. Beide stellen Weiterentwicklungen der Anomietheorie von Merton dar.

3.1.4.1 Die Subkulturtheorie von Cohen

Cohen (1961) ist neben Thrasher (1927) einer der Hauptvertreter der Subkulturtheorie. Wie alle kriminologischen Subkulturtheorien, verfolgt auch Cohen mit seiner Theorie das Ziel, die Kriminalität Jugendlicher erklären zu wollen. Er knüpft an Mertons Anomietheorie an (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2) und geht davon aus, dass Individuen der gesellschaftlichen Unterschicht mit spezifischen, sozialstrukturell bedingten Anpassungsproblemen konfrontiert sind, die zu erlebten Spannungszuständen und hiermit zusammenhängenden Anpassungsprobleme und infolgedessen zu Delinquenz bzw. Kriminalität führen (vgl. Cohen, 1961, S. 40-51).

Cohen (1961) argumentiert, dass Jugendliche aus der gesellschaftlichen Unterschicht immer dann, wenn sie in Kontakt mit Angehörigen der Mittelschicht treten, daran erinnert werden, dass sie sich gesellschaftlich auf der „untersten Ebene der Statushierarchie“ (ebd., S. 90) befinden. Solche Erfahrungen sind dann besonders belastend, wenn die „unterklassentypische Erziehung“ (ebd.) und „unterklassentypische Wertmaßstäbe“ (ebd.) stark internalisiert wurden. Zu Anpassungsproblemen kommt es schließlich, wenn eine Aufstiegsorientierung vorliegt, wenn also auch die Werte der Mittelschicht verinnerlicht wurden und mit den Werten und Maßstäben der gesellschaftlichen Unterschicht kollidieren (vgl. ebd.). Cohen führt Statusvergleiche und Anpassungsprobleme auf die „Eigenart amerikanischer Demokratien“ (ebd., S. 91) zurück, sich an der Gesamtgesellschaft messen zu müssen. Dieses „sich an der Gesamtgesellschaft messen müssen“ (ebd.) führt zum Anspruch, aber auch zum Druck, gesellschaftlich aufsteigen zu müssen. Gelingt der Aufstieg nicht, werden die Statuskriterien zugunsten eines eigenen Statusgewinns undefiniert, wie dies bei kriminellen Banden und der hier stattfindenden Abgrenzung gegenüber konventionellen Normen, die den eigenen neuen Status begründen, der Fall ist (vgl. ebd., S. 91 f.). Instanzen wie Schule, Film, Rundfunk, Zeitung und Zeitschrift verstärken diesen Druck, da sie, wie Cohen betont, die Werte und Normen der Mittelschicht propagieren (vgl. ebd., S. 92 ff.). Inwieweit Diskrepanzen zwischen eigenen Erwartungen und eigenem Verhalten aber tatsächlich Frustrationen auslösen, hängt erstens von der Intensität ab, mit der beide Normensysteme verinnerlicht wurden, zweitens davon, inwieweit man sich in einer Situation gezwungen sieht, zwischen beiden Wertsystemen wählen zu müssen, sowie drittens, inwieweit angemessene Fähigkeiten und Mittel für den Umgang mit diesen Diskrepanzerfahrungen zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 94 ff.). Auf Diskrepanzerleben kann auf unterschiedliche Weise reagiert werden. Eine Reaktionsmöglichkeit besteht darin, das Statussystem der Mittelschicht anzunehmen und zu versuchen, den eigenen Status entsprechend anzupassen. Eine andere – und die mit Cohen wahrscheinlichste – Reaktion ist die „permanente Eckensteher-Reaktion“ (ebd., S. 96), die die Akzeptanz des eigenen Unterschichtenstatus impliziert. Eine wiederum andere Möglichkeit stellt „die Beteiligung an der Schaffung und Kultivierung der Kultur der Bande“ (ebd.) dar. Die „Kultur der Bande“ (ebd.) oder, wie Cohen (1961) auch sagt, „verwarloste Gruppenkultur“ (ebd., S. 97) impliziert „[...] die ausdrückliche und vollständige Ablehnung der Maßstäbe der Mittelklasse und die Bejahung ihres genauen Gegenteils“ (ebd.).

Die Bandenkultur hat eine wichtige Funktion, nämlich diejenige der „Legitimation der Aggression“ (ebd., S. 98). Sie erlaubt es Individuen, ihre Status-Frustrationen und Aggressionen ausagieren zu lassen. Cohen (1961) spricht in diesem Zusammenhang von „Reaktions-Bildung“ (ebd., S. 99 f.). Dieser Begriff bezeichnet eine „übertriebene, disproportionale, abnorme Intensität der Reaktion, die in keinem angemessenen Verhältnis zu deren Ursache steht“ (ebd., S. 100). Sie hat die Funktion, „den Handelnden gegen eine innere Bedrohung seiner Rechtfertigung vor sich selbst zu festigen, wie auch die Funktion, mit einer äußeren Situation unter den von ihr gesetzten Bedingungen fertig zu werden“ (ebd.). Eigentumsdelikte und Diebstahl stellen Beispiele für Reaktionsbildungen dar. Wie Cohen betont, dienen sie der Kompensation der Statusfrustration. Da der Besitz und die Zurschaustellung von Eigentum von zentraler Bedeutung für das Selbstbewusstsein der Mittelschicht sind, stellen Eigentumsdelikte bzw. der Missbrauch und die Zerstörung von Eigentum für delinquente Gruppen ein adäquates Mittel dar, sich von der Mittelschicht abzugrenzen. Diebstahl dient Banden aber auch, um „etwas zu erlangen“ (ebd., S. 101) bzw. um an Besitz zu gelangen, ohne hierfür „nüchtern und fleißig“ (ebd.) gearbeitet zu haben. So hat, wie Cohen herausstellt, der ‚gestohlene Dollar‘ etwas ‚Heiliges‘ an sich, was der ‚gesparte oder verdiente Dollar‘ nicht hat (vgl. ebd.). Mit dieser Haltung setzen sich delinquente Gruppen unterer Gesellschaftsschichten bewusst von einer „Mittelklassenmoral“ (ebd., S. 100) ab, die als eine auf Eigentum, Arbeit und Fleiß setzende Lebensweise zu beschreiben sei (vgl. ebd.). Reaktionsformen wie diese erfüllen ihre Funktion mit Cohen dann am effektivsten, wenn sie als Gruppenlösung fungieren, wenn sie also innerhalb der eigenen Gruppe als Verhaltensformen institutionalisiert sind und die Gruppenmitglieder von diesen delinquenten Verhaltensformen profitieren. So schaffen Gruppenkulturen Lösungen für Anpassungsprobleme, die „einer Gemeinschaft von Individuen gemeinsam sind“ (ebd., S. 100 f.). Jungen aus der gesellschaftlichen Unterschicht, die Diskrepanzerfahrungen und Anpassungsprobleme aufweisen, schließen sich deswegen delinquenten Gruppen an, weil dort Statuskriterien gelten, an denen sich diese Jungen erfolgreich gegeneinander messen können (vgl. ebd., S. 127). Dabei seien Anpassungsprobleme jedoch nicht der einzige Motivationsgrund, warum sich sozial benachteiligte Jungen solchen Gruppen anschließen. Auch die Möglichkeit einen höheren Status zu erlangen, mit anderen Gruppenmitgliedern persönlich in Kontakt treten oder zu ihnen eine Nähe aufbauen zu können, sind Motivationsgründe für den Anschluss an delinquente Gruppen. Somit stellen Anpassungsprobleme nach Cohen insgesamt betrachtet nur einen von mehreren Gründen für einen Gruppenbeitritt dar (vgl. ebd., S. 111 ff.). Dieser ist – zusammenfassend betrachtet – für Jugendliche aus der gesellschaftlichen Unterschicht auf selbstwertbelastende Statusunterschiede zur Mittelschicht zurückzuführen. Jungen aus benachteiligten Sozialschichten schließen sich delinquenten Gruppen an, weil die Gruppenkultur es ihnen ermöglicht, die belastenden Statusunterschiede mit Hilfe neu aufgestellter Statuskriterien zu kompensieren (vgl. ebd., S. 126 f.).

3.1.4.2 Die Theorie der differentiellen Gelegenheiten von Cloward und Ohlin

Die Theorie der differentiellen Gelegenheiten von Cloward und Ohlin knüpft an die Theorie der differentiellen Assoziation von Sutherland (1968) sowie die Anomietheorie von Merton (1968) an. Die Autoren richten ihren Fokus auf delinquente Subkulturen, weil das Konstrukt

der Subkultur aus ihrer Sicht einen hohen Erklärungswert in Bezug auf die Kriminalitätsraten in den unteren sozialen Gesellschaftsschichten hat (vgl. Cloward & Ohlin, 1960, S. 10-13; ebenso Sutherland, 1968). Sie stimmen mit Merton überein, dass Ziel-Mittel-Diskrepanzen in Bezug auf kulturell vorgegebene Ziele im Zusammenhang mit Devianz stehen, betonen jedoch, dass die Frage, ob erlebte Diskrepanzerfahrungen zu Devianz führen, damit zusammenhängt, inwiefern Gelegenheiten für abweichendes bzw. kriminelles Verhalten sowie Zugang zu illegitimen Mitteln vorliegen, die zur Ausführung krimineller Handlungen notwendig sind. Die Gelegenheiten zum abweichenden Verhalten seien entscheidend, weil sie den Zugang zu den illegitimen Mitteln ermöglichen (vgl. ebd. S. 108-124, 144-152, 152-159). Sie gehen davon aus, dass Gelegenheiten für delinquentes Handeln insbesondere in den unteren Gesellschaftsschichten auftreten und hier der Zugang zu illegitimen Mitteln der Zielerreichung besonders wahrscheinlich ist. Dies begründen die Autoren zum einen damit, dass Individuen aus den unteren Gesellschaftsschichten nur einen beschränkten Zugang zu legitimen Mitteln der Erreichung kulturell vorgegebener Ziele haben und folglich verstärkt auf illegitime Mittel der Zielerreichung wie Diebstahl oder Gewalt zurückgreifen. Zum anderen betonen sie, dass in sozial benachteiligten Wohnvierteln vielfach Kontaktmöglichkeiten mit delinquenten Subgruppen bestehen, die Gelegenheiten für delinquente Handlungen wie auch Zugang zu illegitimen Mitteln der Zielerreichung bieten. Der Zugang zu illegitimen Mitteln sei also sozialstrukturell determiniert (vgl. ebd., S. 108-124, 144-152). Ein weiteres Bestimmungsmerkmal delinquenter Subkulturen sind die ihnen impliziten delinquenten Verhaltensformen. Normen, Regeln und Deutungsmuster der delinquenten Subkultur bestimmen den für delinquente Gruppen verbindlichen Verhaltenskodex. Delinquente Verhaltensweisen stellen eine Voraussetzung für die Gruppenmitgliedschaft in einer delinquenten Gruppe dar. Sie lassen sich durch zwei Merkmale charakterisieren, Verstöße gegen gesellschaftliche Normen (*basic norms of the society*) und, sofern der Verstoß öffentlich bekannt ist, Verurteilungen durch Sanktionsinstanzen der Justiz (*judgment by agents of criminal justice that such norms have been violated*) (vgl. ebd., S. 3).

Auch unterscheiden sie drei Formen delinquenter Subkulturen und ihnen zugehörige Adaptionstypen, nämlich zwischen der „*criminal subculture*“ und dem „*criminal pattern*“, der „*conflict subculture*“ und dem „*conflict pattern*“ sowie der „*retreatist subculture*“ und dem „*retreatist pattern*“ (vgl. ebd., S. 20-31). Für die „*criminal subculture*“ sind kriminelle Werte und organisierte Kriminalität kennzeichnend. Ihre Mitglieder verfolgen das Ziel, materiellen Gewinn und Macht mit Hilfe illegaler Mittel wie Erpressung, Betrug oder Diebstahl zu erzielen. Hier seien materieller Gewinn und Macht ein effektiver Weg, um Prestige bei anderen zu erlangen (vgl. ebd., S. 22 f., 161-171). In der „*conflict subculture*“ wiederum ist nicht organisierte Kriminalität, sondern Gewalt das vorherrschende Organisationsprinzip. Gewalt hat in der „*conflict subculture*“ die Funktion der Behauptung und Statussicherung. „*Conflict subcultures*“ sind vorwiegend in so genannten „*unorganized communities*“ bzw. *disorganized slums* vorzufinden (vgl. ebd., S. 24 f., 171-178). Für die „*retreatist subculture*“ sind apathische Verhaltensformen charakteristisch, die mit einem hohen Drogen- und/oder Alkoholkonsum einhergehen. Den entscheidenden Unterschied zwischen der „*retreatist subculture*“ einerseits und der „*criminal subculture*“ und „*conflict subculture*“ andererseits stellt der „*double failure*“ dar, den Individuen erleben, wenn es ihnen nicht gelingt, kulturell

vorgegebene Ziele mittels legitimer wie illegitimer Mittel zu erreichen. Die Konsequenz daraus sind ein verstärktes Rückzugsverhalten (aus sozialen Beziehungen) und ein verstärkter Drogen- und Alkoholmissbrauch (vgl. ebd., S. 25 ff., 178-186). Resümierend ist festzuhalten, dass kulturell vorgegebene Ziele in den unteren Gesellschaftsschichten, wo nur beschränkt Zugang zu legitimen Mitteln zur Erreichung dieser Ziele vorliegt, verstärkt mit illegitimen Mitteln der Zielerreichung erreicht werden und dies deswegen möglich, weil in sozialstrukturell benachteiligten Sozialschichten vielfach Kontaktmöglichkeiten zu delinquenten Gruppen und hier verstärkt Gelegenheiten für delinquente Handlungen als auch Zugang zu illegitimen Mittel der Zielerreichung bestehen.

3.1.5 Zusammenfassung und Fazit

Die den Theorien von Merton (1968), Cohen (1961) und Cloward und Ohlin (1960) gemeinsame Annahme lautet, dass sozialstrukturelle Belastungen wie ökonomische Ziel-Mittel-Diskrepanzen und Statusfrustrationen Individuen veranlassen, deviant zu handeln. Die Funktion, die Devianz hier einnimmt, ist die, kulturell vorgegebene Ziele zu erreichen oder Statusfrustrationen zu kompensieren. Alle vier Theoretiker beschäftigten sich mit der Frage, warum die Delinquenzraten in den unteren Sozialschichten auffallend hoch sind.

Wie deutlich wurde, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und Devianz kein zwingender, da in allen drei Theorien betont wird, dass nicht jedes sozialstrukturell benachteiligte Individuum, das (ökonomische) Ziel-Mittel-Diskrepanzen oder Statusfrustrationen erfährt, zu einem Delinquenten bzw. Kriminellen werden muss. Vielmehr sind es andere, im Zusammenhang mit sozialstruktureller Benachteiligung stehende Faktoren, die hier eine zentrale Rolle spielen. Während bei Merton (1968) die Frage entscheidend ist, ob kulturell vorgegebene Ziele und Mittel bzw. Wege befürwortet oder abgelehnt werden, sind es bei Cohen (1961) die Befürwortung oder Ablehnung von Mittelschichtsmaßstäben und -normen und die hiermit verbundene Statusorientierung, die darüber entscheiden, ob ein sozial benachteiligtes Individuum deviant bzw. delinquent wird oder nicht. Cloward und Ohlin (1960) wiederum argumentieren, dass die Frage, ob Diskrepanzerfahrungen zu Devianz führen, davon abhängt, ob erstens Gelegenheiten zum devianten bzw. delinquenten Handeln vorliegen, und zweitens Zugang zu illegitimen Mitteln für die Ausübung abweichenden Verhaltens besteht.

Die wesentliche Erweiterung der Argumentation von Merton (1968) liegt bei Cohen (1961) zum einen darin, dass er den Aspekt der Statusfrustration einführt, den er als Ursache von Devianz ansieht. Die zweite Erweiterung liegt darin, dass Cohen auf die Bandenbildung als eine mögliche weitere Adaptionform in Bezug auf den Belastungsfaktor der Statusfrustration hinweist. Zentral ist in diesem Zusammenhang der Gedanke, dass die Bandenbildung es ermöglicht, in Abgrenzung von geltenden gesellschaftlichen Normen und Statuskriterien eigene bzw. gruppeninterne Statuskriterien zu definieren, die dabei helfen, sozialstrukturell bedingte Statusfrustrationen zu kompensieren. Zentral ist in diesem Kontext aber auch, dass der Anschluss an eine deviante Gruppe nicht nur die Kompensation von Statusfrustrationen ermöglicht, sondern insgeheim dazu verhilft, Anerkennungsdefizite wenn nicht zu beseitigen, so doch zumindest zu mindern. Die ‚Kultur der Bande‘ (vgl. Kapitel 3.1.4.1) und der Bandenanschluss sind somit als eine Ergänzung zu den Adaptionstypen bei Merton (1968),

die zwischen (ökonomischen) Ziel-Mittel-Diskrepanzen und Devianz vermitteln, zu betrachten. Die Erweiterung der Anomietheorie von Merton durch Cloward und Ohlin (1960) erfolgt im Wesentlichen dadurch, dass beide Autoren zum einen auf delinquente Subkulturen als kollektive Umgangsformen mit Ziel-Mittel-Diskrepanzen in sozialstrukturell benachteiligten Sozialschichten verweisen, sie zum anderen zwischen drei Typen von Subkulturen und den jeweils dominanten Adaptionstypen differenzieren. Wie Merton (1968), so teilen auch Cloward und Ohlin (1960) die Annahme, dass Individuen aus sozialstrukturell benachteiligten Gesellschaftsschichten nur beschränkt Zugang zu gesellschaftlich legitimen Mitteln der Erreichung kultureller Ziele haben, weswegen sie sich illegitimer Mittel bedienen müssen. Delinquente Subkulturen sind aus der Sicht von Cloward und Ohlin dabei deswegen attraktiv für sozial benachteiligte Individuen, weil sozial benachteiligte Individuen in delinquenten Subkulturen mittels ihnen zugänglicher illegitimer Wege Status und Prestige erlangen können. Dadurch, dass Individuen aus sozialstrukturell benachteiligten Gesellschaftsschichten überwiegend in benachteiligten Stadtteilen oder -quartieren wohnen, wo sie in Kontakt mit delinquenten Subkulturen treten können, ist auch die Wahrscheinlichkeit besonders hoch, dass sie sich delinquenten Gruppen anschließen. Delinquente Gruppen sind aus Sicht Cohens für sozial benachteiligte Individuen und hier insbesondere Jugendliche wiederum deswegen attraktiv, weil sie ihnen die Möglichkeit bieten, ihren Statusfrustrationen und Aggressionen freien Lauf zu lassen. Wie Cloward und Ohlin, so betont auch Cohen, dass Gruppenkulturen es Individuen aus sozial benachteiligten Schichten ermöglichen, den eigenen Status zu begründen, zu behaupten und zu sichern.

Entscheidend ist nun die Frage, welchen Erkenntniswert die drei Theorien und hier insbesondere die Theorie von Merton bezüglich des Zusammenhangs zwischen Belastungen und Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben. Blickt man auf die Faktenlage zur sozio-kulturellen und psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen, werden die Bezüge zu den Theorien von Merton (1968), Cohen (1961) und Cloward und Ohlin (1960) schnell deutlich: Wie noch im vierten Kapitel genauer dargestellt wird, handelt es sich bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen um eine in Bezug auf soziale Merkmale spezifische Schülergruppe. Ihre Mitglieder kommen häufig aus sozialstrukturell benachteiligten, sogenannten unteren Sozialschichten und armen Familienverhältnissen und leben in vielen Fällen in benachteiligten Stadtteilen (vgl. Bos et al., 2010a). Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zählen mit Hauptschulen zu den beiden Schulformen, die die größte Belastung im Bereich von Gewalt und Eigentumsdelikten wie Diebstahl aufweisen. Wie sich also zeigt, fällt diese Schülerklientel durch hohe Devianzraten in beiden Bereichen auf (vgl. Petermann & Natzke, 2008). Zudem zeigen Studien (vgl. z.B. Rabold & Baier, 2008; Schumann, 2007), dass eine Vielzahl von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen Anerkennungsdefizite aufweisen und selbstwertbelastenden Stigmatisierungen und Viktimisierungen ausgesetzt sind. Der Zusammenhang zwischen sozialstruktureller Benachteiligung und Devianz ist bei dieser Schülerklientel also nahe liegend, eine belastungstheoretische Sicht ebenso, da soziologische Belastungstheorien wie jene in diesem Kapitel vorgestellten davon ausgehen, dass Individuen aufgrund ihrer sozialstrukturellen Benachteiligung, die oft als Belastung erlebt wird, deviant werden. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn auf illegitime Mittel der Zielerreichung zurückgegriffen

wird. Folgt man der Argumentation von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin, handelt es sich bei dieser Schülergruppe um eine Population, die auch im Fokus ihrer Überlegungen stand. Aus belastungstheoretischer Sicht ist die Frage zu stellen, warum diese Förderschülerinnen und -schüler eine derart hohe Devianzbelastung aufweisen, und warum sie so häufig durch Gewalt- und Eigentumsdelikte auffallen. Obwohl die Theorien von Merton, Cohen und Cloward und Ohlin in dieser Arbeit keiner empirischen Prüfung unterzogen werden, liefern sie vielfach Hinweise darauf, dass Devianz bzw. physische Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen mit sozialstrukturell bedingten Belastungen zusammenhängen könnten. Folgt man der Argumentation von Merton (1968), wären ihre hohe Devianzbelastung auf (ökonomische) Ziel-Mittel-Diskrepanzen zurückzuführen. Da die beiden in dieser Arbeit betrachteten Devianzformen, physische Gewalt und Diebstahl, dem Adaptionsmodus der Innovation zuzuordnen sind, könnte der in dieser Arbeit untersuchten devianten Schülerpopulation mit Merton unterstellt werden, dass sie kulturell vorgegebene Ziele wie gesellschaftlich anerkannten Erfolg und Staterleben bejahen, nicht jedoch die hierzu gesellschaftlich vorgegeben Mittel, über die sie, bedingt durch ihre Schichtzugehörigkeit, nur beschränkt verfügen. Ob dies faktisch so ist, kann mit den vorliegenden Daten nicht überprüft werden (vgl. Kapitel 6 und 7). Ebenso ist es theoretisch möglich, dass die Gewaltdelikte und Diebstahl begehenden Förderschülerinnen und -schüler gesellschaftlich anerkannten Erfolg und Staterleben sowie die hierfür erforderlichen gesellschaftlich legitimen Mittel bejahen und sich trotzdem deviant verhalten. Es kann nur gemutmaßt werden, welche Motive und Gründe hinter den von ihnen ausgeübten physischen Gewaltdelikten und Diebstahl vorliegen. Überprüfen lässt sich dies hier nicht. Blickt man auf die Forschungsbefunde zu ihrer sozio-kulturellen und psycho-sozialen Situation, ist des Weiteren zu vermuten, dass physische Gewaltdelikte und Diebstahl mit spezifischen Belastungsfaktoren insbesondere im außerschulischen Umfeld und hier beispielsweise dem Familien- und Peerkontext zusammenhängen (vgl. z.B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004; Riedo, 2000; Schumann, 2000). Diese Annahme knüpft an die Position von Cohen (1961) an, der auf den Zusammenhang von sozialer Benachteiligung, Statusfrustration und Devianz verwiesen hat.

Mit Cohen (1961) ist darüber hinaus denkbar, dass die hier betrachtete Schülerklientel immer dann, wenn sie aufgrund ihres Förderschulstatus mit Stigmatisierungen konfrontiert wird (vgl. Schumann, 2007), an die eigene benachteiligte Position, so beispielsweise gegenüber Schülerinnen und Schülern aus Regeschulen, erinnert wird, was wiederum zu Statusfrustrationen führen kann. Diese Statusfrustrationen können durch die Abgrenzung von sozialstrukturell bevorteilten Peers, den hiermit einhergehenden Anschluss an delinquente Gruppen und dem Bilden von eigenen, neuen gruppeninternen Statuskriterien abgebaut werden. Da sowohl benachteiligte Stadtteile als auch Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen in der Regel eine unter sozialen Gesichtspunkten relativ homogene, da sozialstrukturell benachteiligte Bewohner- bzw. Schülerschaft aufweisen, bei der vielfach Anerkennungsdefizite und Statusfrustrationen zu vermuten sind, ist davon auszugehen, dass in vielen entsprechenden Stadtteilen und Förderschulen vermehrt Bildungen von delinquenten Gruppen und hier beispielsweise von „conflict subcultures“ (vgl. Cloward & Ohlin, 1960) aus den oben genannten Gründen stattfinden. Mit Cloward und Ohlin (1960) kann zudem vermutet werden, dass ihre erhöhten Devianz- bzw. Delinquenzraten nicht nur auf mit dem

Förderschulstatus zusammenhängende Anerkennungsdefizite und Frustrationen zurückgeführt werden können, sondern ebenso auf in den benachteiligten Stadtteilen und -quartieren und den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen oft anzutreffende delinquente Gruppierungen.

Abschließend bleibt zu resümieren, dass die Theorien von Merton (1968), Cohen (1961) sowie Cloward und Ohlin (1960) zwar in einer anderen Zeit entstanden sind und sich vorwiegend auf die amerikanische Gesellschaft beziehen, trotzdem aber relativ konkrete Hinweise darauf geben, dass die hohe Devianz- bzw. Delinquenzbelastung der in dieser Arbeit fokussierten Schülerklientel vorrangig sozialstrukturelle bzw. soziale Gründe wie Anerkennungsdefizite, Statusfrustrationen und ein devianzbelastetes Lebensumfeld hat.

Mit dem Heranziehen der Belastungstheorie von Agnew (vgl. Kapitel 3.2) wird es im Folgenden möglich sein, einen differenzierteren Blick auf die vermittelnden Prozesse zwischen sozialstrukturell verankerten Belastungsfaktoren, die vermittelnden psycho-sozialen Faktoren sowie Devianz zu werfen.

3.2 Die General-Strain-Theory von Robert Agnew

Im Folgenden wird die General-Strain-Theory von Robert Agnew vorgestellt. Sie ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz, da sie das empirische Modell sowie die hieran knüpfenden empirischen Analysen fundiert (vgl. Kapitel 6 und 7). Zunächst wird auf die Belastungstypologie Agnews und die darunter gefassten devianzförderlichen Belastungstypen eingegangen (vgl. Kapitel 3.2.1, 3.2.2 und 3.2.3). Im nächsten Schritt werden die Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen, Dispositionen und Emotionen erörtert (vgl. Kapitel 3.2.4, 3.2.5 und 3.2.6). Im Anschluss hieran wird die Theorie kritisch betrachtet und die empirischen Befunde zu Agnews General-Strain-Theory vorgestellt (vgl. Kapitel 3.2.7 und 3.2.8). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit (vgl. Kapitel 3.2.9).

3.2.1 Belastungstypen

Die General-Strain-Theory basiert – den Aspekt der Belastungstypen betreffend – auf den Theorien von R. Merton (1968), A. Cohen (1961) sowie R. Cloward und L. Ohlin (1960). Agnew erweiterte diese Theorien durch zwei weitere Belastungstypen. Merton, Cohen sowie Cloward und Ohlin gehen davon aus, dass Devianz auf das „Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele“ (vgl. Merton, 1968) zurückzuführen sei, nämlich monetären Erfolg sowie (Mittelschicht-) Status und Respekt. Die Theorien sollten dem Zweck dienen, die hohen Devianzraten in den unteren Sozialschichten in den Vereinigten Staaten von Amerika zu erklären. Nach Ansicht der Autoren sind es vor allem die unteren Sozialschichten, denen es aufgrund fehlender Mittel nur bedingt möglich ist, monetären Erfolg oder den Aufstieg in die Mittelschicht mit Hilfe gesellschaftlich legitimer Wege zu erreichen. Das individuelle Belastungserleben resultiere aus dem Spannungsverhältnis von kulturell vorgegeben und gesellschaftlich als erstrebenswert angesehenen Zielen einerseits und den sozialstrukturell versperrten Wegen zu den gesellschaftlich legitimen Mittel zur Erreichung dieser Ziele andererseits. Devianz und die hiermit verbundenen illegitimen Mittel zur Zielverwirklichung

stellen eine mögliche Anpassungsreaktion dar, mit der dieser Spannungszustand bearbeitet wird. Der Anspruch, die Devianzraten in den unteren Sozialschichten erklären zu wollen, markiert einen wesentlichen Unterschied zu der Belastungstheorie von Agnew, der das Devianzvorkommen in der Gesellschaft, das heißt in allen Sozialschichten zu erklären anstrebte.

Agnew behauptet im Anschluss an diese Theorien, dass neben dem ‚Ausbleiben des Erreichens positiv bewerteter Ziele‘ zwei weitere Belastungstypen eine wesentliche Rolle bei der Entstehung von Devianz spielen, nämlich der ‚Verlust positiv bewerteter Reize‘ (Agnew, 1992, S. 47) sowie die ‚Anwesenheit negativer Reize‘ (ebd.). Grundlegend für seine General-Strain-Theory ist die Annahme, dass Belastungen auf so genannte negative Beziehungen (negative relationships) zurückzuführen sind (vgl. ebd., S. 48). Diese Annahme liegt auch den oben genannten Belastungstheorien zugrunde. Während Merton, Cohen und Cloward und Ohlin sich in ihren Darstellungen jedoch nur auf den Belastungstyp ‚Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele‘ beziehen, erweitert Agnew (1992) den Zusammenhang zwischen Belastungen und negative Beziehungen auch auf die Belastungstypen ‚Verlust positiv bewerteter Reize‘ und ‚Anwesenheit negativer Reize‘. In diesen negativen Beziehungen sind es dann Andere, die das betreffende Individuum a) vom Erreichen positiv bewerteter Ziele abhalten, b) den Verlust positiv bewerteter Reize herbeiführen oder c) das Individuum mit negativen Reizen konfrontieren. Agnew integriert sowohl den von Merton erwähnten Aspekt des monetären Erfolgs als auch die von Cohen betonten Ziele ‚Status‘ und ‚Respekt‘. Sie stellen für ihn, wie für die genannten Autoren, positiv bewertete Reize dar, deren Nicht-Erreichen devianzbegünstigende Belastungen darstellen können (vgl. ebd., S. 48 ff.). Agnew erweitert seine Theorie des Weiteren um den Aspekt der ‚Autonomie‘ (Agnew, 1990a, S. 536), dessen Ausbleiben ebenfalls einen devianzauslösenden Faktor darstellt. Gleichzeitig weist er aber auch daraufhin, dass es weitere Ziele geben kann, deren Nicht-Erreichen Spannungszustände auslösen können (vgl. Legge, 2010, S. 95).

3.2.1.1 Das Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele

In Bezug auf den Aspekt des Ausbleibens der Erreichung positiv bewerteter Ziele unterscheidet Agnew konzeptuell drei Unterformen: ‚Belastung als Disjunktion zwischen Aspirationen und Erwartungen/aktuellem Erfolg‘ (Agnew, 1992, S. 56), ‚Belastung als Disjunktion zwischen Erwartungen und aktuellem Erfolg‘ (ebd.) sowie ‚Belastung als Disjunktion zwischen als gerecht bewerteten Ergebnis und aktuellem Ergebnis‘ (ebd.). Auch wenn darüber hinaus noch weitere Subtypen denkbar seien, dominieren diese drei Formen seiner Ansicht nach jedoch die wissenschaftliche Debatte und werden aus diesem Grund von ihm in seiner Darstellung in den Fokus gerückt (vgl. ebd.):

Die erste Unterform, ‚Belastung als Disjunktion zwischen Aspirationen und Erwartungen/aktuellem Erfolg‘, gilt vor allem in der Kriminologie als Ursache für Delinquenz, während die beiden anderen Unterformen vorrangig in der Gerechtigkeitsliteratur als Erklärungsfaktor für Delinquenz herangezogen werden. Gerade die erstgenannte Unterform spielt in den Theorien von Merton, Cohen sowie Cloward und Ohlin eine zentrale Rolle. Belastung wird hier als Disjunktion zwischen Aspirationen und Erwartungen verstanden. Der Begriff der Aspiration bezieht sich auf kulturell vorgegebene, ideale Ziele

wie „monetary success“ (Agnew, 1992, S. 51) und/oder dem Mittelschichtstatus, die, da kulturell vorgegeben, universelle Gültigkeit haben. Der Begriff der Erwartungen ist im Sinne von „erwarteter Höhe der Zielerreichung“ (vgl. ebd.) definiert. Agnew betont, dass dieses Belastungsverständnis vielfach kritisiert wurde, da die Theorien von Merton, Cohen sowie Cloward und Ohlin erstens nicht im Stande seien, die Delinquenzraten in den mittleren Sozialschichten zu erklären, sie zweitens mit Ausnahme vom monetärem Erfolg und Status, weitere positiv bewertete Reize zur Erklärung von Delinquenz nicht berücksichtigen, sie drittens neben dem Faktor der sozialen Klasse keine weiteren „Barrieren“ der Zielerreichung als Erklärungsfaktor integrieren sowie viertens nicht genau erklären, warum nur bestimmte, belastete Individuen Anpassungsreaktionen zeigen (vgl. ebd., S. 51 ff.). Er benennt ferner die bis dato nur bedingte empirische Bestätigung des belastungsverursachenden Zusammenhangs von Aspirationen und Erwartungen (vgl. ebd., S. 51 f.).

Eine wesentliche Weiterentwicklung dieser Theorien stellt die Argumentation dar, dass Jugendliche weniger lang- als kurzfristige Ziele im Leben verfolgen und die Zielerreichung, neben der Schichtzugehörigkeit, von weiteren Faktoren wie der Intelligenz, der physischen Attraktivität, der Persönlichkeit und körperlichen Leistungsfähigkeit abhängt. Es stehen in diesem revidierten Belastungskonzept also nicht abstrakte Erwartungen, sondern kurzfristige Erfolge im Vordergrund. Dabei wird argumentiert, dass einige Angehörige der Mittelschicht kulturell vorgegebene ideale Ziele deswegen nicht über gesellschaftlich legitime Wege (legitimate channels) erreichen, weil sie glauben, nicht über die hierfür nötigen Eigenschaften oder Fähigkeiten zu verfügen. Auch hier wird die Argumentation fortgeführt, dass Belastungserleben auf die Unfähigkeit zurückzuführen ist, diese Ziele zu erreichen. Belastung wird dabei konzeptuell als Disjunktion zwischen Aspirationen und aktuellem Erfolg aufgefasst. Agnew fügt kritisch hinzu, dass sich auch diese revidierte Belastungstheorie bisher nur bedingt empirisch bewährt hat (vgl. Agnew, 1992, S. 51 f.).

In Bezug auf die zweite Unterform, die ‚Belastung als Disjunktion zwischen Erwartungen und aktuellem Erfolg‘, betont Agnew in Anlehnung an die Gerechtigkeitsliteratur, dass das Spannungsverhältnis aus Erwartungen und aktuellem Erfolg bzw. das Verfehlen von Erwartungen negative Emotionen wie Wut, Verbitterung oder Unzufriedenheit auslösen kann, die wiederum zu Devianz führen können. Dies wird darauf zurückgeführt, dass individuelle Erwartungen, die positiv bewertete Ziele betreffen, erfahrungsbasiert sind und/oder aus sozialen Vergleichsprozessen mit generalisierten Anderen resultieren, sie also viel stärker in der Realität verankert sind als Aspirationen und somit auch bei verfehlter Zielerreichung eine größere stressinduzierende Wirkung haben. Aspirationen stellen eher, so der Autor, ‚ideale Ziele‘ dar, die etwas Utopisches und Abstraktes in sich haben. Erwartungen können sich nach diesem Verständnis auf alle möglichen positiven Ziele bzw. Reize beziehen. Es wird argumentiert, dass, bei einem vorliegenden Spannungsverhältnis zwischen Erwartungen (= erwarteten, positiv bewerteten Zielen) und Erfolg (= erwarteten Erfolg), Individuen bestrebt sind, dieses aufzulösen und dass Devianz hierzu ein mögliches Mittel darstellt (vgl. Agnew, 1992, S. 52 f.). Agnew resümiert, dass dieses Belastungsverständnis aus oben genannten Gründen eine bedeutende Erweiterung gegenüber der ersten Unterform ‚Belastung als Disjunktion zwischen kulturell vermittelten Aspirationen und Erwartungen/aktuellem Erfolg‘ darstellt. Auch ermöglicht dieses Belastungsverständnis die Integration weiterer

Theorien abweichenden Verhaltens wie der Kontrolltheorie (vgl. Hirschi, 1969, 1998). Diese erklärt Devianz mit schwachen Bindungen des Individuums an die Gesellschaft. Devianz wird in der Kontrolltheorie also nicht auf kulturell verankerte, ideale Ziele bzw. Aspirationen zurückgeführt, die anzustreben sind, wie dies bei der ersten Unterform der Fall ist, sondern auf die Abkehr von diesen Zielen. Wie Agnew betont, kann mit dieser Sichtweise gut an das Argument, dass Erwartungen und Ziele in eigenen Erfahrungen und/oder sozialen Vergleichsprozessen fundiert sind, angeknüpft werden, was aus seiner Sicht ein Vorteil dieses Belastungskonzepts ist (vgl. Agnew, 1992, S. 52 f.). Auch wenn Agnew auf diesen Punkt nicht weiter eingeht, ist zu vermuten, dass das Integrationspotenzial dieses Belastungskonzepts in dem Gedanken liegt, dass gerade negative Erfahrungen in Bezug auf das Erreichen gesellschaftlich vorgegebener Ziele und/oder für das Individuum negativ ausfallende soziale Vergleichsprozesse die Abkehr von diesen Ziele und/oder gesellschaftlichen Institutionen bewirken können und so Devianz begünstigen.

Im Unterschied zu den zwei zuletzt erläuterten Belastungskonzepten wird bei der dritten Unterform, der ‚Belastung als Disjunktion zwischen als gerecht bewertetem Ergebnis und aktuellem Ergebnis‘, ebenfalls in Rückbezug auf die Gerechtigkeitsliteratur argumentiert, dass Individuen in Interaktionen nicht primär spezifische Ziele, sondern vielmehr die Einhaltung der so genannten ‚Verteilungsgerechtigkeit‘ und hier insbesondere ‚das Prinzip der Gleichheit‘ verfolgen, sie also in Interaktionen darauf achten, wie Ressourcen verteilt werden, das heißt in welchem Verhältnis der eigene Input und Output mit dem Input und Output des und/oder der Interaktionspartner(s) steht. Der Input ist im Verhältnis zu seinem Beitrag zu betrachten, das positiv bewertete Ziel, das am Output gemessen wird, zu erreichen. Wenn sich das Verhältnis im Gleichgewicht befindet, wird der Outcome als gerecht empfunden, unabhängig davon, wie hoch oder niedrig er ist. In diesem Fall ist von gleichberechtigten Beziehungen die Rede. Sind die Verhältnisse von Input und Output in Interaktionen nicht gleichwertig, wird der Outcome von den Interaktionspartnern als ungerecht empfunden und Not (distress) ist die Folge. Diese erlebte Not, so Agnew (1992) in Anlehnung an Hegtvædt (1990), ist dann besonders wahrscheinlich, wenn der Outcome bzw. die Belohnung niedriger ausfällt als erwartet wurde (vgl. Agnew, 1992, S. 53 f.). Er stellt klar, dass Devianz, ähnlich wie bei der Diskrepanz zwischen Erwartungen und Erfolg, eine mögliche Reaktion auf diese empfundene Not darstellt. Das Ziel von Devianz ist hier Gerechtigkeit, also das Gleichgewicht von Input und Output wiederherzustellen. So können mit Hilfe von Delinquenz eigene Outcomes vergrößert (etwa durch Diebstahl), der eigene Input reduziert (etwa durch Schulschwänzen), die Outcomes von anderen Individuen gemindert (etwa durch Vandalismus und/oder Körperverletzungen) oder der Input anderer Individuen erhöht werden (etwa durch undiszipliniertes und/oder ordnungswidriges Verhalten gegenüber Anderen) (vgl. ebd., S. 54).

3.2.1.2 Der Verlust positiv bewerteter Reize

Wie Agnew herausstellt, kann der tatsächliche und/oder antizipierte Verlust positiv bewerteter Reize dann zu Delinquenz führen, wenn Adoleszente a) diesen Verlust zu verhindern oder b) den verlorenen positiven Stimulus zurückholen versuchen, c) einen Ersatzstimulus erlangen möchten, d) Rache gegen diejenigen suchen, die für den Verlust des positiv bewerteten Reizes verantwortlich gemacht werden, oder e) den durch den Verlust verursachten Affekt durch

Drogenmissbrauch zu bewältigen suchen (vgl. Agnew, 1992, S. 57 f.). Mit dieser Aussage stützt er sich auf die psychologische Forschung zu Aggressionen von Bandura (1973) und Zillman (1979) sowie auf die Stressforschung von Pearlin (1983), die betonen, dass eine Blockade der Zielerreichung bzw. das Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele ein schwacher Prädiktor von Aggression sind. Eine Blockade der Zielerreichung ist insbesondere dann ein schwacher Prädiktor von Aggressionen, so die Autoren, wenn das positiv bewertete Ziel noch nie erreicht bzw. der positiv bewertete Reiz noch nie erlebt wurde. Stress und Aggressionen sind den Befunden dieser Forschung zufolge somit nicht allein auf das Verfolgen positiv bewerteter Ziele reduzierbar. Delinquenzbegünstigend sind vielmehr Lebensereignisse, so Agnew (1992), die den Verlust positiv bewerteter Reize und/oder die Anwesenheit negativer Reize zur Konsequenz haben. Auf letztere wird im folgenden Abschnitt eingegangen. Als Beispiele für den Verlust positiv bewerteter Ziele nennt Agnew für die Gruppe der Adoleszenten unter anderem die Scheidung der Eltern, eine ernsthafte Erkrankung und/oder der Tod eines Freundes, die Suspendierung von der Schule oder den Schulwechsel (vgl. ebd., S. 57).

3.2.1.3 Die Anwesenheit negativer Reize

Die psychologische Forschung zu Aggressionen sowie die Stressforschung haben gezeigt, so Agnew (1992), dass neben dem Verlust positiv bewerteter Reize auch die Anwesenheit negativer Reize unter bestimmten Bedingungen eine Ursache von Delinquenz sein kann. Dies ist dann der Fall, wenn Adoleszente a) vor dem negativen Reiz fliehen bzw. ihn vermeiden wollen, b) diesen Reiz auflösen und/oder abschwächen möchten, c) Rache gegen diejenigen üben möchten, die für die Anwesenheit negativer Reize verantwortlich gemacht werden oder d) den durch den negativen Reiz verursachten negativen Affekt durch Drogenmissbrauch zu lindern suchen (vgl. ebd., S. 58). Empirische Belege für den Zusammenhang zwischen negativen Reizen und Delinquenz bzw. Aggressionen wurden, so Agnew, unter anderem für Kindesmissbrauch und Kinderverwahrlosung, Viktimisierung, belastete Eltern-Kind-Beziehungen, belastete Peer-Beziehungen sowie negative Schulerfahrungen gefunden. Agnew konnte in seiner Forschung zudem einen Mediatoreffekt der Emotionen Wut und Ärger zwischen negativen Reizen und Delinquenz empirisch bestätigen (vgl. ebd., S. 58 f.; Agnew, 1985a).

In Bezug auf die drei Belastungstypen, das ‚Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele‘, den ‚Verlust positiv bewerteter Reize‘ sowie die ‚Anwesenheit negativer Reize‘, betont Agnew (1992), dass es sich hierbei um theoretisch distinkte Konstrukte bzw. Idealtypen handelt, die in der Empirie häufig einander überlappen. Als Beispiel führt er Beschimpfungen des Lehrers an, die deswegen negativ erlebt werden können, weil sie a) positiv bewertete Ziele wie schulischen Erfolg des Adoleszenten beeinträchtigen können, sie b) gegen Verteilungsregeln (distributive rules) wie dem Gerechtigkeitsprinzip verstoßen und damit zum Verlust eines positiv bewerteten Reizes führen können, sowie weil sie c) als negativer Reiz über die Zeit gespeichert und konditioniert werden und gegenwärtig als ein solcher erlebt werden können. Wie Agnew (1992) grundsätzlich betont, sollen diese drei Idealtypen sicherstellen, dass empirisch umfassend die Ereignisse berücksichtigt werden, die belastungsinduzierendes Potential haben (vgl. ebd., S. 59).

3.2.1.4 Objektive und subjektive Belastungen

Agnew (2001) betont, dass der Belastungsbegriff im wissenschaftlichen Gebrauch unterschiedlich definiert ist. Zum einen so, dass er auf „objective events or conditions“ (ebd., S. 320) wie körperlichen Missbrauch, Gewalt oder schlechte Schulnoten referiert, zum anderen derart, dass er sich auf Bewertungen von Individuen von Ereignissen oder Bedingungen bezieht, also beispielsweise auf die Frage, ob Jugendlichen gefällt, wie sie von ihren Eltern und/oder Lehrerinnen und Lehrern behandelt werden. Schließlich kann sich der Belastungsbegriff aber auch auf emotionale Reaktionen belastender Ereignisse oder Bedingungen beziehen, also auf die Frage, ob und inwiefern Individuen z.B. wütend darüber sind, wie sie von anderen behandelt werden. Vor dem Hintergrund dieses Problems schlägt Agnew die folgende Definition des Begriffs „strains“ (ebd., S. 320) vor:

„Strain refers to relationships in which others are not treating the individual as he or she would like to be treated”.

Wie dargestellt, wird der Belastungsbegriff bei Agnew über negative relationships bestimmt (vgl. Kapitel 3.2.1). Er unterscheidet zwischen objektiven Belastungen (objective strains) und subjektiven Belastungen (subjective strains). Objektive Belastungen sind wie folgt definiert:

„Objective strains refer to events or conditions that are disliked by most members of a given group“ (Agnew, 2001, S. 320).

Agnew (2001) vermerkt kritisch, dass es Ereignisse und Bedingungen gibt, die, unabhängig einer Gruppenmitgliedschaft, von der Mehrheit abgelehnt werden wie körperlicher Missbrauch, Mangel an Nahrung und/oder Schutz, dabei gleichzeitig jedoch die Bewertung von Belastungen durch ihre Gruppenmitglieder von Gruppenmerkmalen wie dem Geschlecht und dem Alter abhängen kann. Um zu überprüfen, welche Ereignisse und Bedingungen von Gruppen tatsächlich als objektive Belastungen im Sinne Agnews Definition empfunden werden, sind solche Gruppenmerkmale bei ihrer Operationalisierung zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 320 f.).

Subjektive Belastungen hingegen definiert Agnew (2001) wie folgt:

„Subjective strains refer to events or conditions that are disliked by the people who are experiencing (or have experienced) them“ (ebd., S. 321).

Sie bezeichnen somit von Individuen real erlebte, jedoch negativ bewertete Ereignisse und Bedingungen. Subjektive Belastungen stellen subjektive Bewertungen von objektiven Belastungen dar und enthalten somit eine individuelle Erfahrungskomponente. Agnew (2001) stellt jedoch auch heraus, dass objektive nicht automatisch subjektive Belastungen darstellen, da Individuen objektive Belastungen unterschiedlich bewerten. Als Beispiel nennt er in Anlehnung an die Forschung von Wheaton (1990) Scheidungen von Ehen. Diese würden dann tendenziell positiv bewertet werden, wenn die Ehe besonders zerrüttet war (vgl. ebd., S. 321; ebenso Wheaton, 1990). Die subjektive Bewertung von objektiven Belastungen im Allgemeinen, so der Autor, unterliegt dabei dem Einfluss unterschiedlicher Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Reizbarkeit), personalen und sozialen Ressourcen (z.B.

Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung), Zielen, Werten, Identitäten und Lebensumständen (vgl. ebd.).³ Wie Agnew grundsätzlich betont, ist die theoretische Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Belastungen deswegen von Bedeutung, weil sie es erstens ermöglicht, zwischen externen objektiven Ereignissen und subjektiven Bewertungen dieser Ereignisse zu unterscheiden, zweitens individuelle Unterschiede und Gruppenunterschiede in Bezug auf die Wirkung stressindizierender Lebensereignisse und Umstände und deren subjektiven Bewertung untersucht werden können, und drittens Faktoren aufgedeckt werden können, die die Bewertung von externen Ereignissen und Umständen beeinflussen (vgl. ebd., S. 321 f.).

Er stellt des Weiteren heraus, dass emotionale Reaktionen auf Lebensereignisse oder -umstände in einem engen Zusammenhang mit subjektiven Belastungen stehen, da diese individuelle Bewertungen von Ereignissen und Umständen implizieren, die mit emotionalen Reaktionen einhergehen können (vgl. ebd., S. 322). Agnew macht jedoch deutlich, dass zwischen subjektiven Belastungen und emotionalen Reaktionen auf Belastungen zu unterscheiden ist (vgl. ebd.). So können zwei Individuen der gleichen subjektiven Belastung ausgesetzt sein, jedoch emotional unterschiedlich auf diese Belastung reagieren. Gleiche subjektive Belastungen können also zu unterschiedlichen emotionalen Reaktionen führen. Agnew konnte mit seiner Forschung darüber hinaus zeigen, dass Männer und Frauen unterschiedliche emotionale Reaktionen auf subjektive Belastungen zeigen. Auch wenn etwa Wut eine häufig vorkommende Reaktion bei beiden Geschlechtern ist, wird sie bei Frauen häufiger von Schuldgefühlen, Depressionen und Angst begleitet. Für Agnew sind gerade diese genannten, nach innen gerichteten Emotionen der Grund, warum der Frauenanteil bei Kriminalitätsraten niedriger ausfällt als der von Männern, da solche Emotionen wie Schuldgefühle und Depressionen die Wahrscheinlichkeit der Durchführung von Straftaten senken (vgl. ebd., S. 321 f.; Broidy & Agnew, 1997).

3.2.2 Devianzbegünstigende Merkmale von Belastungstypen

Bestimmte Belastungen sind devianzförderlicher als andere, da devianzbegünstigende Strains a) die Fähigkeit zu krimineller vs. nicht-krimineller Bewältigung, b) die mit dem kriminellen vs. nicht-kriminellen Bewältigungsstil verbundenen, wahrgenommenen Kosten sowie c) die Einstellung bzw. Neigung zu krimineller bzw. nicht-krimineller Bewältigung entscheidend beeinflussen (vgl. Agnew, 2001, S. 326). Agnew verweist darauf, dass devianzbegünstigende Belastungen vier gemeinsame Merkmale aufweisen. Strains sind insbesondere dann devianzbegünstigend, wenn sie a) als ungerecht empfunden werden, b) von hoher Größenordnung sind, c) mit niedriger sozialer Kontrolle verbunden sind sowie d) Anreize zu einem kriminellen Bewältigungsstil schaffen und/oder Druck in diese Richtung ausüben (vgl. ebd.). Im Folgenden wird auf diese vier Aspekte im Einzelnen eingegangen.

3.2.2.1 Das Merkmal ‚Ungerechtigkeit‘

Das Merkmal der ‚Ungerechtigkeit‘ betrifft alle drei unter Abschnitt 3.2.3 genannten Belastungstypen. Als ungerecht wahrgenommene Belastungen führen deswegen zu Devianz,

³ Auf diese Faktoren wird im Einzelnen in Kapitel 3.2.4 genauer eingegangen.

weil sie in einer besonderen Weise negative Emotionen wie Wut provozieren. Die Emotion Wut hat in der Theorie Agnews eine besondere Funktion, denn sie stellt einen zentralen Mediator zwischen Belastungen und Devianz dar. Erlebte Wut erhöht nämlich entscheidend die Wahrscheinlichkeit von Devianz (vgl. Agnew, 1992, S. 59 f.; Agnew, 1985a). Ereignisse und Umstände werden von Individuen als ungerecht empfunden, wenn diese die freiwillige, bewusste und vorsätzliche Verletzung von Gerechtigkeitsnormen durch Andere implizieren. ‚Freiwilligkeit‘ und ‚Vorsatz‘ einerseits, die ‚Verletzung relevanter Gerechtigkeitsnormen‘ andererseits, sind somit die beiden Faktoren, die die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit beeinflussen (vgl. Agnew, 2001, S. 328 f.). Belastende Ereignisse und Umstände werden am ehesten dann dem freiwilligen, vorsätzlichen und bewussten Verhalten Anderer zugeschrieben, wenn 1) aus guten Grund anzunehmen ist, dass das Verhalten Anderer in hohem Maße die Ursache für die betreffende Belastung ist, so z.B. im Fall von Beleidigungen und Schlägen, und 2) der/die Täter freiwillig, bewusst und vorsätzlich dem betreffenden Individuum die Belastung aufdrängt bzw. zufügt, was bedeutet, dass der Täter das Opfer absichtlich in einer Weise behandelt, wie es nicht behandelt werden möchte. Der letzte Punkt setzt die folgenden Aspekte voraus: a) ein bestimmtes Täterverhalten: Der Täter hat Gefallen an seinem Verhalten und/oder er genießt es, b) die Tat muss einen bestimmten Schweregrad des Schadens zur Folge haben: Die Schuldzuweisung in Bezug auf den Täter wird nämlich dann wahrscheinlicher, je größer der aktuelle und/oder beabsichtigte Schaden beim Opfer ist, c) der Täter muss über die notwendigen personellen und sozialen Ressourcen verfügen, um die Belastung freiwillig und absichtlich dem Opfer zuführen zu können: Der Täter verfügt über eine Vergangenheit als Täter beim betreffenden Opfer/anderen Opfern, zudem trifft es beim Opfer auf Ablehnung und/oder hat bei ihm einen schlechten Ruf (vgl. ebd.). Dieser Aspekt ist insofern wichtig, als dass eine negative Reputation des Täters die Zuschreibung einer schädlichen Täterabsicht durch das Opfer wahrscheinlicher macht, d) die ‚Reaktion des Publikums‘: (Vertraute) Andere vermitteln dem Opfer, dass der durch den Täter zugefügte Schaden absichtlich zugefügt wurde, sowie e) ‚(sub-)kulturelle Überzeugungen oder Kausalitätsschemata‘: (Sub-)kulturelle Überzeugungen oder Kausalitätsschemata lassen das belastende Ereignis/den belastenden Umstand als eines erscheinen, dass nur auf ‚Vorsatz‘ zurückzuführen ist. Agnew betont, dass das erstgenannte Kriterium – dass das Verhalten Anderer maßgeblich die Ursache für die betreffende Belastung sei – eine Voraussetzung dafür ist, dass dem Täter eine Absicht unterstellt werden kann. Das zweite Kriterium – dass der/die Täter dem Opfer freiwillig und vorsätzlich die Belastung zufüge – erhöht wiederum die Wahrscheinlichkeit, dem Täter eine Absicht zu unterstellen (vgl. ebd., S. 329 f.).

Des Weiteren werden Belastungen dann nach Agnew (2001) als ungerecht empfunden, wenn sie die Verletzung von Gerechtigkeitsnormen implizieren. Sechs Kriterien müssen hierzu erfüllt sein: a) die zugefügte Belastung wird als ‚unverdient‘ wahrgenommen, b) die zugefügte Belastung geht nicht von einer höheren Autorität wie beispielsweise Gott oder dem Staat aus, c) der durch die Belastung zustande gekommene Schaden wird als groß eingeschätzt, d) der Prozess, der zum Belastungserleben geführt hat, wird als ungerecht wahrgenommen, e) die Belastung impliziert eine respektlose, unbedachte oder aggressive Behandlung, sowie f) die Belastung verstößt gegen soziale Normen. Die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit ist dann wahrscheinlich, wenn die Kriterien a), b) und c) (Verteilungsungerechtigkeit), das Kriterium d) (Verfahrensungerechtigkeit), das Kriterium e)

(interaktionelle Ungerechtigkeit) und/oder das Kriterium f) (ausgleichende Ungerechtigkeit) erfüllt sind (vgl. ebd., S. 330 f.).

3.2.2.2 Das Merkmal ‚Größenordnung‘

Die wahrgenommene Größe einer Belastung ist der zweite Faktor, der darüber entscheidet, ob belastende Ereignisse und Bedingungen zu Devianz führen. Wie Agnew (2001) herausstellt, beeinflussen Belastungen, die von hoher Größenordnung sind, erstens die Fähigkeit zu einem nicht-devianten Bewältigungsstil, zweitens die mit einem devianten bzw. nicht-devianten Bewältigungsstil verbundenen Kosten sowie drittens die Bereitschaft bzw. Neigung zu einem devianten Bewältigungsstil. Die Auswirkungen ernster Belastungen, so Agnew, sind kognitiv schwerer zu verarbeiten, emotionale, nicht-deviante Bewältigungsstrategien sind weniger effektiv und verhaltensbasierte Bewältigung ist unter diesen Umständen schwerer zu realisieren. Belastungen von hoher Größenordnung haben insgesamt einen negativen Einfluss auf Coping-Fähigkeiten. Agnew betont, dass Individuen, die hohen Belastungen ausgesetzt sind, häufig unter Depressionen leiden. Diese beeinträchtigen wiederum selbst die Coping-Fähigkeiten der Betroffenen im Umgang mit den Belastungen (vgl. ebd., S. 332). Zu den Faktoren, die die Wahrnehmung der Größenordnung von Belastung beeinflussen, gehören der ‚Grad der Belastung‘ (ebd., S. 333), die ‚Dauer und Häufigkeit der Belastung‘ (ebd.), die ‚Neuheit bzw. Aktualität der Belastung‘ (ebd.) sowie die ‚Zentralität der Belastung‘ (ebd.).

Der ‚Grad der Belastung‘ beeinflusst das Urteil über die Größenordnung einer Belastung. Dieser kann mittels einer standardisierten Metrik, so beispielsweise im Fall von Geldverlust oder physischen Verletzungen, gemessen werden. Dieses Vorgehen ist allerdings nicht bei jedem Belastungstypen möglich. Um Vergleiche zwischen Belastungsfaktoren hinsichtlich des Belastungsgrades machen zu können, bietet sich, so Agnew (2001), eine gemeinsame Skala an, die die Einschätzungen von betroffenen Individuen zum Grad und Umfang einer Belastung misst. Über eine solche Skala werden objektive Merkmale von Belastungen, so z.B. verlorene Geldbeträge oder der Grad physischer Verletzungen, erfasst, aber auch (sub-)kulturelle Überzeugungen bezüglich des Belastungsgrades, ‚Publikumsreaktionen‘ auf Belastung sowie individuelle Merkmale. (Sub-)kulturelle Überzeugungen bezogen auf Belastungsgrade implizieren Überzeugungen hinsichtlich der Frage, was etwa unter großen bzw. kleinen finanziellen Verlusten und/oder ernst zu nehmenden bzw. weniger ernst zu nehmenden Beleidigungen zu verstehen gilt (vgl. ebd., S. 333).

In Bezug auf den Faktor ‚Dauer und Häufigkeit der Belastung‘ vermerkt Agnew (2001), dass chronische Stressoren, also Belastungen von längerer Dauer und/oder hoher Häufigkeit, einen größeren negativen Einfluss auf das Individuum haben. Mit Bezug auf die Stressforschung fügt er hinzu, dass ungelöste Belastungen eine größere Auswirkung auf das Individuum haben als gelöste Belastungen. Damit zusammenhängend ist für Agnew die Frage entscheidend, ob eine Belastung gelöst ist, und wenn diese nicht gelöst ist, ob abzusehen ist, wie lange sie andauern wird (vgl. ebd., S. 334).

Hinsichtlich des Faktors ‚Neuheit bzw. Aktualität der Belastung‘ ist herauszustellen, dass die Wirkung von Belastungen über die Zeit abnimmt bzw. verschwindet. Agnew (2001) leitet hieraus ab, dass kürzlich eingetretene Belastungen eine größere Wirkung auf Urteile

bezüglich des Ausmaßes von Belastungen haben als ältere Belastungen, auch wenn Belastungen aus der Kindheit einen Einfluss auf kriminelles Verhalten im Erwachsenenalter haben können (vgl. ebd., S. 334).

Die ‚Zentralität der Belastung‘ spielt insofern eine wichtige Rolle, als Belastungen insbesondere dann eine stressinduzierende Wirkung entfalten, wenn sie für das Individuum zentrale Ziele, Bedürfnisse, Werte, Aktivitäten und/oder Identitätsentwürfe bedrohen. Agnew (2001) beschreibt, dass eine in Bezug auf das Ausmaß, die Dauer, die Häufigkeit und die Aktualität ähnliche Belastung unterschiedlich auf zwei Individuen wirken kann, sofern die betreffende Belastung für beide Individuen von unterschiedlicher Zentralität ist. Hat Geld für ein Individuum beispielsweise eine geringe Bedeutung, wird auch der Geldverlust weniger belastend wahrgenommen. Ist Geld jedoch von besonderer Wichtigkeit, wird der Geldverlust anders bewertet und entfaltet dementsprechend auch eine andere stressinduzierende Wirkung. Die Beurteilung der Zentralität von Belastungen hängt des Weiteren von Merkmalen der Belastung, von (sub-)kulturellen Überzeugungen bezüglich des Belastungsfaktors ab sowie davon, wie der betreffende Belastungsfaktor von Anderen gesehen wird. Es gibt bestimmte belastende Ereignisse und Umstände, die grundsätzlich die Ziele, Bedürfnisse, Werte, Aktivitäten und/oder Identitätsentwürfe von Individuen bedrohen. Hier ist mit Agnew davon auszugehen, dass diese belastenden Ereignisse und Umstände für die meisten Menschen eine große Bedeutung haben und deswegen von hoher Zentralität sind (vgl. ebd., S. 334 f.).

3.2.2.3 Das Merkmal ‚soziale Kontrolle‘

Neben den Merkmalen ‚Ungerechtigkeit‘ (vgl. Kapitel 3.2.2.1) und ‚Größenordnung‘ (vgl. Kapitel 3.2.2.2) ist die ‚soziale Kontrolle‘ ein weiterer Faktor, der Einfluss darauf hat, ob ein bestimmter Belastungsfaktor zu Devianz führt. Belastungen, die eine niedrige soziale Kontrolle implizieren, führen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit deswegen zu Devianz, weil eine niedrige soziale Kontrolle die mit abweichendem Verhalten entstehenden Kosten senkt und die Fähigkeit zu einem nicht-devianten Bewältigungsstil einschränkt. Der Begriff der ‚sozialen Kontrolle‘ impliziert bei Agnew (2001) die direkte Kontrolle durch generalisierte Andere (*conventional others*), die Anbindung an generalisierte Andere (*conventional institutions*), die Partizipation an gesellschaftlichen Institutionen (*conventional institutions*) sowie die Akzeptanz gesellschaftlicher Normen (*conventional beliefs*) (vgl. ebd., S. 335 f.). Wie Agnew betont, mangelt es Individuen, die wenig direkte soziale Kontrolle sowie Anbindung an konventionelle Sozialisationsinstanzen erfahren und auch wenig an der Gesellschaft partizipieren, in der Regel an sozialer Unterstützung und Ressourcen, die einen nicht-devianten Bewältigungsstil begünstigen. Als Beispiele für mit niedriger sozialer Kontrolle verbundene Belastungen nennt er einen sprunghaften Erziehungsstil der Eltern (*low social control*), elterliche Zurückweisung (*low attachment*), Beschäftigung im sekundären Arbeitsmarkt (*low commitment*) oder Obdachlosigkeit (*low social control, low attachment, low commitment*) (vgl. ebd.) Belastungen wiederum, die mit einer hohen sozialen Kontrolle verbunden sind, erhöhen die mit Devianz verbundenen Kosten, fördern einen nicht-devianten Bewältigungsstil und senken dadurch die Wahrscheinlichkeit von Devianz. Agnew (2001) bemerkt, dass das Verfolgen von konventionellen Erfolgszielen, wozu insbesondere schulischer und beruflicher Erfolg zählen, mit einer relativ hohen sozialen Kontrolle

verbunden ist, weswegen in vielen Studien kein Zusammenhang zwischen der Unfähigkeit, kulturell vorgegebene Ziele über gesellschaftlich legitimierte Wege zu erreichen, und Devianz gefunden werden konnte, weil kulturelle Normen zu stark internalisiert und die Bindung an konventionelle Sozialisationsinstanzen zu stark ausgeprägt ist (vgl. ebd.; ebenso Agnew, 1985b).

3.2.2.4 Das Merkmal ‚Anreiz/Druck zu deviantem Coping‘

Bei diesem Merkmal geht es um die Frage, inwiefern ein Belastungsfaktor Anreize für einen devianten Bewältigungsstil schafft und/oder Druck ausübt, auf einen devianten Bewältigungsstil zurückgreifen zu müssen. Mit Rückbezug auf Theorien sozialen Lernens (vgl. z.B. Akers, 1985) argumentiert Agnew, dass, je nachdem, welcher Belastungstyp vorliegt, er Zugang zu einem nicht-devianten bzw. devianten Bewältigungsstil verschaffen als auch Anreize für ein deviantes Coping bieten kann. Dies wird durch den Kontakt zu Individuen ermöglicht, die devianzförderliche Überzeugungen vertreten, einen devianten Bewältigungsstil vorleben und verstärken. Als Beispiele für Belastungen, die diese Kriterien erfüllen, sind der Kindesmissbrauch und das Mobbing durch Peers zu nennen. Deviantes Coping kann in einigen Fällen der einzige effektive Weg im Umgang mit wahrgenommener Ungerechtigkeit sein. Auch kann deviantes Coping dabei helfen, das wahrgenommene Ausmaß einer Belastung zu minimieren. Agnew betont mit Bezug auf die Forschung von Anderson (1999), dass ein gewaltbetonter Bewältigungsstil unter Jugendlichen in benachteiligten Stadtteilen zum einen das Empfinden von Ungerechtigkeit mindern, zum anderen die Wahrscheinlichkeit, respektlos behandelt zu werden, senken kann. Des Weiteren kann ein gewaltbetonter Bewältigungsstil dabei helfen, den eigenen Status gegenüber anderen zu schützen und/oder sogar zu erhöhen (vgl. Agnew, 2001, S. 336 f.).

3.2.3 Devianzförderliche Belastungstypen

Agnew (2001) unterscheidet empirisch zwischen Belastungen, die in einem starken oder einem schwachen Zusammenhang mit Devianz stehen. Auch wenn er hier von Straftaten spricht, kann mit dem Rückbezug auf die Forschung zu Bedingungsfaktoren abweichenden Verhaltens (vgl. Kapitel 2.4) geschlossen werden, dass die von ihm genannten Belastungen ebenso als Bedingungsfaktoren von Devianz betrachtet werden können, zumal Delinquenz bzw. Straftaten in dieser Arbeit als eine spezifische Form von Devianz verstanden werden (vgl. Kapitel 2). Im Folgenden wird auf jene Belastungstypen eingegangen, die in einem starken Zusammenhang mit Devianz stehen.

Beim bereits bei Merton (1968) benannten Belastungstyp ‚Ausbleiben der Erreichung positiv bewerteter Ziele‘ unterscheidet Agnew explizit zwischen Zielen, die nicht das Resultat konventioneller Sozialisation (*conventional socialization*) und die durch Straftaten leicht zu erreichen sind. Zu diesen gehören Geld, Nervenkitzel/Erregung, hohe Autonomie und ein ‚maskuliner Status‘. In Bezug auf die devianzbegünstigenden Merkmale von Belastungstypen ergänzt er, dass nicht immer absehbar ist, ob das Verfehlen dieser Ziele von den Betroffenen als ungerecht empfunden wird. In diesem Zusammenhang verweist er in Anlehnung an die Forschung von Cloward und Ohlin (1960) darauf, dass das Ungerechtigkeitsempfinden dann tangiert ist, wenn die Erfolgshindernisse sichtbar sind und diese mit Diskriminierung, bzw.

auf Grundlage von Rasse, Religion, sozialer Klasse oder Familie beruht, zusammenhängen. Der Autor fügt hinzu, dass das Verfolgen solcher Ziele eben nicht mit hoher, sozialer Kontrolle verbunden, sondern eher auf individuelle Eigenschaften wie „sensation seeking“ (Agnew, 2001, S. 343), den Zugang zu subkulturellen Gruppen oder auf strukturelle Bedingungen wie Armut, zurückzuführen ist. Entscheidend sei, dass Ziele wie Geld, Nervenkitzel/Erregung, hohe Autonomie und ein ‚maskuliner Status‘ mittels Devianz relativ leicht zu erreichen sind, was auf Bildungs- und Berufserfolg nicht zutrefte (vgl. ebd.). Zu den weiteren Belastungen, die in einem starken Zusammenhang mit Devianz stehen, gehören die elterliche Zurückweisung (*parental rejection*), eine strenge, sprunghafte Supervision (*supervision/discipline that is very strict, erratic excessive given the infraction, and/or harsh [use of humiliation/insults, threats, screaming, and/or physical punishments]*), Kindesvernachlässigung und -missbrauch (*child neglect and abuse*), negative Erfahrungen in der Sekundarschule (*negative secondary school experiences*), Arbeit im sekundären Arbeitssektor (*work in the secondary labor market*), (jugendliche) Obdachlosigkeit (*homelessness, especially youth homelessness*), beeinträchtigte Peerbeziehungen (*abusive peer relations, especially among youth*), Viktimisierung durch Straftaten (*criminal victimization*) sowie Erfahrungen mit Vorurteilen und Diskriminierung (*experiences with prejudice and discrimination based on ascribed characteristics, like race/ethnicity*) (vgl. ebd., S. 343-347). Diese Belastungstypen weisen die in Kapitel 3.2.2 aufgeführten vier Merkmale Ungerechtigkeit, hohe Größenordnung bzw. hohes Belastungsausmaß, niedrige soziale Kontrolle und Anreize und Druck zum devianten Coping auf. Nähere Erläuterungen erfolgen im Folgenden nur in Bezug auf die Belastungstypen, die als Prädiktoren und Mediatoren im Pfadmodell im empirischen Teil dieser Arbeit implementiert sind (vgl. auch Kapitel 6 und 7).

Zu den ausgewählten Prädiktoren gehören ein autoritärer Erziehungsstil, schlechte Schulleistungen sowie Viktimisierung. Der erstgenannte Prädiktor ist dem Belastungstyp ‚strenge, sprunghafte Supervision‘ zuzuordnen, der zweitgenannte Prädiktor dem Belastungstyp ‚negative Erfahrungen in der Sekundarschule‘ und der dritte Prädiktor den drei Belastungstypen ‚Viktimisierung durch Straftaten‘, ‚beeinträchtigte Peerbeziehungen‘ sowie ‚Erfahrungen mit Vorurteilen und Diskriminierung‘. Hierzu implementierte Mediatoren sind, wie in Kapitel 7.7 nachzulesen, ‚kommunikative Praktiken im Elternhaus‘, die ‚Schüler-Lehrer-Beziehung‘ sowie das ‚Selbstwertgefühl‘. Der Mediator ‚Kommunikative Praktiken im Elternhaus‘ ist dem Belastungstyp der ‚elterliche Zurückweisung‘, der Mediator ‚Schüler-Lehrer-Verhältnis‘ dem Belastungstyp ‚negative Erfahrungen in der Sekundarschule‘ zuzuordnen. Das ‚Selbstwertgefühl‘ hingegen ist keinem der genannten Belastungstypen zuzuweisen und stellt einen internalen Einflussfaktor dar.

Ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern wird aus der Sicht der Betroffenen als ungerecht empfunden, weil er gegen bestimmte Gerechtigkeitsnormen verstößt, was ein Gefühl der Benachteiligung zur Folge hat. Ein relevantes Belastungsausmaß (*high in magnitude*) weist dieser Erziehungsstil deswegen auf, weil Kinder und Jugendliche ihm, bedingt durch den regelmäßigen Elternkontakt, (fast) täglich ausgesetzt sind. Auch impliziert er eine niedrige soziale Kontrolle, da Drohungen, Beschimpfungen und Gebrüll, so Agnew (2001), keine effektiven direkten Kontrollmechanismen darstellen. Ein autoritärer Erziehungsstil schwächt die Bindung und Teilnahme an gesellschaftlich anerkannte Sozialisationsinstanzen und

-agenten also eher ab bzw. behindert sie gar. Auch leben sanktionierende Sozialisationsagenten wie Eltern ‚aggressives Verhalten‘ vor, die implizit oder explizit devianzbegünstigende Überzeugungen fördern, dadurch Aggressionen verstärken und somit in Bezug auf Devianz Druck ausüben bzw. Anreize hierzu schaffen. Wie Agnew außerdem herausstellt, befördert ein derartiger Erziehungsstil den Kontakt zu delinquenten Peers. Er macht, mit Rückbezug auf u.a. die Studien von Colvin (2000) und Patterson, Reid und Dishion (1992), deutlich, dass sich ein autoritärer, sprunghafter und vernachlässigender Erziehungsstil auf Seiten von Eltern oder Lehrkräften förderlich auf abweichendes Verhalten bei Jugendlichen auswirkt (vgl. Agnew, 2001, S. 344). In diesem Kontext ist auch das Eltern-Kind-Verhältnis zu nennen, das mit dem Erziehungsstil der Eltern verbunden ist. So stellt die elterliche Zurückweisung (*parental rejection*) eine ebenso devianzförderliche Belastung dar. Wenn Eltern ihren Kindern keine Liebe oder Zuneigung entgegenbringen, nur wenig Interesse an ihnen zeigen und sie nur bedingt unterstützen, kann dies mit den Zielen, Wünschen, Werten und Aktivitäten des Kindes kollidieren. Elterliche Zurückweisung wird deswegen als ungerecht wahrgenommen, weil sie gegen kulturelle Erwartungen und die Erwartungen von Kindern verstößt. Auch impliziert elterliche Zurückweisung eher einen niedrigen als einen hohen Grad sozialer Kontrolle. Hinzu kommt, dass elterliche Zurückweisung Anreize zum abweichenden Verhalten schafft sowie Druck ausübt, sich deviant zu verhalten. Erklären lässt sich dies damit, dass zurückgewiesene Kinder dem devianten Verhalten ihrer Eltern stärker ausgesetzt sind als andere, was wiederum auf einen hohen Belastungsgrad hindeutet und dazu führt, dass sie sich öfter delinquenten Gleichaltrigen anschließen. Insgesamt bestätigen unterschiedliche Studien einen starken empirischen Zusammenhang zwischen elterlicher Zurückweisung und Delinquenz (vgl. ebd., S. 343 f.; Sampson & Laub, 1993).

Auch negative Schulerfahrungen haben eine devianzförderliche Wirkung, weil Schule einen ‚Pflichtcharakter‘ hat und Jugendliche hier bestimmten Abhängigkeiten ausgesetzt sind. Beide Aspekte befördern das Gefühl der Ungerechtigkeit. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn negative Schulerfahrungen wie schlechte Schulleistungen oder belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen hinzukommen. Auch fordert Schule viel von Jugendlichen ab, so beispielsweise Zeit und Aufmerksamkeit. Schülerinnen und Schüler mit negativen Schulerfahrungen können jedoch das Gefühl bekommen, wenig von ihrer Schule zurückzubekommen, was das Gefühl der Verteilungsungerechtigkeit (vgl. Kapitel 3.2.2.1) verstärken könnte. Wie Agnew (2001) hervorhebt, stellen sich Gefühle der Verteilungsungerechtigkeit bei Jugendlichen insbesondere dann ein, wenn Diskriminierungserfahrungen aufgrund askriptiver Merkmale wie Ethnie, Nationalität und Gesundheitszustand vorliegen. Negative Schulerfahrungen erweisen sich zudem als Belastungsfaktoren von besonderer Größenordnung, weil die Schule eine zentrale Sozialisationsinstanz im Leben von Jugendlichen darstellt und sie ihr bis in das Erwachsenenalter verpflichtet sind. Außerdem gehen negative Schulerfahrungen eher mit niedriger als mit hoher sozialer Kontrolle einher und fördern den Kontakt zu delinquenten Peers (vgl. ebd., S. 344 f.). So belegen empirische Befunde, dass ein Zusammenhang zwischen einer guten Schulanbindung und der Selbstkontrolle besteht (vgl. Agnew et al., 2011, S. 172). Mit dem Hinweis auf die Forschungsergebnisse von Sampson und Laub (1993) bekräftigt Agnew zudem den empirischen Zusammenhang zwischen negativen Schulerfahrungen und Delinquenz (vgl. Agnew, 2001, S. 345).

Auch Viktimisierung wirkt devianzfördernd. Sie wird von Opfern erfahrungsgemäß als ungerecht und in hohem Ausmaße belastend erlebt. Hinzu kommt, dass sie häufig in Settings stattfindet, die durch ein geringes Maß an sozialer Kontrolle gekennzeichnet sind. Agnew (2001) spricht hier von Settings, in welchen insbesondere männliche Jugendliche unbeaufsichtigt zusammentreffen. Viktimisierung ist insbesondere in delinquenten Peergruppen üblich, da hier delinquente bzw. deviante Verhaltensweisen über das Modelllernen in das Verhaltensrepertoire aufgenommen werden und zur Anwendung kommen (vgl. ebd., S. 346). Wie er betont, besteht zwischen Viktimisierung und Selbstkontrolle ein reziproker Zusammenhang. Auch zeigen Befunde, dass Viktimisierungserfahrungen kurzfristig die Selbstkontrolle eines Individuums senken und auf diesem Wege die Wahrscheinlichkeit von weiterer Viktimisierung erhöhen (vgl. Agnew et al., 2011, S. 173). Erfahrungen von Viktimisierung relativieren zudem Bedenken und/oder Ängste gegenüber möglichen (staatlichen) Sanktionen auf Seiten der sich rächenden Opfer, was zur Folge haben kann, dass Sanktionsmittel ihre präventive und intervenierende Wirkung verlieren. So sehen gerade Viktimisierungsoffer ihre Taten gegenüber den Tätern oft als gerechtfertigt an. Wie Agnew u.a. mit Bezug auf die Studien von Dawkins (1997), Lauritsen, Laub und Sampson (1992) sowie Sampson und Lauritsen (1994) herausstellt, besteht ein starker Zusammenhang zwischen Viktimisierung und Straftaten (vgl. Agnew, 2001, S. 346). Viktimisierung hängt häufig mit Vorurteilen und Diskriminierung zusammen. Letztere stellen selbst wiederum devianzförderliche Belastungstypen dar. So sind etwa gerade in den USA die Auswirkungen von rassistischen Vorurteilen und Diskriminierung auf die Opfer besonders belastend und werden als besonders ungerecht empfunden, weil der Egalitarismus dort eine besondere historische, kulturelle und politische Bedeutung hat. Auch führen Erfahrungen mit Vorurteilen und Diskriminierung zu einer verminderten sozialen Kontrolle, denn sie schwächen die Bindung an Individuen und Institutionen, die in einem Zusammenhang mit den erlebten Vorurteilen und Diskriminierungserfahrungen stehen. Ebenso können Erfahrungen mit Vorurteilen und Diskriminierung Druck ausüben, sich abweichend zu verhalten und/oder Anreize zu deviantem Verhalten schaffen, z.B. weil das Opfer über diese Erfahrungen in Kontakt mit den Tätern gerät und abweichendes Verhalten vorgelebt bekommt. Agnew (2001) stellt mit Bezug auf die Forschung von Finch, Kolody und Vega (2000) sowie Schulz et al. (2000) heraus, dass es einen empirischen Zusammenhang zwischen erlebten Vorurteilen und Diskriminierung einerseits und psychischer Belastung andererseits gibt. Zudem verweist er auf eine qualitative Studie von Anderson (1999), die einen Zusammenhang zwischen Vorurteilen, Diskriminierung und Kriminalität nachweisen konnte (vgl. ebd., S. 346 f.).

Aber auch mit Viktimisierung in Zusammenhang stehende belastete Peer-Beziehungen sind zu nennen: Der Begriff des Missbrauchs bzw. der Misshandlung (*abuse*) schließt in diesem Kontext unter anderem Beschimpfungen, Bedrohungen oder körperliche Angriffe ein. Der Belastungsgrad dieser Stressoren ist unter Jugendlichen deswegen von hohem Ausmaß, da Beziehungen zu Gleichaltrigen, so Agnew (2001), im Leben von Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Auch wird Missbrauch unter gleichaltrigen Jugendlichen als ungerecht empfunden. Dies hat u.a. damit zu tun, dass die Handlungen, die im Zusammenhang mit Missbrauch stehen, nicht von legitimierten Sanktionsagenten gesteuert sind. Dieser Punkt verweist auf den Aspekt der niedrigen sozialen Kontrolle (vgl. ebd., S. 346). „Peer abuse“ (ebd.) impliziert eine niedrige soziale Kontrolle, weil Misshandlungen unter gleichaltrigen

Jugendlichen in der Regel in Abwesenheit von legitimierten Sanktionsagenten wie Eltern oder Lehrkräften stattfindet. Er findet deswegen oft in delinquenten Peer-Groups statt, da abweichendes Verhalten hier über das Modelllernen aufgegriffen und in delinquenten Gruppen in einer besonderen Weise Druck ausgeübt wird, sich abweichend zu verhalten (vgl. ebd.).

3.2.4 Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen

Die General-Strain-Theory geht davon aus, dass verschiedene Faktoren den Effekt von Belastungen auf Devianz bedingen. Es handelt sich hierbei um Faktoren, die das Belastungserleben (*experience of strain*), die Fähigkeit zum delinquenten bzw. nicht-delinquenten *Coping* (*the ability to engage in criminal vs. noncriminal coping*), die Kosten eines delinquenten bzw. nicht-delinquenten *Copings* (*the costs of criminal vs. noncriminal coping*) sowie die Bereitschaft zu einem delinquenten bzw. nicht delinquentem Bewältigungsstil (*disposition for criminal vs. noncriminal coping*) beeinflussen. Zu diesen Faktoren gehören die Bedeutung, die Individuen bedrohten Zielen, Werten oder Persönlichkeitsanteilen geben (*the importance attached to the goals, values, or identities that are threatened*), *Coping-Ressourcen* (*coping resources*), legitime soziale Unterstützung (*conventional social supports*), die Höhe der sozialen Kontrolle, welcher das Individuum ausgesetzt ist (*the level of social control*), sowie der Kontakt zu delinquenten Peers (*association with delinquent peers*) (vgl. Agnew, Brezina, Wright & Cullen, 2002, S. 44 f.; ebenso Agnew, 1992).

Individuen haben unterschiedliche Strategien (*adaptations*) im Umgang mit Belastungen. Sie haben auch einen unterschiedlichen Zugang zu diesen Adaptierungen, was von verschiedenen internalen und externalen Faktoren abhängt. Zu diesen Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen gehören Ziele und Werte sowie die Persönlichkeit des Individuums (*initial goals/values/identities of the individual*) (vgl. Agnew, 1992, S. 71). Immer dann, wenn objektive Belastungen zentrale Ziele, Werte oder die Persönlichkeit eines Individuums bedrohen und das Individuum nur wenige alternative Ziele, Werte und Persönlichkeitseigenschaften hat, auf die es in einem solchen Fall fokussieren kann oder – wie es Agnew (1992) ausdrückt – in die es ‚flüchten‘ kann, wird es für das Individuum auch schwerer, die betreffende Belastung in einen weniger wichtigen Lebensbereich zu ‚verbannen‘ (vgl. ebd.), um sich zu entlasten. Dies ist gerade dann problematisch, wenn die Ziele, Werte und Persönlichkeitseigenschaften eine besondere kulturelle und soziale Unterstützung erfahren. Denn gerade dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Belastungen zu Devianz bzw. Delinquenz führen (vgl. ebd.). Zu den Bedingungen devianzbegünstigender Anpassungsreaktionen gehören auch individuelle *Coping-Ressourcen* (*individual coping resources*), z.B. das Temperament, die Intelligenz, Kreativität, die Selbstwirksamkeit und das Selbstwertgefühl. Diese Eigenschaften beeinflussen die Auswahl von *Coping*-Strategien, indem sie die Sensibilität des Individuums in Bezug auf objektive Belastungen und deren Fähigkeit der Inanspruchnahme von kognitiven, emotionalen und verhaltensbasierten Bewältigungsstilen bedingen (vgl. ebd.). Dabei differenziert Agnew grundsätzlich zwischen kognitiven, emotionalen und verhaltensbasierten *Coping*-Strategien (vgl. ebd., S. 66-70). Von besonderer Relevanz sind hier die verhaltensbasierten *Coping*-Strategien, da physische

Gewalt und Diebstahl nach Agnew als verhaltensbasierte *Coping*-Strategien im Umgang mit Belastungen verstanden werden können. Er unterscheidet zwischen zwei zentralen verhaltensbasierten Strategien, dem Maximieren positiver Outcomes und dem Minimieren negativer Outcomes (*Maximizing Positive Outcomes/Minimizing Negative Outcomes*) (vgl. ebd., S. 69) sowie dem rachsüchtigem Verhalten (*Vengeful Behaviour*) (vgl. ebd.). Verhaltensbasierte *Coping*-Strategien wie die Strategie des Maximierens positiver Outcomes und Minimierens negativer Outcomes schließen das Streben nach positiv bewerteten Zielen, den Schutz oder die Rückgewinnung von positiv bewerteten Reizen sowie das Vermeiden von negativen Reizen ein. Der Autor ergänzt, dass diese Strategie sowohl konventionelles als auch delinquentes Verhalten impliziert (vgl. ebd.). Forschungsbefunde belegen, so der Autor mit Bezug auf Averill (1982), Compas (1987), Kaplan (1980), Pearlin und Schooler (1987) sowie Rosenberg (1990), dass Individuen mit einem hohen Selbstwertgefühl resistenter gegenüber Stress sind. Er schlussfolgert daraus, dass bei Individuen mit einem hohen Selbstwertgefühl weniger wahrscheinlich ist, dass sie delinquente Anpassungsreaktionen in Bezug auf objektive Belastungen zeigen. Zudem, so zeigen es weitere Befunde wie von Bandura (1989) und Wang und Richarde (1988), haben Individuen mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung eher das Gefühl, Belastungen mittels nicht-delinquenter, verhaltensbasierter Bewältigungsstile mindern zu können, was zur Konsequenz hat, dass die Wahrscheinlichkeit, mit Devianz bzw. Delinquenz auf Belastungen zu reagieren, entsprechend gering ist (vgl. ebd., S. 71; ebenso Rosenberg, 1990). Neben bedrohten Zielen, Werten, Persönlichkeitseigenschaften einerseits und mangelnden individuellen *Coping*-Ressourcen andererseits nennt Agnew die fehlende konventionelle soziale Unterstützung (*conventional social support*) als weitere Bedingung für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen. Mit Rückbezug auf Thoits (1984) sagt er, dass die soziale Unterstützung durch das Umfeld eine kognitive, emotionale und verhaltensbasierte Bewältigung von Belastungen fördert. So schlussfolgert der Autor, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Individuen mit einer hohen konventionellen sozialen Unterstützung mit Delinquenz auf objektive Belastungen reagieren, geringer ist als bei Individuen mit geringer sozialer konventioneller sozialer Unterstützung (vgl. ebd., S. 71 f.). Auch der Aspekt ‚Kontakt zu delinquenten Peers‘ (*association with delinquent peers*) und hier insbesondere die Interaktion zwischen Peers wirkt devianzfördernd. Wie Agnew (1991) empirisch belegt, haben delinquente Peers dann einen positiven Einfluss auf Delinquenz, wenn eine starke emotionale Bindung zu ihnen besteht, viel Zeit mit ihnen verbracht wird und sie in starkem Maße delinquente Muster (d.h. delinquenzförderliche Definitionen repräsentieren/unterstützen, delinquentes Verhalten vorleben oder Delinquenz verstärken) präsentieren. Die Ausprägung der Peer-Interaktion spielt in diesem Kontext also eine besondere Rolle. Diesen Zusammenhang konnte Agnew jedoch ausschließlich für den Kontakt zu in schwerwiegende Delinquenzformen involvierte Peers (*association with friends who engage in serious delinquency*) feststellen, nicht jedoch für den Kontakt zu in leichtere Delinquenzformen involvierte Peers (*association with friends who engage in minor delinquency*). Mit dem Begriff der „serious delinquency“ (Agnew, 1991, S. 57) sind im Vergleich zu „minor delinquency“ (ebd.) schwerwiegendere Formen von Delinquenz gemeint, wie der Handel mit harten Drogen, der Einbruch in Gebäude oder Fahrzeuge oder der Diebstahl von Gegenständen mit einem Wert von über 50 Dollar. Unter ‚minor delinquency‘ werden

weniger schwerwiegendere Delikte wie Eigentumsdelikte, das Bedrohen oder Schlagen Dritter sowie der Diebstahl von Gegenständen unter einem Wert von 5 Dollar gefasst (vgl. Agnew, 1991, S. 47, 57, 61-67).

Zu weiteren Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen gehören nach Agnew (1992) situationsbedingte Kosten und Nutzen von Delinquenz (*the costs and benefits of engaging in delinquency in a particular situation*), die Höhe der sozialen Kontrolle, der das Individuum ausgesetzt ist (*the individual's level of social control*) sowie der Besitz so genannter illegitimer Mittel (*illegitimate means*), die zur Durchführung delinquenter Handlungen notwendig sind (vgl. ebd., S. 72). Mit ,illegitimen Mitteln sind bestimmte Werte, Fertigkeiten, bestimmtes Wissen und bestimmte Gelegenheiten gemeint, die zur Ausführung von delinquenten Handlungen notwendig sind. Sie erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit von Delinquenz. Wie Agnew (1990a) betont, sind zur Ausbildung dieser Mittel bestimmte Ressourcen wie der Kontakt zu delinquenten Peers, Intelligenz, Kreativität oder auch ein niedriges Bedürfnis nach sozialer Anerkennung durch Dritte notwendig. Diese Ressourcen leisten einen wesentlichen Beitrag dazu, dass Individuen Macht (*power*) und Autonomie (*autonomy*) erlangen können; Funktionen, die die Anhäufung illegitimer Mittel überhaupt erst ermöglichen (vgl. ebd., S. 535 ff.).

Zudem hebt Agnew (1992) den herausragenden Einfluss des sozialen Umfeldes (*social environment*) in Bezug auf devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen hervor. So sagt er zum einen, dass das soziale Umfeld einen entscheidenden Einfluss auf die Ziele, Werte und Persönlichkeitseigenschaften von Individuen hat und dadurch auch die *Coping*-Strategien des Individuums beeinflusst. Dies begründet er mit einem Verweis auf die Situation von vielen in Armut lebenden Großstädtern, die, wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder auch, ökonomischen und Statusansprüchen ausgesetzt sind und täglich mit Individuen konfrontiert sind, die die Bedeutung von Geld und Status betonen, denen aber gleichzeitig nur wenige andere kulturell vorgegebene Ziele zur Verfügung stehen, die sie alternativ verfolgen könnten. Individuen, die in so einer Situation sind, fällt es schwerer, die Bedeutung von Geld und Status mit Hilfe eines kognitiven Bewältigungsstils herunterzuspielen und dadurch den stressinduzierenden Charakter dieses Anspruchs zu reduzieren (vgl. ebd., S. 72 f.). Zum anderen sagt Agnew (1992), dass das soziale Umfeld einen Einfluss auf die Sensibilität des Individuums in Bezug auf bestimmte Belastungen ausübt, indem es mitbeeinflusst, was das Individuum als bedrohlich/feindlich bzw. nicht-bedrohlich/nicht-feindlich empfindet. So bekommen etwa viele Jugendliche in benachteiligten Stadtteilen beigebracht, dass Provokationen und Beleidigungen als hoch bedrohlich wahrzunehmen sind. Zudem beeinflusst das soziale Umfeld die Fähigkeit des Individuums, den Bedrohungscharakter von Belastungen mit Hilfe kognitiver Bewältigungstechniken zu minimieren. Diesen Sachverhalt führt Agnew darauf zurück, dass Individuen in bestimmten Milieus besonders häufig auf ihre Leistungen und Fehler hingewiesen werden, was zur Folge hat, dass sie nur unter erschwerten Umständen diese belastenden Informationen kognitiv entzerren können (vgl. ebd.). Zusätzlich ist es nach Agnew in bestimmten sozialen Umfeldern schwerer, nicht in einer delinquenten Weise mit Belastungen umzugehen. Er macht darauf aufmerksam, dass es insbesondere Jugendlichen nur bedingt möglich ist, negativen Reizen im Lebensumfeld wie in der Familie, der Schule und der Nachbarschaft auf gesellschaftlich konventionellem Wege zu weichen. So

können Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie Probleme in der Schule haben, ihrer Schule aufgrund der Schulpflicht und ohne Zustimmung ihrer Eltern nicht einfach fernbleiben (vgl.ebd.).

Des Weiteren fehlt es Jugendlichen häufig an Ressourcen, sich in Aushandlungsprozessen beispielsweise gegen Eltern oder Lehrkräfte durchzusetzen. In gleicher Weise gilt dies nach Agnew für Individuen aus sozialstrukturell benachteiligten Gesellschaftsschichten, welchen es ebenfalls häufig an Ressourcen fehlt, eigene Interessen gegenüber Dritten erfolgreich vertreten und durchsetzen zu können. Auch verfügen Individuen aus sozialstrukturell benachteiligten Gesellschaftsschichten nur bedingt über Möglichkeiten, wie sie negative Reize im Lebensumfeld auf gesellschaftlich konventionelle bzw. legale Weise meiden können. So ist es für solche Individuen häufig schwieriger, den Arbeitsplatz zu wechseln oder in eine andere Nachbarschaft umzuziehen als für Individuen aus höheren Sozialschichten. Für Agnew hat die soziale Umwelt bzw. der soziale Raum, in welchem sich das Individuum bewegt, auch deswegen eine besondere Bedeutung, weil sie die Belastungsbewältigung von Individuen auf verschiedene Weise entscheidend beeinflusst. Dies ist für Agnew auch der Grund, warum die Devianzraten unter Jugendlichen und als auch in sozialstrukturell benachteiligten Gesellschaftsschichten besonders hoch sind (vgl. Agnew, 1992, S. 72 f.).

3.2.5 Dispositionen

Der Zugang und die Wahl von delinquenten und nicht-delinquenten Bewältigungsstilen hängt nicht nur von den in Kapitel 3.2.4 erläuterten Bedingungen ab, sondern auch von einer Disposition zu Delinquenz (*disposition to delinquency*), die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Agnew (1992) betont grundsätzlich, dass andauernde Belastungen das Entstehen einer delinquenzbegünstigenden Disposition fördern können. Des Weiteren kann eine „disposition to delinquency“ (ebd., S. 73) einen maßgeblichen Einfluss auf die Wirkung von Widrigkeiten/Not (*adversity*) auf das Individuum haben, und zwar derart, dass sie die Wahrscheinlichkeit von Delinquenz erhöht. Diese Disposition zu Delinquenz ist durch folgende Faktoren bedingt: Temperament (*temperamental variables*), Erfahrungen mit Delinquenz (*prior learning history of the adolescent*), Überzeugungen (*the adolescent's beliefs*), den Attributionsstil (*the adolescents beliefs, particularly the rules defining the appropriate response to provocations*) sowie den Kontakt zu delinquenten Peers (*association with delinquent peers*). Auf einige dieser Punkte wurde bereits eingegangen (vgl. Kapitel 3.2.4). Vor dem Hintergrund der Theorie des sozialen Modelllerns von Akers (1985) wurde skizziert, dass beim abweichenden Verhalten die Frage entscheidend ist, inwieweit Delinquenz durch das soziale Umfeld in der Vergangenheit vorgelebt und verstärkt wurde, so beispielsweise durch Eltern oder Peers. Devianzbegünstigende Überzeugungen werden mittels Modelllernen insbesondere in delinquenten Peergroups übernommen, wo auch delinquentes Handeln vorgelebt wird. In diesen Peergroups verfestigen sich auch Überzeugungen, wie mit Provokationen umzugehen und wie auf diese zu reagieren ist. Der Umgang mit delinquenten Peers fördert zudem externale Kausalattributionen, die ebenfalls delinquenzbegünstigend sein können. So stellt Agnew insgesamt heraus, dass eine belastungstheoretische Perspektive auf Delinquenz neben delinquenzbegünstigenden Faktoren auch die delinquenzbegünstigende Disposition eines Individuums berücksichtigen muss (vgl. Agnew, 1992, S. 73 f.).

Besonders hervorzuheben ist nach Agnew (1992) allerdings, dass es vor allem chronische oder wiederholend auftretende Belastungen sind, die eine Disposition zu Delinquenz befördern. Er begründet dies damit, dass nicht-delinquente Bewältigungsstile erstens an ihre Grenzen bei Belastungen diesen Typs stoßen, zweitens die Schwelle für Widrigkeiten durch chronische Belastungen gesenkt wird, drittens chronische Belastungen generell die Wahrscheinlichkeit eines allgemeinen, anhaltenden negativen Erregungszustands erhöhen sowie viertens sich wiederholende oder chronische Belastungen eine feindselige Haltung und aggressive Verhaltensreaktionen gegenüber Mitmenschen befördern (vgl. ebd., S. 60 f.). Er betont zudem, dass Belastungen bei Jugendlichen mit einer delinquenzbegünstigenden Disposition eine Triggerfunktion einnehmen können, die das betreffende Individuum in einer bestimmten Situation zum abweichenden Verhalten motivieren. Wichtig hervorzuheben ist, dass die delinquenzbegünstigende Disposition, wie die Emotion Wut, einen zentralen Link zwischen Belastung und Delinquenz in seiner Theorie darstellt (vgl. ebd.). Die delinquenzbegünstigende Disposition entscheidet, neben den situationsbedingten Kosten und Nutzen des Einsatzes von Ressourcen in delinquente Handlungen und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, wesentlich darüber, ob Individuen ihre Ressourcen zur Senkung der sie umgebenden sozialen Kontrolle nutzen, bzw. ob für delinquente Handlungen notwendige illegitime Mittel angehäuft werden. So konnte Agnew (1990a) nachweisen, dass verfügbare (materielle) Ressourcen wie der Wochenlohn (*weekly pay*) als auch weitere Faktoren wie die Anpassungsfähigkeit (*flexibility*) oder die Intelligenz (*intelligence*) bei Jugendlichen einen positiven Effekt auf Delinquenz haben, wenn die delinquenzbegünstigende Disposition hoch ausgeprägt war (vgl. ebd., S. 550, 554 f.).

3.2.6 Emotionen

Nach Agnew et al. (2002) geht jede Belastung bzw. jeder Belastungstyp mit der Wahrscheinlichkeit einher, dass negative Emotionen erlebt werden. Konkret spricht er hier von Anderen (*others*) in belasteten Beziehungen (*negative relationships*), die ein Individuum erstens daran hindern, positiv bewertete Ziele wie Geld, Status oder Autonomie, zu erreichen, die zweitens dem Individuum positiv bewertete Stimuli entwenden oder sie zur Entwendung dieser zwingen, wie dies etwa bei der Trennung in Beziehungen oder dem Tod eines Familienmitglieds der Fall ist, und die drittens das Individuum mit negativ bewerteten Stimuli konfrontieren oder ihn mit einer solchen Konfrontation bedrohen. Beispielhaft für letztgenanntes stehen Beschimpfungen oder körperliche Übergriffe. Entscheidend sei die Tatsache, dass solche negativen Beziehungen und hieraus resultierende Belastungen die Wahrscheinlichkeit des Erlebens negativer Emotionen erhöhen, welche zu Delinquenz als einer möglichen Reaktion auf Belastung motivieren können. Individuen mit einer hohen negativen Emotionalität tendieren Agnews Verständnis nach dazu, Ereignisse eher aversiv zu erleben als Andere. Auch neigen sie eher dazu, solche bedrohlichen Ereignisse dem Verhalten anderer zuzuschreiben, intensiv emotional auf diese Ereignisse zu reagieren und diese aggressiv oder antisozial zu bewältigen (vgl. ebd., S. 44, 46).

Belastungen rufen verschiedene negative Emotionen hervor, wie Enttäuschungen, Depressionen oder auch Angst. In Agnews Studien stellt die erlebte Wut eine – im Vergleich zu anderen negativen Emotionen – besondere Emotion dar. In der General-Strain-Theory ist

sie eine zentrale Mediatorvariable zwischen Belastung und Devianz, da sie die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz entscheidend beeinflusst (vgl. Agnew, 1992, S. 59). Die Wahrscheinlichkeit, dass Wut Auslöser von deviantem Verhalten ist, sei deswegen so hoch, weil sie zum einen kognitive Prozesse unterbricht, die einen nicht-kriminellen Bewältigungsstil fördern. So führt Wut etwa dazu, dass Informationen, die zur Lösung eines Problems führen könnten, nicht beachtet werden. Zum anderen senkt Wut die mit Devianz abzusehenden, verbundenen Kosten. Wütende Individuen empfinden z.B. weniger Schuld für ihr deviantes Verhalten, weil sie glauben, dass die ihnen zugestoßene Ungerechtigkeit ihr eigenes Verhalten rechtfertigt. Auch verstärkt Wut das Verlangen nach Macht und Kontrolle und intensiviert Rachegefühle gegenüber Anderen. Sie ist also oft die Folge externaler Kausalattributionen, wenn Andere für die eigene problembehaftete Lage verantwortlich gemacht werden (vgl. Agnew, 2001, S. 327 ff.). Dabei bringt sie das Individuum in Aktionsbereitschaft und senkt Hemmungen, etwa für physische Gewalt, weil der Betroffene denkt, die beschuldigten Anderen betrachten die eigenen Aggressionen als berechtigt. Devianz oder Delinquenz, motiviert durch negative Emotionen wie Wut, stellt somit eine mögliche Verhaltensreaktion bzw. einen möglichen „corrective step“ (vgl. Agnew, 1992, S. 60) in einer belastenden Situation dar wie dies bei physischer Gewalt der Fall wäre (vgl. ebd., S. 59 f.; ebenso Agnew, 1985a; Agnew et al., 2002).

3.2.7 Theoretische Kritik zur General-Strain-Theory

Die General-Strain-Theory bietet das Potential, Bedingungsfaktoren von Devianz vielschichtig und dabei vor allem hinsichtlich der Belastungsfunktion einzelner devianzfördernder Aspekte zu betrachten. Sie ist, was im Namen der Theorie bereits anklingt, jedoch in ihren theoretischen Annahmen zu Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Bedingungsfaktoren so umfassend und komplex, dass sie als Gesamtheorie kaum verifizierbar bzw. falsifizierbar bzw. empirisch kaum zu prüfen ist. Dennoch unterscheidet sie sich von anderen Theorien zur Erklärung von Devianz besonders darin, dass sie konkrete Kernaussagen aufweist, so z.B. zum Zusammenhang von Belastungsfaktoren, Emotionen (hier insbesondere der Emotion Wut) und Devianz. Das kritisierte Problem, die General-Strain-Theory sei als Gesamtheorie nicht verifizierbar, hängt damit zusammen, dass sie den – zwar löblichen, aber letztlich kaum zu realisierenden – Anspruch erhebt, möglichst alle in Frage kommenden Belastungsfaktoren, Mediatoren und personalen Faktoren zu berücksichtigen und alle Devianzformen in ihren Bedingungs- und Entstehungsprozessen so umfassend wie möglich zu erklären. So beschränkt sich Agnew nicht nur darauf, den Zusammenhang zwischen Belastungen, Emotionen und Devianz zu erklären. Er möchte zudem diejenigen Faktoren beschreiben und identifizieren, die an Belastungen gekoppelte Anpassungsprozesse sowie deviantes und nicht-deviantes *Coping* beeinflussen (vgl. Agnew, 1992, 2011). Er möchte also auch erklären, warum Individuen unter bestimmten devianzfördernden Bedingungskonstellationen nicht deviant handeln. Das Problem hierbei jedoch ist, dass die Zusammenhänge zwischen den Bedingungsfaktoren von Devianz, also die Zusammenhänge zwischen den Belastungsfaktoren, den Mediatoren (u.a. Emotionen, soziale Unterstützung, soziale Kontrolle), personalen Faktoren (u.a. Alter, Geschlecht, Dispositionen, individuelle *Coping*-Ressourcen, Einstellung zu Devianz), situativen Faktoren (Gelegenheiten zu deviantem Verhalten) und verschiedenen Devianzformen derart komplex und vielfältig

sind, dass die aus den theoretischen Annahmen resultierende Variablenvielfalt im Rahmen eines einzigen Forschungsdesigns nicht umsetzbar ist. Es ist somit vor allem die Komplexität des Themas und der Anspruch der Theorie, die zu dem Problem führt, dass die General-Strain-Theory als Gesamtheorie nicht überprüfbar ist.

Auch Agnew (2011) erkennt dieses Problem, weswegen er sich für die Weiterentwicklung empirisch fundierter, in ihrer Komplexität überschaubarerer General-Strain-Theorien ausgesprochen hat, d.h. auf Theorien, die sich auf Teilaspekte seiner Theorie und hier insbesondere auf einzelne Devianzformen beziehen sollen, um neu gewonnene Erkenntnisse und Ergebnisse anschließend zu einer empirisch aussagekräftigen neuen Gesamtheorie zusammen zu fügen (vgl. ebd., S. 148). Gerade weil die General-Strain-Theory aber den Anspruch verfolgt, Vermittlungsmechanismen zwischen Belastungsfaktoren und Devianz differenziert und zugleich umfassend untersuchen zu wollen, und auch gerade weil hier immer wieder auf die zentrale Rolle negativer Emotionen aufmerksam gemacht wird, verwundert es wiederum, dass sich Agnew in seinen Ausführungen weitgehend ausnahmslos auf die Emotion Wut beschränkt. Auch wenn inhaltlich überzeugende Argumente dafür geliefert werden, warum Wut aus belastungstheoretischer Sicht die relevanteste negative Emotion darstellt, fällt insgesamt auf, dass andere negative Emotionen unberücksichtigt bleiben oder nur am Rande thematisiert werden. Dies verwundet auch deswegen, weil die General-Strain-Theory davon ausgeht, dass negative Emotionen allgemein den Effekt von Belastungsfaktoren auf Devianz medieren. Welche anderen, neben Wut, einflussreichen Emotionen hier gemeint sein könnten, wird dabei nur manchmal angerissen (vgl. z.B. Agnew, 1992, 2006).

Positiv zu resümieren ist, dass auch wenn Agnew seine Ausführungen stark auf die Emotion Wut fokussiert, genau dies, neben der Erweiterung der Klassifikation der Belastungstypen, das Besondere dieser Theorie ausmacht: Denn hier ist zu bedenken, dass die General-Strain-Theory in ihren Kernüberlegungen aus den soziologischen Anomietheorien von Merton (1968), Cohen (1961) oder Cloward und Ohlin (1960) erwachsen ist (vgl. Kapitel 3.1), sie sich somit in zentralen Punkten auf diese Theorien bezieht und auch historisch betrachtet zum Stamm soziologischer Anomietheorien gehört (vgl. Agnew, 2011). In Abgrenzung zu diesen Ansätzen markiert der Bezug auf den Aspekt der Emotionen das Alleinstellungsmerkmal der General-Strain-Theory als soziologische Belastungstheorie. Die klassischen soziologischen Anomie- und Subkulturtheorien haben das Thema Emotionen wenig bis gar nicht behandelt, was insoweit nicht verwunderlich ist, als dass die Soziologie sich bei diesem Thema nie als primärer Ansprechpartner verstand. Die besondere Leistung der General-Strain-Theory als soziologische Belastungstheorie besteht also letztlich darin, die Themen Belastung, Emotionen und Devianz im Rahmen einer soziologisch fundierten Argumentation miteinander zu verbinden und für die empirische Forschung fruchtbar zu machen.

Eine weitere theoretische Besonderheit der General-Strain-Theory ist ihr Fokus auf negative Beziehungen zu Anderen (*negative relationships with others*) (vgl. Kapitel 3.2.1). Mit diesem Aspekt will sich diese Theorie von zweien, wie Agnew sagt, führenden soziologischen Devianztheorien abgrenzen, nämlich Hirschis Social-Control-Theory (1969) und Akers Social Learning Theory (1985), die aus seiner Sicht konträre Argumentationen zu devianzbedingenden Vermittlungsmechanismen vertreten. Wie Agnew (1992) herausstellt,

geht die General-Strain-Theory davon aus, dass Individuen durch das Empfinden von negativen Emotionen, die in der Regel durch negative Beziehungen bzw. durch eine schlechte Behandlung durch Andere (*negative treatment by others*) ausgelöst werden, zu devianten Handlungen gezwungen werden; oder wie er es ausdrückt:

„[...] adolescents are pressured into delinquency by the negative affect states – most notably anger and related emotions – that often result from negative relationships“ (ebd., S. 49).

Die Social Control Theory betont wiederum, dass es die Abwesenheit von konventionellen Sozialisationsinstanzen ist, die Devianz begünstigt (vgl. Agnew, 2011, S. 151; ebenso Hirschi, 1969, 1998). Die Social Learning Theory wiederum führt Devianz vorrangig auf positive Beziehungen zu devianten Individuen und Gruppen und das sich hier abspielende Modelllernen zurück (vgl. ebd.; ebenso auch Akers, 1985). Auch wenn Agnew (2011) diese drei Positionen als nicht grundsätzlich verschieden bewertet, wie er es zu Gründerzeiten seiner General-Strain-Theory getan hat (vgl. Agnew, 1992), ist festzuhalten, dass der Fokus auf negative Beziehungen einerseits und die Argumentation, dass emotions- bzw. wutauslösende negative Beziehungen zu signifikanten Anderen einen zentralen Bedingungsfaktor von Devianz darstellen andererseits, zwei von ihm herausgearbeitete spezifische Beiträge zur soziologischen Anomie- bzw. Belastungstheorie darstellen.

Positiv zu kritisieren ist zudem der theorienintegrierende und interdisziplinäre Charakter der General-Strain-Theory. Die Theorie greift hinsichtlich ihrer relativ komplexen Annahmen konsequent auf Forschungsgebiete wie die soziologische und kriminologische Devianzforschung, die Stressforschung und die biopsychologische Forschung zurück, somit auch auf völlig unterschiedliche Themengebiete wie dasjenige der sozialen Unterstützung, der Coping-Strategien oder Selbstkonzepte und des Selbstwertgefühls. Durch diese vielfältigen Bezüge wird nicht nur ein umfassender Blick auf Prozesse der Devianzgenese ermöglicht, sondern auch eine breite Anschlussmöglichkeit an verschiedene Disziplinen und Theorien (vgl. Agnew, 2011, S. 143, 150 f.). Der theorienintegrierende Charakter der General-Strain-Theory wird besonders bei den theoretischen Bezügen zur den Theorien von Merton (1968), Cohen (1961) sowie Cloward und Ohlin (1960) sowie den Bezügen zu Hirschi (1969) und Akers (1985) deutlich. So stellt die Theorie mit ihren drei Belastungstypen und der damit verbundenen Aufnahme einer Vielzahl unterschiedlicher Belastungsfaktoren nicht nur eine Erweiterung bereits vorhandener Theorien dar, wie der Anomietheorie von Merton. Mit der Integration verschiedener Aspekte, wie ‚illegitimer Mittel‘, ‚krimineller Werte‘ und ‚Gelegenheiten‘, die zu deviantem Handeln notwendig sind, werden auch Kernelemente der Subkulturtheorie und der Theorie der differentiellen Gelegenheiten benannt und im Rahmen eines vielschichtigen Theoriegebäudes weiterentwickelt. Mit der Einführung der These, dass Individuen (unterer Gesellschaftsschichten) und hier insbesondere Jugendliche nicht nur ökonomische Ziele und/oder den Mittelklassen-Status anstreben, sondern auch kurzfristige Ziele wie gute Noten, Beliebtheit bei den Peers oder sportliche Leistungen, unternimmt Agnew aufbauend auf den Arbeiten von Merton, Cohen sowie Cloward und Ohlin den Versuch, eine umfassendere Belastungstheorie zu entwickeln als es die drei genannten Vertreter getan haben. Mit dem Bezug zur Theorie der sozialen Kontrolle (vgl. Hirschi, 1969) und der Theorie des sozialen Lernens (vgl. Akers, 1985) verknüpft er wiederum den

Gedanken, dass eine mangelnde soziale Kontrolle und der Kontakt zu devianten Individuen bzw. Gruppen einen devianzbegünstigenden Effekt haben können. Obwohl sich die Theorie der sozialen Kontrolle und die Theorie des sozialen Lernens in vielen zentralen Aspekten von der General-Strain-Theory unterscheiden, werden beide Theorien in Agnews Belastungstheorie integriert. Dies ist Folge seines bereits geschilderten Anspruchs, eine möglichst umfassende Sicht auf devianzbedingende Vermittlungsprozesse zwischen Belastungsfaktoren und Devianz zu erhalten. Für Agnew (2006) ergibt sich der Zusammenhang zwischen den drei Theorien dadurch, dass emotionsinduzierende Belastungen einerseits zur Reduktion sozialer Kontrollmechanismen beitragen können, sie andererseits aber auch den Kontakt zu devianten Individuen bzw. Gruppen begünstigen können (vgl. ebd., S. 113 f.; Agnew, 2011).

Ebenfalls positiv zu vermerken ist das Erkenntnispotenzial und die Anwendungsbreite der General-Strain-Theory. Entzieht man sich dem Anspruch, die General-Strain-Theory als Ganzes empirisch prüfen zu wollen, ermöglicht sie es, unterschiedliche Bedingungskonstellationen von Devianz im Einzelnen zu betrachten, diese aber letztlich im Gesamtkontext der Theorie einzubetten. Neben dem allgemeinen Zusammenhang von Belastungsfaktoren, Emotionen und Devianz und der Frage des devianten bzw. nicht-devianten Copings kann sie etwa zur Erklärung von Gruppenunterschieden bei Devianz herangezogen werden. Es können sowohl geschlechts- als auch altersspezifische Unterschiede, die sich bei deviantem Verhalten zeigen, erklärt werden als auch Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen, Stadtteilen oder Gesellschaftsschichten. Zudem vermag sie Erklärungspotential zu liefern, um zu beschreiben, warum Devianz in bestimmten (Lebens-)Situationen, aber nicht in anderen auftritt. Die Theorie erlaubt es somit auch, situationsspezifische Parameter zur Erklärung von Devianz heranzuziehen, indem sie beispielsweise auf die in einer spezifischen Situation mit Devianz verbundenen Nutzen und Kosten verweist (vgl. Agnew, 2006, S. 111 ff.).

3.2.8 Empirische Befunde zur General-Strain-Theory

Seitdem Agnew die General-Strain-Theory nach einigen Vorstudien im Jahr 1992 fundierte, wurde sie über die Jahre von ihm selbst, aber auch von vielen anderen Belastungsforscherinnen und -forschern empirisch immer wieder überprüft. Da es sich – wie hier bereits vielfach benannt – um eine sehr komplexe, viele theoretische Annahmen implizierende Theorie handelt, ist es in der Empirie – wie ebenfalls bereits angemerkt (vgl. Kapitel 3.2.7) – nie gelungen, diese Theorie umfassend zu prüfen. Die empirischen Studien stellen somit im Grunde genommen Mosaiksteine dar, die zu einem Gesamten zusammengefügt werden müssten. Im Folgenden ist dargestellt, inwiefern sich die theoretischen Annahmen der General-Strain-Theory oder zumindest die, die einer empirischen Prüfung unterzogen wurden, auch empirisch bewährt haben. Dabei zeigt sich, dass – neben einzelnen noch unbeforschten Bereichen – zu vielen zentralen Aspekten empirische Befunde vorliegen, die die Theorie bestätigen.

Der in der General-Strain-Theory postulierte Zusammenhang zwischen einzelnen Belastungsfaktoren wie einem autoritären Erziehungsstil (vgl. Agnew, 1985a, 2006), familiären Konflikten und belasteten Eltern-Kind-Beziehungen (vgl. Agnew, 1985a, 2006;

Aseltine, Gore & Gordon, 2000; Ganem & Agnew, 2007; Thaxton & Agnew, 2004), Viktimisierungserfahrungen (vgl. Baron, 2004; Hay & Evans, 2006), negativen Beziehungen zu Peers (vgl. Agnew & Brezina, 1997; Aseltine et al., 2000), negativen Schulerlebnissen in der (Sekundar-)Schule wie schlechten Schulnoten (vgl. Agnew, 1985a, 2006; Mazerolle et al., 2003) einer belasteten Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Agnew, 2006; Thaxton & Agnew, 2004), physischer Misshandlung (vgl. Baron, 2004; Piquero & Sealock, 2000), emotionaler Misshandlung (vgl. Piquero & Sealock, 2000), sexueller Misshandlung (vgl. Baron, 2004) sowie belastenden Lebensereignissen insgesamt (vgl. Agnew & White, 1992; Paternoster & Mazerolle, 1994) auf der einen Seite und Devianz bzw. Delinquenz auf der anderen verifiziert werden. Je nach Bedingungskonstellation zeigten sich hier entweder direkte und/oder indirekte Effekte der genannten Belastungsfaktoren auf Devianz. Am Beispiel der Eltern-Kind-Beziehung und der Lehrer-Schüler-Beziehung konnten Thaxton und Agnew (2004) die zentrale Annahme der General-Strain-Theory, dass Individuen mit negativen Beziehungen zu anderen (*negative attachments to others*) höhere Devianzraten aufweisen als Individuen mit positiven und neutralen Beziehungen bei gleichzeitiger Annahme, dass zwischen Individuen mit positiven und neutralen Beziehungen keine wesentlichen Unterschiede in den Devianzraten bestehen, testen. Hier ergab sich ein non-linearer Zusammenhang. Diese These wurde auch mit der These der Theorie der sozialen Kontrolle (vgl. Hirschi, 1969) verglichen, nach welcher Individuen mit positiven Beziehungen zu Sozialisationsagenten wie Eltern oder Lehrkräften weniger deviant sind als Individuen mit neutralen und negativen Beziehungen, bei gleichzeitiger Annahme, dass Individuen mit neutralen und negativen Beziehungen sich in ihren Devianzraten nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Letzteres ergab ebenfalls einen non-linearen Zusammenhang. Wie die Befunde der Studie zeigen, sind Individuen mit negativen Beziehungen bzw. Bindungen zu Eltern wie Lehrkräften devianter als diejenigen Individuen, die neutrale und positive Bindungen zu ihnen aufweisen. Auch wurde deutlich, dass Individuen mit jeweils neutralen Beziehungen und Individuen mit jeweils positiven Beziehungen zu Eltern und Lehrkräften annähernd gleich deviant sind, sie sich entsprechend der Voraussagen der General-Strain-Theory also in diesem Punkt nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Diese Befunde belegen einen non-linearen Effekt des Bindungsverhaltens auf Devianz im Sinne der General-Strain-Theory, was insofern von Bedeutung ist, als dass der devianzbedingende Einfluss negativer Beziehungen, die den zentralen Ausgangspunkt der General-Strain-Theorie darstellen, empirisch belegt werden konnte (vgl. Thaxton & Agnew, 2004, S. 763, 783 f.). Diese Studie schließt sich in die Reihe der Studien ein, die den direkten devianzfördernden Effekt belasteter Beziehungen (z.B. Eltern-Kind-, Lehrer-Schüler- oder Peer-Beziehungen) nachgewiesen haben.

In Studien wie derjenigen von Baron (2007) oder Capowich et al. (2001) konnte nachgewiesen werden, dass bestimmte Belastungsfaktoren bestimmte Arten devianten Verhaltens bedingen. Befunde zeigen hierbei, dass gewaltbetontes Verhalten durch andere Belastungsfaktoren bedingt wird als z. B. Eigentumsdelikte. Auch die Studie von Agnew (1990a) konnte Indizien dafür liefern, dass die Motivationsgründe für deviante Verhaltensformen unterschiedlich sind. Wie Agnew (2011) betont, ist gewaltbetonte Devianz beispielsweise eher durch Rachegefühle motiviert, Eigentumsdelikte hingegen tendenziell eher durch utilitaristische Gründe (vgl. ebd., S. 147; ebenso Agnew, 1990a; Baron, 2007; Capowich et al., 2001). Bei anderen Belastungsfaktoren wie ökonomischen Erwartungen oder

bildungs- und berufsbezogenen Erwartungen konnten, den theoretisch begründeten Voraussagen der General-Strain-Theory entsprechend, keine signifikanten Zusammenhänge mit Devianz festgestellt werden (vgl. Agnew, 2001, S. 340; Burton, Cullen, Evans & Dunaway, 1994). Auch wurde der Zusammenhang zwischen Belastungen und Wut empirisch nachgewiesen (vgl. Agnew, 1985a, 2006; Mazerolle et al., 2003). Agnew (1985a) konnte z.B. einen direkten signifikanten positiven Effekt eines restriktiven Erziehungsverhaltens, eines negativen Lehrerverhaltens sowie von Schulunzufriedenheit auf die Emotion Wut feststellen (vgl. ebd., S. 160 f.). Ebenfalls zeigen wenige weitere Studien wie die von Baron (2004), dass es einen spezifischen Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren und Wut gibt, also die Emotion Wut mit bestimmten Belastungstypen im Zusammenhang steht. In Barons Studie zeigte sich konkret, dass Viktimisierungserfahrungen im Bereich der physischen Gewalt und emotionalen Misshandlung relativ gute Prädiktoren von Wut darstellen; andere in der Studie enthaltenen Belastungsfaktoren hingegen wie Obdachlosigkeit und Arbeitslosigkeit hatten sich hingegen nicht als geeignete Prädiktoren erwiesen (vgl. ebd., S. 470-473). Wie Agnew (2006) zudem herausstellt, ist empirisch relativ gut nachgewiesen, dass Belastungen in einem positiven Zusammenhang mit Wut stehen, also Belastungen Wut bedingen. Forschungsbedarf sieht er jedoch vor allem in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren und weiteren negativen Emotionen wie Frustration, Eifersucht, Angst oder Scham. Wie bei der Emotion Wut, so vermutet er auch hier spezifische Zusammenhänge. Auch sei weitgehend unerforscht, inwiefern verschiedene individuelle Merkmale, z.B. das Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale, soziale Unterstützung oder der Kontakt mit devianten Peers, den Effekt von Belastungsfaktoren auf Emotionen beeinflussen (vgl. ebd., S. 105).

Empirisch nachgewiesen werden aber konnte darüber hinaus ein von Belastungsfaktoren unabhängiger Zusammenhang zwischen Wut und Devianz (vgl. Agnew, 2006, 2011; Baron, 2004). Erste Befunde verweisen darauf, dass zwischen Wut im Speziellen und Devianz ein spezifischer Zusammenhang besteht (vgl. Agnew, 2006, S. 105; Agnew, 2011; Piquero & Sealock, 2000). Wie Mazerolle et al. (2003) mit Verweis auf die Studie von Piquero und Sealock (2000) betonen, zeigte sich in der Studie von Piquero und Sealock, dass Wut in einem signifikanten Zusammenhang mit interpersonellen Aggressionen steht, nicht jedoch mit Eigentumsdelikten (vgl. ebd., S. 134). Dieser Befund stützt die Forschungsergebnisse von Baron (2007) und Capowich et al. (2001) dahingehend, dass Belastungsfaktoren und Emotionen auf der einen Seite und verschiedene Formen devianten Verhaltens auf der anderen Seite nicht in einem beliebigen Zusammenhang miteinander stehen. Es ist also vielmehr von spezifischen Bedingungskonstellationen auszugehen. Genau dieser Zusammenhang wird auch im empirischen Teil bei Förderschülerinnen und -schülern im Schwerpunkt Lernen getestet (vgl. Kapitel 7). Dabei wird untersucht, inwiefern physische Gewalt und Diebstahl auf die für Förderschülerinnen und -schüler typischen Belastungsfaktoren eines ‚autoritären Erziehungsstils der Eltern‘, ‚niedriger Schulleistung‘ und ‚Viktimisierung‘ zurückgeführt werden können, und auch, welche Rolle Wut als Mediator hier spielt (vgl. Kapitel 6 und 7).

Der von der General-Strain-Theory postulierte Mediatoreffekt der negativen Emotion Wut beim Zusammenhang von Belastungen und Devianz konnte ebenfalls in vielen Studien verifiziert werden (vgl. Agnew, 1985a, 2006; Agnew et al., 2002; Aseltine et al., 2000; Hay &

Evans, 2006; Mazerolle et al., 2003; Moon et al., 2009). Dabei weisen die Befunde darauf hin, dass Wut als Mediator stärker mit interpersonellen Aggressionen und physischen Gewalthandlungen zusammenhängt als beispielsweise mit Eigentumsdelikten (vgl. Mazerolle et al., 2003; S. 153; Agnew, 2006, 2011; Aseltine et al., 2000; Mazerolle & Piquero, 1998; Piquero & Sealock, 2000). Die Studie von Mazerolle et al. (2003) zeigt des Weiteren, und hier wird deutlich, warum in der Belastungstheorie von Agnew zwischen der persönlichkeitsbezogenen Wut (*trait anger*) und der situativen Wut (*situational anger*) konzeptuell unterschieden wird, dass beide Konstrukte unterschiedliche Mediatoreffekte zwischen Belastungen und Devianz aufweisen. Befunde zeigen nämlich, dass Individuen, die eine hoch ausgeprägte dispositionale oder personale Wut aufweisen, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch einen hoch ausgeprägten *situational anger* zeigen, was deutlich macht, dass es von zentraler Bedeutung ist, nicht nur in theoretischer Hinsicht, sondern auch in empirischer Hinsicht zwischen beiden Konstrukten zu unterscheiden. Das Team um Mazerolle schließt aus den in ihrer Studie festgestellten unterschiedlich ausgeprägten Mediatoreffekten des *dispositional anger* und des *situational anger*, dass sich bei diesen Konstrukten unterschiedliche Vermittlungsprozesse abzuspielen scheinen. Genau diese Vermittlungsprozesse seien an repräsentativen Stichproben oder im Geschlechtervergleich zukünftig genauer zu untersuchen (vgl. ebd., S. 150, 151-154; Mazerolle & Piquero, 1998).

Ein weiterer im Zusammenhang mit Emotionen stehender Aspekt, der nach Ansicht der Belastungsforscherinnen und -forscher in Zukunft stärker Berücksichtigung finden sollte, ist die kulturell unterschiedlich ausgeprägte Wahrnehmung von Emotionen. Beispielsweise zeigt der von Horton, Rice, Piquero und Piquero (2012) vorgenommene Vergleich zwischen Amerikanern und Tibetanern, dass die in der Studie befragten Amerikanerinnen und Amerikaner die Emotion Wut sowohl als eine schlechte, neutrale wie gute Emotion bewerten. Entscheidend für diese Befragtengruppe war, in welchem Kontext und auf welche Weise die negativen Emotionen gezeigt werden. So erweist sich für viele der Befragten das Empfinden von Wut als Reaktion dann als legitim, wenn etwas Ungerechtes geschehen ist oder man angegriffen wird. Die Befragten aus Tibet bewerteten die Emotion Wut insgesamt dagegen tendenziell als etwas Negatives. Auch sind sie öfter als die Befragtengruppe der Amerikanerinnen und Amerikaner der Meinung gewesen, dass Wut schädigend ist. Für das Autorenteam um Horton erschließt sich aus den Befunden, dass stärker zu erforschen ist, inwiefern interkulturelle Unterschiede in der Bewertung von Wut Einfluss auf Devianz haben könnten. Zudem wäre es aus ihrer Sicht notwendig zu erforschen, inwiefern Gruppen verschiedenen kulturellen Hintergrunds unterschiedlichen Belastungen ausgesetzt sind. Dieses Argument ist für die Autoren deswegen gewichtig, weil unterschiedliche Belastungen zu unterschiedlichen emotionalen Reaktionen und unterschiedlichen Formen des Copings führen können. Sie verweisen hier zudem auf die geschlechtervergleichende Belastungsforschung, die nachgewiesen hat, dass Männer und Frauen zum Teil unterschiedlichen Belastungen ausgesetzt sind und erlebte Wut unterschiedlich verarbeiten, auch wenn bisher final nicht beantwortet konnte, wie diese Geschlechterunterschiede beim devianten Verhalten zu erklären sind, also ob sie beispielsweise auf bestimmte Veranlagungen, Sozialisationsprozesse oder geschlechterspezifische Verhaltensnormen zurückführbar sind. Weiteren Forschungsbedarf sehen sie hinsichtlich der Untersuchung weiterer negativer Emotionen als Wut. Horton et al. (2012) bemerken, dass sich die Forschung zur General-Strain-Theory bisher hauptsächlich mit

Wut und Depressionen befasst hat, und dies vorwiegend innerhalb des amerikanischen Kulturkontextes. Aus ihrer Sicht aber wäre es nicht nur erforderlich, interkulturelle Unterschiede hinsichtlich der Emotion Wut näher zu untersuchen, sondern insgesamt einen interkulturellen Vergleich auch in Bezug auf andere negative Emotionen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 267-272, 275-278).

Die theoretische Annahme von Agnew (2001), dass subjektive Belastungsfaktoren als subjektive Bewertungen von objektiven Belastungsfaktoren aufgrund der ihnen anhaftenden personenbezogenen Erfahrungskomponente in einem stärkeren Zusammenhang mit Devianz stehen müssten als objektive Belastungsfaktoren (vgl. Kapitel 3.2.1.4), konnte in Studien wie insbesondere derjenigen von Froggio und Agnew (2007) verifiziert werden. Froggio und Agnew (2007) konnten zeigen, dass objektive Belastungsfaktoren wie der von ihnen untersuchte Belastungsfaktor emotionale Eltern-Kind-Distanz von ihren Testpersonen in Bezug auf den Grad der Negativität, der diesem Belastungsfaktor potenziell anhaftet, unterschiedlich bewertet wird. Außerdem stellten sie fest, dass zwei von vier untersuchten Belastungsfaktoren, nämlich Schulversagen und die Trennung von der Partnerin bzw. vom Partner in einem signifikanten Zusammenhang mit Devianz standen, und zwar dann, wenn sie als hoch-negativ bewertet wurden. Für beide Autoren sind diese Befunde Indizien dafür, dass in Studien hinsichtlich der Operationalisierung konsequent zwischen objektiven und subjektiven Belastungsfaktoren unterschieden werden muss, da die emotionale Reaktion auf einen objektiven Belastungsfaktor und somit die mit diesem Belastungsfaktor einhergehende subjektive negative Emotionalität darüber entscheidet, ob mit Devianz auf diese Belastung reagiert wird (vgl. ebd., S. 84, 85 ff.; Agnew, 2011).

3.2.9 Zusammenfassung und Fazit

Die theoretischen Erörterungen von Merton (1968), Cohen (1961) sowie Cloward und Ohlin (1960) liefern Indizien, dass die Devianzproblematik von Förderschülerinnen und -schülern ein mit sozialer Benachteiligung und dem Belastungserleben zusammenhängendes Phänomen darstellt. Es sind sozialstrukturell benachteiligte Gesellschaftsschichten, die eine besonders hohe Devianz- und Delinquenzbelastung aufweisen. (Ökonomische) Ziel-Mittel-Diskrepanzen und Statusfrustrationen stellen hier eine wesentliche Ursache von Devianz dar. Die General-Strain-Theory, die Agnew (1992) im Anschluss an diese Theorien fundiert hat, stellt eine entscheidende Perspektiverweiterung dar. Die erste Erweiterung bezieht sich auf die Belastungstypen. Agnew hat im Rahmen seiner General-Strain-Theory neben dem Belastungstyp ‚Ausbleiben des Erreichens positiv bewerteter Ziele‘, wie er bei Merton (1968), Cohen (1961) sowie Cloward und Ohlin (1960) herausgestellt wurde, zwei weitere Belastungsquellen berücksichtigt, nämlich den ‚Verlust positiv bewerteter Reize‘ sowie die ‚Anwesenheit negativer Reize‘ (vgl. Agnew, 1992). Auch geht die Theorie auf devianzbegünstigende Merkmale von Belastungsfaktoren ein. Nach Agnew sind Belastungen dann devianzbegünstigend, wenn sie als ungerecht empfunden werden, von bestimmten Belastungsausmaß sind, eine niedrige soziale Kontrolle implizieren und Anreize zu einem devianten Bewältigungsstil schaffen und/oder Druck ausüben, sich deviant zu verhalten (vgl. Agnew, 2001). Auf Grundlage dieser Belastungstypologie ist es möglich, eine größere Bandbreite von Belastungsfaktoren, z.B. den autoritären Erziehungsstil oder

Viktimisierungen, in die theoretischen und empirischen Betrachtungen einzubeziehen. Dieser Aspekt ist deswegen entscheidend, weil Devianz einerseits auf das Zusammenwirken einer Vielzahl unterschiedlicher Risikofaktoren in verschiedenen Lebensbereichen wie dem Familien-, Schul- und Peerkontext zurückgeführt werden kann (vgl. z.B. Marx, 2001; Lösel & Bliesener, 2003; Petermann & Natzke, 2008), andererseits insbesondere Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen diesen Risikofaktoren ausgesetzt sind und eine hohe Devianzbelastung aufweisen (vgl. z.B. Bos et al., 2010a).

Ausgehend von der General-Strain-Theory ist in dieser Arbeit zum einen die Annahme handlungsleitend, dass aufgrund dessen, dass Devianz multifaktoriell bedingt ist, unterschiedliche Belastungsfaktoren aus zentralen Lebensbereichen der Förderschülerinnen und -schüler zu berücksichtigen sind, und zwar aus den Lebensbereichen der Familie, der Schule und der Peers. Handlungsleitend ist zum anderen, dass Belastungsfaktoren in Betracht zu ziehen sind, die einen zentralen Stellenwert im Leben der Förderschülerinnen und -schüler haben. Nur unter dieser Bedingung ist es möglich, dass diese Belastungsfaktoren als ungerecht und belastend erlebt werden, eine niedrige soziale Kontrolle zur Konsequenz haben und Anreize zum devianten Verhalten schaffen. Es wird entsprechend davon ausgegangen, dass der ‚autoritäre Erziehungsstil im Elternhaus‘, ‚niedrige Schulleistungen‘ und ‚Viktimisierungen‘ bei vielen Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen häufig anzutreffende Belastungsfaktoren im Familien-, Schul- und Peerkontext darstellen (vgl. auch Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Wie hier dargestellt wurde, handelt es sich bei diesen Belastungsfaktoren aus Sicht der General-Strain-Theory um devianzfördernde Belastungsfaktoren (vgl. Kapitel 3.2.3).

Eine weitere, mit der General-Strain-Theory vorgenommene Perspektiverweiterung betrifft die Vermittlungsprozesse zwischen Belastungsfaktoren und Devianz. Zwar gehen die vorangestellten Theorien von komplexen, zwischen Belastungen und Devianz vermittelnden Adaptionsprozessen aus, doch bleiben diese letztlich auf (ökonomische) Ziel-Diskrepanzen, Statusfrustrationen und Subkulturen beschränkt. Im Rahmen dieser Arbeit wird auf Grundlage der Überlegungen von Agnew die Möglichkeit genutzt, Mediatorvariablen in die empirischen Analysen einzubeziehen (vgl. Kapitel 7.7). Einen besonderen Stellenwert haben hier negative Emotionen im Allgemeinen und die Emotion Wut im Speziellen. Zentral ist dabei die Annahme, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen aufgrund ihrer Handlungseinschränkungen im Elternhaus sowie ihrer Leistungsdefizite und hiermit verbundener Anerkennungsdefizite als auch aufgrund der Viktimisierungserfahrungen, die einerseits auf das devianzbelastete Lebens- und Schulumfeld, andererseits auf das mit dem Förderschulstatus zusammenhängende Stigma zurückzuführen sind, vielfach Frustrationen ausgesetzt sind, die negative Emotionen auslösen, welche sich letztendlich in devianten Verhaltensweisen wie insbesondere physischen Gewalthandlungen entladen. Restriktionen im Elternhaus, Leistungsdefizite und Viktimisierungserfahrungen, so die Annahme, haben aber auch einen negativen Effekt auf das Selbstwertgefühl, weswegen das Selbstwertgefühl als Mediatorvariable bei den empirischen Analysen ebenfalls berücksichtigt wird (vgl. Kapitel 7.7). Auf die Selbstwertproblematik von Förderschülerinnen und -schülern wird in Kapitel 4 detailliert eingegangen. Das Selbstwertgefühl stellt mit Agnew eine der wesentlichen individuellen Coping-Ressourcen dar, welche den Einfluss von Belastungsfaktoren auf

Devianz verstärken und abschwächen kann. Ein hohes Selbstwertgefühl gilt dabei als ein Schutzfaktor in Bezug auf Devianz, ein niedriges Selbstwertgefühl wiederum als ein Risikofaktor (vgl. Agnew, 1992; Marx, 2001; Pearlin, 1987). Als Mediatorvariablen werden bei den empirischen Analysen des Weiteren die Eltern-Kind-Kommunikation und die Lehrer-Schüler-Beziehung berücksichtigt. Denn wie Agnew (2001) herausstellt, fördern eine schwache Bindung an konventionelle Sozialisationsinstanzen und somit eine geringe soziale Kontrolle devianzbegünstigende Coping-Stile. Eine belastete Eltern-Kind-Beziehung und ein belastetes Lehrer-Schüler-Verhältnis können somit ebenso devianzfördernde Belastungsfaktoren darstellen. Soziale Kontrollinstanzen und soziale Unterstützungssysteme wie die Familie und die Schule, und hier insbesondere die Eltern-Kind-Bindung und das Lehrer-Schüler-Verhältnis, spielen in den Überlegungen Agnews somit eine wichtige Rolle. Zwar stellen Eltern-Kind-Beziehungen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis auch devianzfördernde Risikofaktoren dar, doch handelt es sich bei beiden mit den Peer-Beziehungen um diejenigen Kontaktstellen, an welchen Kinder und Jugendliche Vertrauen und Anerkennung schöpfen. Beide stellen den Gradmesser für die Bindung an Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule dar, und in beiden bildet sich der Grad der sozialen Kontrolle ab, dem Kinder und Jugendliche sich auszusetzen bereit sind. Da zentrale Belastungsfaktoren in den Lebensbereichen Elternhaus und Schule in den Analysen dieser Arbeit berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 7) und soziale Unterstützungssysteme einen wesentlichen Einfluss auf den Umgang mit Belastungen haben, sind im Sinne eines Komplementärverhältnisses somit auch die Eltern-Kind-Beziehung und das Lehrer-Schüler-Verhältnis in die Analysen integriert. Peer-Kontakte als Mediatoren hingegen sind deswegen nicht in das empirische Modell aufgenommen, weil die Skala zum Prädiktor ‚Viktimisierung‘ u. a. Rückzugs- und Abgrenzungstendenzen gegenüber Peers zum Inhalt hat, so dass bei hohen Zustimmungswerten auf dieser Skala Peers insgesamt eher eine weniger gewichtige Rolle als soziales Unterstützungssystem zugesprochen werden muss.

Wie sich insgesamt zeigt, ermöglicht es die General-Strain-Theory auf empirischer Ebene zentrale, die Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern kennzeichnende Belastungs- und vermittelnde Einflussfaktoren in das Forschungsdesign aufzunehmen. Dies schließt den Versuch ein, eine möglichst genaue Rekonstruktion der (problematischen) Lebensverhältnisse dieser Schülerklientel modellhaft abzubilden, um ihren Bezug zu devianten Verhaltensweisen empirisch prüfen zu können. Letztlich ist dies auch der entscheidende Grund, warum die General-Strain-Theory als zentraler Theorieansatz für diese hier vorliegende Studie ausgewählt wurde.

4 Die Förderschule „Lernen“

In diesem Kapitel stehen die Förderschule und der Förderschwerpunkt Lernen sowie ihre Schülerschaft im Vordergrund. Im Anschluss an einen historischen Abriss zur Entwicklung von Förderschulen in Deutschland und deren Charakteristika (vgl. Kapitel 4.1), wird auf Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. Kapitel 4.2) und hier ihre sozio-kulturelle und psycho-soziale Situation (vgl. Kapitel 4.2.1 & 4.2.2) sowie auf den Begriff des Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen (vgl. Kapitel 4.2.3) eingegangen um darzulegen, dass es sich bei diesen Schülerinnen und Schülern um eine im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Regelschulen unter bestimmten Aspekten spezielle Schülerklientel handelt. Darauf folgt die Betrachtung der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen als Gegenstand der aktuellen Schulforschung (vgl. Kapitel 4.3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit (vgl. Kapitel 4.4).

4.1 Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen

Die historische Entwicklung von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, wie nachfolgend skizziert (vgl. Kapitel 4.1.1), zeigt, welche gesellschaftliche Funktion bzw. welchen gesellschaftlichen Auftrag Förderschulen in der Vergangenheit eingenommen haben und gegenwärtig einnehmen. Sie lassen sich systematisch von Regelschulen anhand einzelner Charakteristika unterscheiden (vgl. Kapitel 4.1.2).

4.1.1 Historische Entwicklung

Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind, so wie deren Vorgängerinstitutionen Sonderschulen für Lernbehinderte, historisch betrachtet aus den sogenannten Hilfsschulen entstanden. Die ersten Hilfsschulen wurden gegen Ende des 18. Jahrhunderts für eine spezifische Schülerklientel gegründet; eine Klientel, die, obwohl sie keine geistige Behinderung aufwies, in der Volksschule versagte bzw. im Unterricht gegenüber anderen Kindern zurückfiel. Als solche unterschieden sich diese sowohl von normal begabten als auch von geistig behinderten Kindern. Sie bildeten eine eigene Schülergruppe, um die es sich – spätestens seit der Einführung der Schulpflicht – zu kümmern galt. Mit der Gründung von Hilfsschulen wurde das Ziel verfolgt, die Volksschule von ihren leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern zu entlasten (vgl. Bos et al., 2010a, S. 383 f.; ebenso Hänsel, 2005). Wie van Saldern (2009) herausstellt, war damals, d.h. bis 1919, das deutsche Schulsystem mit den Schulformen Gymnasium, Mittelschule, Volksschule und der Hilfsschule als „Isolationssystem“ (ebd., S. 69) organisiert, die Schülerschaft wurde in Säulen beschult. Die Hilfsschule stellte in diesem System das vierte, gleichzeitig das niedrigste Glied dar (vgl. ebd.). Auch wenn sich die Hilfsschule nach dem Fächerkanon der Volksschule orientierte, verfolgte sie deutlich mehr noch dem Anspruch, die individuellen Ansprüche und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen als dies die Volksschule tat. Mit diesem Ziel verstand sich die Hilfsschule in Abgrenzung zur Volksschule vorrangig als Erziehungsschule, als „heilende Sprachschule“ (Myschker, 1983, S. 147), als „Handarbeitsschule“ (ebd.) sowie als „Stätte der Fürsorge“ (ebd.). Aus dem Hilfsschulwesen,

das mit der Gründung des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands 1898 seinen Anfang nahm, entwickelte sich mit der Zeit das Sonderschulwesen, lediglich die Sonderschule für Lernbehinderte hieß bis in die 60er Jahre Hilfsschule (vgl. Hänsel, 2003, S. 594 f.).

Im Jahr 1960 wurde von der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) die *Ordnung des Sonderschulwesens* beschlossen, die eine Eigenständigkeit von dreizehn unterschiedlichen, eigenständigen Sonderschulformen vorsah. Dieser Beschluss hatte insofern eine historische Reichweite, als dass er, wie Bos et al. (2010a) in Anlehnung an Werning und Reiser (2008) herausstellen, in entscheidender Weise zur Etablierung dieser Differenzierung in der Schullandschaft beitrug (vgl. ebd., S. 381). Mit der 1972 von der KMK beschlossenen *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* wurde die Vereinheitlichung der Entwicklung und Ausgestaltung des Förder- bzw. Sonderschulwesens vorangetrieben. In der Empfehlung werden zehn Typen von Förder- bzw. Sonderschulen unterschieden: Schulen für Blinde, für Gehörlose, für Sehbehinderte, für Schwerhörige, für Geistigbehinderte, für Körperbehinderte, für Kranke, für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte und für Verhaltensgestörte (vgl. KMK, 1994). Die Empfehlung fußt auf dem Hamburger Abkommen zwischen den Ländern zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens von 1971, welches eine „Differenzierung von allgemeinen Schulen und Förderschulen“ (KMK, 2013, S. 241), die auch in manchen Ländern Sonderschulen, Förderzentren oder Schulen für Behinderte hießen, im bundesweiten Schulwesen forcierte (vgl. ebd.).

Einen wichtigen Einschnitt in Bezug auf die Gestaltung des heutigen Förderschulwesens stellen die *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* dar, die 1994 von der KMK beschlossen wurde. Dieser Beschluss leitete die Organisation des Sonderschulwesens nach Förderschwerpunkten ein, wodurch die genannten Sonderschulformen ihre Gültigkeit verloren. Sonderpädagogische Förderung gliedert sich in der KMK-Empfehlung in sieben Förderschwerpunkte: „Lernen“, „Sprache und Kommunikation“, „emotionale und soziale Entwicklung“, „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Hören“ sowie „Sehen“. Sie soll aber auch kranken Schülerinnen und Schülern, die über einen längeren Zeitraum ihre Schule nicht besuchen können, ermöglicht werden, so beispielsweise im Rahmen eines Haus- oder Krankenhausunterrichts (vgl. Bos et al., 2010a, S. 381 f.; ebenso KMK, 1994).

Orientiert an den Vorgaben der Kinder- und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen verabschiedete die KMK 2011 den Beschluss *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*, nachdem sie im Jahr 2008 entschieden hatte, die 1994 ausgearbeiteten Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung dahingehend zu überarbeiten, dass die Intentionen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen stärker in den Empfehlungen Berücksichtigung finden sollten (vgl. KMK, 2013, 237 f.). Dieser Beschluss kommt der Verpflichtung von Bund und Ländern nach, um a) „die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen sicherzustellen“ (ebd., S. 237), b) „Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen zu verhindern“ (ebd.) sowie c) „geeignete Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zu treffen“ (ebd.). Er baut auf den Grundpositionen der 1994 von der KMK verfassten *Empfehlungen zur*

sonderpädagogischen Förderung in den Schulen auf und legt den Grundstein für eine „inklusive pädagogische Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ (ebd., S. 237 f.). Insgesamt zeigt sich aber, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in das Regelschulsystem seit 2008 in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich schnell voranschreitet (vgl. Bos et al., 2010a, S. 388 ff.; ebenso Dietze, 2013). Auch zeigt sich, dass die Integration von Kindern mit Behinderung im Elementarbereich besser als im Schulbereich gelingt (vgl. KMK, 2013, S. 238). Wie Bos et al. (2010a) betonen, führt diese Entwicklung zu einer weitgehenden Relativierung der Förderschule als Förderort, weil alle Bundesländer die sonderpädagogische Förderungen zur Aufgabe aller Schulformen erklärt haben. Gestalt findet diese Entwicklung in dem Ausbau von (teil-)integrativen Angeboten wie Integrationsklassen, sonderpädagogischen Kleinklassen, Diagnoseförderklassen oder sonderpädagogischen Zweigen an Regelschulen. Zu dieser Entwicklung gehört des Weiteren, dass sich zunehmend Institutionen wie mobile sonderpädagogische Dienste, Förderzentren oder sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen etablieren, die allgemeinen Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schülern in beratender wie unterstützender Funktion als Ansprechpartner zur Seite stehen (vgl. ebd., S. 389).

4.1.2 Charakteristika

Förderschulen im Allgemeinen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Speziellen weisen besondere Charakteristika auf, die sie von Regelschulen, aber zum Teil auch untereinander unterscheiden. Nach den Bestimmungen der KMK (2013) weisen Förderschulen – und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Besonderen – die folgenden Charakteristika auf:

Allgemein gilt, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, also auch Kinder und Jugendliche, bei denen ein Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen festgestellt wurde, ebenso der Schulpflicht unterliegen, wie Kinder und Jugendliche ohne Behinderung (vgl. ebd., S. 241). Die Erziehungsberechtigten sind bei Beginn der Schulpflicht verpflichtet, ihr Kind bei einer Grund- oder Förderschule anzumelden. Zu jeder Zeit im Verlauf der Schulbiographie ist es beim Verdacht eines sonderpädagogischen Förderbedarfs des Kindes die Aufgabe der Schulaufsichtsbehörde, diesen festzustellen und eine Entscheidung über den Bildungsgang und den Ort der Förderung zu treffen (vgl. ebd.). Dies erfolgt jedoch erst, wenn ein Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wurde, das „[...] von den Erziehungsberechtigten, den volljährigen Schülerinnen und Schülern selbst, der Schule und ggf. von anderen zuständigen Diensten beantragt“ (ebd., S. 239) wurde. Der oben erwähnte Förderort kann entweder eine Förderschule mit einem bestimmten Förderschwerpunkt oder „eine allgemeine Schule mit zusätzlichen individuellen Hilfen“ (ebd., S. 241) sein (vgl. ebd.). Umsetzungen von der Regel- in die Sonder- bzw. Förderschule sind also möglich, sofern bei der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde (vgl. ebd.). Dieser ist gemäß den Bestimmungen der KMK dann anzunehmen, wenn Kinder und Jugendliche „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend

gefördert werden können“ (ebd., S. 239). Des Weiteren wird von der KMK (2013) herausgestellt, dass sonderpädagogischer Förderbedarf „immer auch in Abhängigkeit von den Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule zu definieren“ (ebd.) sei. Zudem seien bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs „das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen“ (ebd.) zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Grundsätzlich ist vorgesehen, dass Schullaufbahnentscheidungen, also auch Sonder- bzw. Förderschulüberweisungen, „nach Anhören der Eltern und möglichst im Einvernehmen mit ihnen getroffen werden“ (ebd., S. 242). Eltern werden jedoch auch Möglichkeiten eingeräumt, außergerichtlich wie gerichtlich gegen Schullaufbahnentscheidungen Einspruch einzulegen (vgl. ebd.).

Förderschulen können unterschiedlich gegliedert sein, etwa „nach Bildungsgängen, Stufen oder Jahrgängen“ (KMK, 2013, S. 242) So ist es möglich, zum beispielsweise an Förderschulen für Sinnesgeschädigte sowohl Abschlüsse der Hauptschule und Realschule als auch des Gymnasiums zu erwerben. Förderschulen mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ sind hingegen nach vier Stufen gegliedert und enden mit der Abschlussstufe. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, wie in dieser Arbeit fokussiert, umfassen Jahrgangs- oder auch Leistungsstufen. Sie arbeiten ebenso wie Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung nicht nach Lehrplänen, wie dies bei allgemeinen Schulen und allen anderen Förderschulen der Fall ist, sondern nach eigenen Richtlinien, die das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes erlässt (vgl. ebd.). An Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen besteht kein Leistungsdruck. Auch gibt es keine Verpflichtung, Bildungsstandards zu erreichen oder an Vergleichsarbeiten teilnehmen zu müssen. Wie Müller (2014) in Anlehnung an Wember und Prändl (2009) betont, werden Bildungsstandards hier lediglich als Orientierungsmittel genutzt (vgl. ebd., S. 49).

Förderschulen verfolgen das pädagogische Konzept, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung umfassend zu fördern. Unterricht und Erziehung sollen einander ergänzen. Auch sollen bei der Gestaltung des Unterrichts die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Der Unterricht wird teilweise in Kleingruppen oder als Einzelunterricht gestaltet (vgl. KMK, 2013, S. 242). Laut Schulgesetz werden in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen in NRW im Durchschnitt 16 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Der Unterrichtsstoff wird in kleineren Einheiten aufbereitet und in einer im Vergleich zu Regelschulen geringeren Geschwindigkeit durchlaufen (vgl. Müller, 2014, S. 48, 50).

Förderschulen können, wie oben angerissen, Abschlüsse der allgemeinen Schulen vermitteln, sofern dies einerseits die Art der Behinderung möglich macht und andererseits nach den Lehrplänen der entsprechenden Schulart für den zu erzielenden Abschluss unterrichtet wurde. In Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung werden in einigen Ländern, beispielsweise in NRW, auch eigenständige Abschlüsse vergeben (vgl. KMK, 2013, S. 243). NRW vergibt für die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen zwei Abschlüsse: Einen Abschluss, der dem Hauptschulabschluss (Klasse 9) gleichwertig ist, und einen Abschluss im Bildungsgang „Förderschwerpunkt Lernen“, der einen eigenständigen

Charakter hat. Die zentralen Prüfungen, die den Hauptschulabschluss betreffen, werden nicht in den Förderschulen durchgeführt (vgl. Müller, 2014, S. 49). Wurden Schülerinnen und Schüler nicht nach den Lehrplänen der allgemeinen Schulen unterrichtet, ist es Aufgabe der Lehrerkonferenz, den erfolgreichen Abschluss des Bildungsganges nach Durchlaufen aller vorgesehenen Schulstufen bei den Schülerinnen und Schülern festzustellen (vgl. KMK, 2013, S. 243).

4.2 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen – Eine problematische Schülerklientel?

Zur systematischen Beschreibung der Schülerklientel an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind nachfolgend zentrale Aspekte ihrer sozio-kulturellen und psycho-sozialen Situation dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.1 & 4.2.2). Dieser Zugriff macht ebenfalls die Begriffsklärung Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen, also des hier fokussierten Förderbedarfs, notwendig (vgl. Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Die sozio-kulturelle Situation von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen

Forschungsbefunde zu Schülerinnen und Schülern an Förderschulen im Allgemeinen, insbesondere aber an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zeigen, dass diese Schülerklientel spezifische soziale Merkmale aufweist. Es sind die Merkmale, die – mit Ausnahme der Hauptschülerinnen und Hauptschüler – Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen von Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen weitgehend unterscheiden. Wie Bos und Kollegen mit Bezug auf Cloerkes, Felkendorff und Markowetz (2007) herausstellen, gehören die meisten Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen der unteren Sozialschicht an, kommen oft aus kinderreichen Familien, leben häufig auf engem Wohnraum und in benachteiligten Wohngebieten (vgl. Bos et al., 2010a, S. 385; Klein, 2001; Rabold & Baier, 2008). In Anlehnung an Cloerkes et al. (2007) betonen Bos et al. (2010a) des Weiteren, dass in den Elternhäusern dieser Schülerklientel häufig rigide Normen, also nicht begründete starre Regeln, vorherrschen und ihnen in ihren Familien eine mangelnden Zukunftsorientierung und sofortige Bedürfnisbefriedigung vorgelebt wird. Außerdem ist in diesen Familien häufig „ein restringierter Sprachcode“ (Cloerkes et al., 2007, S. 95) vorzufinden (vgl. Bos et al., 2010a, S. 385). Bos et al. resümieren entsprechend, dass die Effekte der familiären Situation der meisten Förderschülerinnen und -schüler „in diametralem Gegensatz zu den schulischen Sozialisationszielen stehen“ (ebd.). Ergebnisse der Förderschulstudien *Untersuchungen zur Lernausgangslage* (LAUF) und *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen – Jahrgangsstufe 7* (KESS 7F) zeigen des Weiteren, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern häufig aus Familien mit einem geringen Haushaltsbruttoeinkommen kommen (vgl. ebd., S. 385; ebenso Bos, Bonsen & Gröhlich, 2009a; Wocken, 2000, 2005). Nicht zuletzt unterstreichen Bos et al., dass die meisten Eltern von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen über einen deutlich

niedrigeren Bildungsabschluss verfügen als Eltern von Regelschülerinnen und -schülern. Sie wachsen häufiger mit einem alleinerziehenden Elternteil auf, haben durchschnittlich mehr Geschwister als Gleichaltrige an Regelschulen, ebenso verfügen die meisten Familien von Förderschülerinnen und -schülern über weniger kulturelles Kapital, gemessen über die Anzahl der Bücher im Elternhaus. Auch belegen die Studien LAUF und KESS 7F, dass Schülerinnen und Schüler aus jenen Familien an den untersuchten Schulen überrepräsentiert waren, in welchen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde (vgl., ebd.; ebenso Wocken, 2000). Der Befund, dass ausländische Schülerinnen und Schüler an Sonder- bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind, gilt als vielfach bestätigt (vgl. Kornmann, 2006, S. 71-75; Kottmann, 2006; Motakef, 2006; Weishaupt & Kemper, 2009). Gerade bei Überweisungen an Sonder- bzw. Förderschulen zeigen sich in Bezug auf Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vielfach Praktiken institutioneller Diskriminierung, weswegen die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen nicht überraschend ist (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 225 ff.; Kottmann, 2006). Ebenso lässt sich feststellen, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind, sondern auch Jungen (vgl. Schildmann, 2003).

In Förderschulklassen befinden sich oft Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Nationalität und unterschiedlichen Leistungsvermögens. Rabold und Baier (2008) vermuten, dass Klassenkompositionen dieser Art Aggressionspotenziale verstärken (vgl. ebd., S. 119; vgl. Klein, 2001). Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen“ stellen somit nicht nur in Bezug auf sozio-kulturelle Merkmale, sondern auch in Bezug auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit, die, wie Bos et al. (2010a) es explizit betonen, „[...] von einer leichten geistigen Behinderung bis hin zu einer absolut durchschnittlichen Leistungsfähigkeit reicht“ (ebd., S. 384), eine hochgradig heterogene Schülerschaft dar. Entsprechend bestätigen Studien wie LAUF, KESS 7F, *Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ‚Lernen‘* (LABEL 8-10) oder *Panel Study at the Research School Education and Capabilities in North Rhine Westphalia* (PARS-F, vgl. hierzu auch Kapitel 6 und 7) eine unterschiedliche Leistungsspannbreite. Bos et al. (2010a) stellen in Anlehnung an Wocken (2005) und Wocken und Gröhlich (2009) fest, dass sich die kognitive Leistungsfähigkeit von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen mit der Leistungsfähigkeit von Hauptschülerinnen und -schülern „bei einer deutlich verschobenen mittleren Leistungsfähigkeit überschneidet“ (vgl. Bos et al., 2010a, S. 385; ebenso Wocken, 2005; Wocken & Gröhlich, 2009). Tatsächlich zeigen Studien zur Leistungsentwicklung von Förderschülerinnen und -schülern in Deutschland ein kaum zufrieden stellendes Bild über die Leistungsfähigkeit dieser Schülerklientel. Insgesamt ist festzustellen, dass Förderschülerinnen und -schüler in ihrer Leistungsentwicklung und -fähigkeit im Allgemeinen nicht mit Regelschülerinnen und -schülern und hier nur mit Abstrichen mit Hauptschülerinnen und -schülern mithalten können. So zeigt die PARS-F Studie, auf welche auch die vorliegende Arbeit aufbaut (vgl. Kapitel 6), dass die schwächsten 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe in den Klassen 8 und 9 nur bedingt in der Lage waren, leichte

Mathematikaufgaben aus VERA⁴ 6 zu lösen. Für diese 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler ist nicht der übliche mittlere zweijährige Leistungsrückstand zu Regelschülerinnen und -schülern anzunehmen, sondern ein mindestens vierjähriger Leistungsrückstand (vgl. Müller, Stubbe & Bos, 2013, S. 289; Hänsel, 2003; Wocken, 2000). Es ist somit in Anbetracht dieser Befundlage kein Vorteil eines Sonder- bzw. Förderschulbesuchs in Bezug auf die Leistungsentwicklung festzustellen (vgl. Schumann, 2007, S. 78; Hildeschmidt & Sander, 1996; Merz, 1982; Wocken, 2000). Die Lage stellt sich umso schwieriger dar, wenn man bedenkt, dass viele Förderschülerinnen und -schüler die Förderschule ohne qualifizierenden Schulabschluss verlassen. Wie Rabold und Baier (2008) betonen, haben Förderschülerinnen und -schüler, so insbesondere jene ohne qualifizierenden Schulabschluss, Probleme beim Finden eines Ausbildungsplatzes. Wird ein Ausbildungsplatz nicht gefunden, folgen häufig „Deprivationserlebnisse“ (ebd., S. 119). Thielen (2011) resümiert entsprechend für die Berufsorientierung, dass die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen langfristig auf Lebensabschnitte ohne Erwerbsarbeit vorzubereiten seien. Auch müsse es eine wichtige Aufgabe von Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Lernen sein, diesen Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, wie sie auch bei ausbleibender Arbeit ein „sinnstiftendes Leben“ (ebd., S. 9) gestalten können, da nur wenigen eine Normalbiografie aus Schulabschluss, Berufsausbildung im dualen System und einem dauerhaften Eintritt in die Berufstätigkeit gelinge (vgl. ebd., S. 3, 9).

Insgesamt betrachtet zählt diese spezifische Schülerschaft zu den „Bildungsverlierern“ (Müller et al., 2013, S. 264), da es sich hierbei um eine in ihrer Schullaufbahn gescheiterte Schülerklientel handelt, die nicht nur in „randständigen sozialen Lebensverhältnissen“ (ebd.) lebt, sondern die auch nur bedingt über eine eigene Lobby verfügt (vgl. ebd.; ebenso Kottmann, 2006). Für das Autorenteam um Bos steht fest, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen „kulturell sowie finanziell zu den Ärmsten der deutschen Gesellschaft“ (Bos et al., 2010a, S. 385) gehören und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen Ort darstellen, an welchem vielfach benachteiligte Schülerinnen und Schüler zusammenkommen (vgl. ebd.).

4.2.2 Die psycho-soziale Situation von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen

Neben sozio-kulturellen Aspekten (vgl. Kapitel 4.2.1) liegen ebenso eine Reihe von Forschungsbefunden vor, die zeigen, dass Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen mit spezifischen psycho-sozialen Belastungen konfrontiert sind. Eine lang andauernde Diskussion etwa betrifft die sogenannte „Schonraumwirkung“ (vgl. z.B. Schumann, 2007) von Sonder- bzw. Förderschulen und den hiermit erhofften positiven Effekt auf das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Die These von der Schonraumwirkung fußt auf der Annahme, dass die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen „als Schonraum mit individuell angepassten, bedürfnisgerechten Leistungsanforderungen und persönlichen Hilfestellungen“ (Schumann, 2007, S. 16)

⁴ Mit VERA sind in Schulen bundesweit eingesetzte Vergleichsarbeiten gemeint. Das Ziel dieser Vergleichsarbeiten ist zum einen das Systemmonitoring, zum anderen eine schulinterne Selbstevaluation im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Lorenz, 2005, S. 317).

Förderschülerinnen und -schülern zur Entwicklung eines positiven Selbst- und Leistungskonzepts verhilft (vgl. ebd.). Die empirische Sachlage ist hier allerdings nicht eindeutig. Einige Studien bescheinigen eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls bzw. Selbstkonzeptes bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. u.a. Dönhoff-Kracht, 1980; Haeblerlin, 1991; Tent, Witt, Zschoche-Lieberum & Buerger, 1991). Andere Studien hingegen stellen genau diesen Effekt der Schonraumwirkung in Frage (vgl. u.a. Hildesmidt-Sander, 1996; Krampen, 1983). So belegen auch neuere Studien wie jene von Schumann (2007), dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen insbesondere auch außerhalb der Förderschule vielfach Beschämungen und Schamgefühlen ausgesetzt sind. Wie sie in ihrer Studie herausgefunden hat, löst der stigmbelastete Sonderschulstatus bei vielen dieser Schülerinnen und Schülern Schamgefühle aus, die als Belastung erlebt werden (vgl. ebd., S. 159). In dem „Verschweigen und Verleugnen des Sonderschulstatus in sozialen Alltagssituationen“ (ebd.) sieht sie die vorherrschende Form der Schambewältigung. Dieses Verschweigen und Verleugnen sei ein eindeutiger Hinweis auf ein gemindertes Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Schumann betont grundsätzlich, dass mit der Überweisung zur Sonderschule die Zuschreibung des niedrigsten Schülerstatus nach außen sichtbar gemacht wird. Aus Sicht der Betroffenen stelle der Wechsel in die Sonderschule eine „institutionalisierte Beschämung“ (ebd., S. 190) dar (vgl. ebd.). Aus dem formalen Ausschluss aus dem Regelschulsystem folge mit der Überweisung in die Sonderschule auf emotionaler Ebene ein „affektiver Ausschluss“ (ebd.), der in der Wahrnehmung eigener Minderwertigkeit „in den Augen der anderen“ (ebd.) Ausdruck finde. Wie Schumann (2007) des Weiteren herausarbeitet, stellt die mit dem Sonderschulstatus verbundene Beschämung gerade für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihren Familien eine besonders große Belastung dar. So seien auch Eltern von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit Migrationshintergrund einer „doppelten Stigmatisierungsgefahr“ (ebd., S. 159) ausgesetzt, als ethnische Minderheit und aufgrund des Sonderschulstatus ihres Kindes. Viele Eltern befürchten deswegen bei ihren „Landsleuten“ (ebd.) diskreditiert zu werden. Aus Angst vor einer solchen Stigmatisierung werde der Sonderschulbesuch im innerfamiliären Kreis in vielen Fällen tabuisiert, was den Umgang mit den eigenen Schamgefühlen für die betroffenen Kinder noch schwieriger mache. Dabei zeigt sich, dass Migrantenmädchen Beschämungseffekte eher gegen sich richten, also sich selbst die Schuld für diese Lage geben, während sich Migrantenjungen in Folge der Beschämung eher von der Schule abwenden und mit Aggressionen reagieren (vgl. ebd., S. 159 f.). Die mit dem Sonderschulstatus einhergehende Beschämung und das den Sonderschulbesuch tabuisierende Verhalten der Eltern haben daher einen negativen Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Auch andere Studien zeigen, dass Eltern mit einem Migrationshintergrund mit der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ihres Kindes tendenziell unzufrieden sind bzw. diesen nicht akzeptieren wollen (vgl. z.B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004; Kottmann, 2006). Der Befund, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen verstärkt Stigmatisierungen außerhalb der Förderschule ausgesetzt sind, gilt seit Jahren als unumstritten (vgl. u.a. Bittlingmayer, Hastaoglu, Osipov, Sahrai & Tuncer, 2011; Specht, 2001). Wie Schumann in Anlehnung an Homfeldt (1974) festhält, stellt die Sonderschulzuweisung „die negativste Form der Zuschreibung oder Etikettierung dar“ (Schumann, 2007, S. 81), da mit ihr die „endgültige Inkompetenz“ (ebd.)

der Schülerin bzw. des Schülers festgestellt wird. Mit der Sonderschulüberweisung und dem Sonderschulstatus sind, so Schumann in Anlehnung an Homfeldt (1974) weiter, „Attribute wie ‘lernbehindert‘, ‚intelligenzschwach‘, ‚mental retardiert‘“ (Schumann, 2007, S. 81) verbunden, nach welchen die überwiesene Sonderschülerin bzw. der überwiesene Sonderschüler eingestuft und eingeschätzt wird. Dass solche Etikettierungen eine psychische Belastung für die betroffenen Förderschülerinnen und -schüler darstellen, steht außer Frage. Zu weiteren, empirisch belegten psycho-sozialen Belastungsfaktoren von Förderschülerinnen und -schülern zählen das Risiko zur Viktimisierung und die Devianzbelastung. Rabold und Baier (2008) kommen auf Grundlage einer Befragung aller Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe in den Städten Hannover und Oldenburg im Vergleich der Schulformen Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, der Hauptschule, der Realschule bzw. Integrierten Schule sowie des Gymnasiums – es wurden auch Waldorfschülerinnen und -schüler befragt, die der Schulform Gymnasium zugewiesen wurden – zu dem Befund, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern der genannten Schulformen einer besonders hohen Devianzbelastung ausgesetzt sind (vgl. ebd., S. 119). Wie die Befunde aufzeigen, sind sie einem höheren Risiko ausgesetzt, im Erhebungsgebiet als auch in der Schule Opfer von Gewalttaten (mit Ausnahme von sexuellen Gewaltdelikten) zu werden als Schülerinnen und Schüler der anderen untersuchten Schulformen. Das Viktimisierungsrisiko ist bei Förderschülerinnen und -schülern im Vergleich also in Teilen um ein vielfaches höher ausgeprägt. Bei Förderschülerinnen und -schülern, die Opfer einer Gewalttat gewesen seien, steige das Risiko zum Gewalttäter zu werden um das 3,6-fache. Bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten steigt das Risiko im Vergleich lediglich um das 2,5-fache (vgl. ebd., S. 135). Auch stellen Rabold und Baier (2008) heraus, dass zu den Deliktformen, an denen Förderschülerinnen und -schüler als Opfer besonders häufig beteiligt sind, vor allem Körperverletzungen ohne Waffen gehören. Zudem seien Förderschülerinnen und -schüler häufig in Gewalthandlungen und delinquenten Verhaltensformen involviert, wobei seltener auffällig in den Bereichen Drogenkonsum und Schulschwänzen als Hauptschülerinnen und -schüler (vgl. ebd., S. 125-128, 128-133). Bei den Deliktformen Körperverletzung und Ladendiebstahl weisen Förderschülerinnen und -schüler im Vergleich aller Schulformen die höchsten Belastungsraten auf (vgl. ebd., S. 129 f.). Insgesamt aber zeigt sich, dass Förderschülerinnen und -schüler nicht bei allen untersuchten Deliktformen die höchste Belastung haben. Im Vergleich etwa zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wird dennoch klar, dass sie bei allen untersuchten Delinquenzformen eine deutlich höhere Belastung aufweisen als die Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen (vgl. ebd., S. 137). Bei den Deliktformen Gewalt, Drogenkonsum und Schulschwänzen sind zudem besonders männliche Förderschüler in der Rolle der Täter auffällig (vgl., ebd.). Auch machen die Befunde deutlich, dass im Vergleich der Schulformen Förderschule, Hauptschule, Realschule/Integrierte Schule und Gymnasium/Waldorf, wie Rabold und Baier herausstellen, die ethnische Zugehörigkeit für die Vorhersage der Gewalttäterschaft bedeutender sei als in den anderen drei Schulformen (vgl. ebd., S. 135). Darüber hinaus zeigt die Studie von Rabold und Baier (2008), dass sowohl Förderschülerinnen und -schüler als auch Hauptschülerinnen und -schüler häufiger mit Gewalt im Elternhaus konfrontiert sind als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen. Dies trifft auf Förderschülerinnen und -schüler deutscher und

nicht-deutscher Herkunft zu (vgl. ebd., S. 127 f.). Es stellt sich aber die Frage, warum die Devianzbelastung in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Vergleich zu den oben genannten Schulformen so hoch ist. Schumann (2007) führt die hohe Devianz und hier insbesondere die hohe Gewaltbelastung an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen auf Schul- und Leistungsversagen sowie Diskreditierung und Stigmatisierung und sich daraufhin einstellende Anerkennungsdefizite zurück, die Förderschülerinnen und -schüler im Laufe ihrer Schulzeit sammeln. Diese Defizite begünstigen gewaltförmige Einstellungen (vgl. ebd., S. 83). Demnach ist davon auszugehen, dass ein gewaltbegünstigendes Schulklima an diesen Förderschulen dadurch entsteht, weil es sich einerseits um eine sozialstrukturell benachteiligte und mit Anerkennungsdefiziten behaftete Schülerschaft handelt und es andererseits aufgrund der institutionellen Trennung nach Schulformen hier zu einer Häufung von Schülerinnen und Schüler aus weniger bildungsorientierten Milieus und ganz eigenen, weniger ‚schulnahen‘ (vgl. z.B. Friebertshäuser, 2005) sozialen und kulturellen Einstellungen und Interaktionsformen kommt (vgl. Schumann, 2007, S. 83). Auch wird die Gewalttätigkeit von Förderschülerinnen und -schülern auf die im Umfeld von Sonderschulen anzutreffende deviante bzw. aggressive Peergroups zurückgeführt (vgl. ebd., S. 83; Heitmeyer & Ulbrich-Herrmann, 1999; Meier, 2004; Möller, 2005; Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003).

Aus belastungstheoretischer Sicht wurde insbesondere in Anlehnung an die Theorie von Merton (1968) in Kapitel 3.1. darauf verwiesen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Ausbleiben von kulturell vorgegebenen, erstrebenswerten Zielen und Devianz besteht, der vor allem in den sozialstrukturell benachteiligten Schichten zu beobachten ist. Ebenso wurde mit Cohen (1961) herausgestellt, dass Statusfrustrationen, die mit Anerkennungsdefiziten zusammenhängen, entscheidend zur Ablehnung von konventionellen Normen wie Normen der Mittelschicht führen und infolgedessen die Wahrscheinlichkeit von Delinquenz erhöhen. Physische Gewalt- und Eigentumsdelikte stellen mit Cohen (1961) Mittel dar, mit Hilfe welchen in sozialstrukturell benachteiligten Schichten die Abgrenzung von diesen Mittelschichtsnormen markiert und Statusfrustrationen kompensiert werden können. Auch wurde mit Cloward und Ohlin (1960) darauf verwiesen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Individuen in Kontakt mit delinquenten (Peer-)Gruppen kommen und über diesen Kontakt devianzbegünstigende Einstellungen übernehmen, in einem devianzbelasteten Lebensumfeld um ein vielfaches größer ist. Zudem wurde hier herausgestellt, dass in so einem sozialen Umfeld vermehrt Mittel und Gelegenheiten zum delinquenten Handeln vorliegen, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz entscheidend erhöhen. Da die Schülerschaft an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen eine sozialstrukturell benachteiligte Schülerschaft mit ähnlichen Einstellungen, Verhaltensformen und (sozialen) Problemen, zu welchen Anerkennungsdefizite und das Aufwachsen in einem devianzbelasteten Lebens- und Schulumfeld gehören, ist auch hier zu vermuten, dass Statusfrustrationen einerseits und der Kontakt zu devianten Peers im Lebens- und Schulumfeld und die hier vorliegenden Gelegenheiten zum devianten Handeln andererseits eine wesentliche Ursache für die hohe Devianzbelastung an dieser Schulform darstellen. Die General-Strain-Theory von Agnew (1992, 2001) wiederum liefert, wie in Kapitel 3.2 erläutert, Anhaltspunkte dafür, dass negative Beziehungen zu Eltern und Peers, so bedingt durch einen autoritären Erziehungsstil im Elternhaus einerseits sowie ein erhöhtes Gewaltvorkommen und Viktimisierungen im Lebens- und Schulumfeld andererseits, (psycho-soziale) Belastungen hervorrufen können, die

mit Hilfe abweichender Verhaltensweisen (und hier insbesondere mit Hilfe physischer Gewaltausübung) kompensiert werden.

4.2.3 Zum Förderbedarf „Lernen“

Allgemein betrachtet gilt der Begriff und die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als umstritten und ist einer vielfältigen Kritik unterzogen (vgl. z.B. Kottmann, 2006). Der Kern dieser Kritik betrifft hauptsächlich die Unschärfe des Begriffes. Er macht nicht deutlich, wie Kottmann (2006) in Anlehnung an Eberwein (1995), Bleidick (1999) und Schröder (2000) resümiert, was konkret sonderpädagogischer Förderbedarf ist (vgl. Kottmann, 2006, S. 146; ebenso Bleidick, 1999) Manche Förderbedarfe wie „Sehen“, „Hören“ und „Körperlich-motorische Entwicklung“ sind, wie Müller (2014) in Anlehnung an Ricking (2005) herausstellt, zumindest medizinisch feststellbare und klar abgrenzbare Behinderungen. Andere jedoch, wie „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“, würden hinsichtlich ihrer Bezeichnung schnell zu Problemen führen, so etwa in „Abgrenzung zur normalen kindlichen Entwicklung“ (Müller, 2014, S. 43). Ihnen zuzuordnende Verhaltensweisen, die es entsprechend zu fördern gelte, seien wenig trennscharf und würden sich häufig überlappen (vgl. ebd., S. 43; Ricking, 2005).

In Deutschland variiert die Anzahl der Schülerinnen und Schüler für die einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfe enorm. Mit ca. 70 Prozent macht die Gruppe mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache und Sprechen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ die größte der zu fördernden Kinder aus (vgl. Kottmann, 2006, S. 146). Es handelt sich hierbei nicht nur um, wie von Müller (2014) hervorgehoben, wenig trennscharfe zu fördernde Bedarfe. Dies sind ebenso Förderschwerpunkte, die „hauptsächlich während der Schulzeit relevant sind, die überproportional mit sozialer Benachteiligung korrespondieren und als ‚grundschulnahe‘ Förderschwerpunkte bezeichnet werden können“ (Kottmann, 2006, S. 146 f., ebenso Eberwein, 1995; Bleidick, 1999; Schröder, 2000). Kottmann (2006) hat bei ihrer Untersuchung zu Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs festgestellt, dass im Förderschwerpunkt Lernen das Feststellungsverfahren gemäß der Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den Förderort (VO-SF), einen administrativ vorgegeben Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, überwiegend bei sozial benachteiligten Kindern, bei Kindern mit Migrationshintergrund und bei Kindern mit Selektionserfahrungen durchgeführt wird (vgl. ebd., S. 148). Für Kottmann wird hierdurch bestätigt, dass „Benachteiligung auch durch das Verfahren selbst hergestellt und/oder manifestiert wird“ (ebd., S. 150 f.).

Wie Müller (2014) herausstellt, ist die Feststellung des Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen deswegen problematisch, weil die kognitive Leistungsfähigkeit als Hauptgrund für Lernstörungen weitgehend an Bedeutung verloren hat. Es besteht gegenwärtig Konsens darüber, dass Intelligenz auch von der Umwelt beeinflusst wird, sie also „kein unveränderliches Merkmal“ (ebd., S.44) darstellt, und somit die kognitive Leistungsfähigkeit auch nicht mehr als „primäre Ursache“ (ebd.) für Lernstörungen angesehen werden kann, wie es bis in die 1970er Jahre noch der Fall war (vgl. ebd., 43 f.). Es sind also, neben den (Lern-) Umwelten im Klassenzimmer und spezifischen Lernstrategien, zunehmend auch ihr Vorwissen und die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, die in den Blick

genommen werden, um ihre Lern- und Leistungsschwierigkeiten multikausal verstehen zu können.⁵

Was unter einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen und mit Lernbehinderung konkret gemeint ist, erliegt aber auch der Definitionsmacht der Sonderpädagogik. Wie Hänsel (2003) herausstellt, impliziert das Verständnis der modernen Sonderpädagogik von Behinderung unter anderem den Aspekt der „Beeinträchtigung durch Systeme“ (ebd., S. 595), zu welchen auch die Regelschule zu zählen ist. Nach diesem Verständnis gelingt es der Regelschule nämlich nicht, so Hänsel, der Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. ebd.). Zentrales Interesse der Sonderpädagogik sei „die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule und einer eigenständigen sonderpädagogischen Profession im Lehrberuf zu erweisen“ (ebd., S. 592). Dies kann jedoch nur gelingen, wenn auch die Unterscheidung zwischen der Regel- und der Sonder- bzw. Förderschule aufrechterhalten bleibt. Für Hänsel ist somit klar, dass die Interessen der Sonderschule als Institution, der sonderpädagogischen Profession im Lehrberuf und der Sonderpädagogik als Disziplin eng miteinander verwoben sein müssen (vgl. ebd., S. 592, 595 f.).

Zusammenfassend lässt sich folglich sagen, dass, wie Müller (2014) betont, der Begriff des Förderbedarfs Lernen aufgrund seiner engen Bindung an die Institution der Sonder- bzw. Förderschule letztlich einen „relationalen Charakter“ (ebd., S. 44) hat und auf Grundlage des bisher Dargestellten in Anlehnung an Kottmann (2006) als Behinderung „in Bezug auf schulische Erwartungsnormen“ (Müller, 2014, S. 44) aufgefasst werden kann. Dies entspricht auch Wernings (2006) Sichtweise, der die Begriffe Lernbeeinträchtigung und Lernbehinderung als „Sammelkategorien“ (ebd., S. 36) versteht, die eine Gruppe von Menschen kennzeichnen, die sich im Leistungsbereich erwartungswidrig verhalten und vorgegebene spezifische Standards nicht einhalten bzw. nicht erreichen können oder wollen (vgl. ebd.).

Es gibt eine Reihe von Tatsachen, die deutlich machen, dass es sich beim Förderbedarf Lernen sowie dem Begriff der Lernbehinderung nicht um eine statische Kategorie mit starren Kriterien handelt, sondern um eine inhaltlich kaum fassbare, höchst problematische und – eben weil inhaltlich nicht fassbar – zur Selektion bestimmter Gesellschaftsgruppen in der Praxis flexibel anwendbare soziale Konstruktion. Zu diesen Tatsachen zählen der starke Zusammenhang vom Förderbedarf Lernen und der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, aber auch, dass die kognitive Leistungsfähigkeit als alleinige Erklärungsursache für den Förderbedarf Lernen nicht mehr ausreicht. Vielmehr sind es multikausale Bedingungsstrukturen, die den individuellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten unterliegen. Darüber hinaus liegt die Macht darüber, ob Förderbedarf Lernen vorliegt oder nicht bei der Sonderpädagogik (als Definitionsgeber) und bei dem sonderpädagogischen Fachpersonal (als

⁵ Die auf individuelle Dispositionen blickende medizinische Sichtweise, so Müller (2014), die während der Zeit der Gründung der ersten Hilfsschulen vorherrschend war, ist längst durch eine von einer Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt ausgehenden „systemisch-konstruktivistischen Denkweise“ (ebd., S. 44) abgelöst worden. Müller hält somit fest, dass sich der Begriff des Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen bzw. der Begriff der Lernbehinderung, wie der Förderbedarf im Lernen früher hieß, nicht anhand intraindividuelle Merkmale festmachen lässt. Das, was diese spezifische Schülerklientel jedoch gemeinsam hat, ist, so Müller in Anlehnung an Schröder (2000) kritisch, dass sie „nicht unabhängig von der Institution der Förderschule Lernen“ (ebd.) bestimmt bzw. definiert wird (vgl. ebd., S. 43 f.; ebenso Schröder, 2000).

Definitionsausführende), und dient somit letztlich auch der Erhaltung der eigenen Professionsinteressen.

4.3 Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen als Gegenstand der Schulforschung

Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen als Institution, aber auch Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen liegen bislang nur selten im Fokus der empirischen Schulforschung (vgl. z.B. Bos et al., 2010a). Ein Grund hierfür mag sein, dass sich die Sonderpädagogik hier zuständig fühlt, da sie mit ihr als Disziplin historisch verwachsen ist. Blickt man nämlich auf die sonderpädagogische Forschung zu Lernbeeinträchtigungen bzw. auf die Pädagogik bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen, zeigt sich eine Vielzahl an Forschungsschwerpunkten. Aktuell zählen dazu nach Becker (2008) die Vergleichende Lernbehindertenpädagogik, Forschungen zum Schulanfang, zum Arbeits- und Sozialverhalten und zur Sozialstruktur als auch didaktische und historische Untersuchungen (vgl. ebd., S 54 ff., 58-66). Nicht zu vergessen ist auch die Forschung zum Übergang von der Schule zum Beruf (vgl. z.B. Seyd, 2006; Thielen, 2011). Während sich die vergleichende Lernbehindertenpädagogik beispielsweise mit der schulischen Integration und Förderung von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen im europäischen Vergleich beschäftigt (vgl. z.B. Schröder, 2000), geht es im Themenschwerpunkt Schulanfang, der sich auf allgemein bildende Schulen bezieht und, so Becker (2008, S. 58), ein relativ neues Forschungsgebiet der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen darstellt, primär um „Forschungen zur Organisation von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht“ (ebd.; vgl. z.B. Rauh, 2005), um die „Entwicklung, Implementation und Evaluation von Unterrichtsmaterialien zur lernbegleitenden Diagnostik“ (ebd.) sowie um Forschung zur „Förderung entwicklungsverzögerter und schwieriger Kinder im Klassenverband“ (ebd.; vgl. z.B. Siepmann, 2000; Teumer, 2005). Hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens wird vorwiegend zum Zusammenhang von Verhaltens- und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen geforscht (vgl. z.B. Mand, 2004) und im Forschungsbereich der Sozialstruktur hingegen liegt der Forschungsschwerpunkt auf der Untersuchung „der sozialen Lage von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen“ (Becker, 2008, S. 62; vgl. z.B. Begemann, 1970; Klein, 2001; Kornmann, 2006). Bei den Forschungen zur Didaktik stehen vorrangig theoretische Untersuchungen zu einem „lern- und entwicklungsfördernden Unterricht“ (vgl. Becker, 2008, S. 65) von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund (vgl. z.B. Werning & Lütje-Klose, 2006), bei den historischen Untersuchungen wird beispielsweise die Frage erörtert, wie der Begriff der Lernbehinderung in gesellschaftlichen Systemen aufgefasst wird (vgl. z.B. Ellger-Rüttgardt, 2003). Wie sich zeigt, beschäftigt sich die sonderpädagogische (Schul-)Forschung zu Lernbeeinträchtigungen nicht nur mit unterschiedlichen, mit Lernbeeinträchtigungen zusammenhängenden Themen, es zeigt sich auch, dass zu manchen Forschungsschwerpunkten, beispielsweise zur sozialen Lage von Schülerinnen und Schülern, bereits vor ca. 40 Jahren geforscht wurde. Des Weiteren wird in den letzten Jahren verstärkt zur Komposition der Schülerschaft an Sonder- bzw. Förderschulen (vgl. Kornmann, 2003;

Weishaupt & Kemper, 2009) sowie zum Umfang und zu Veränderungen der sonderpädagogischen Förderung in den einzelnen Bundesländern Deutschlands (vgl. z.B. Bos et al., 2010a; Dietze, 2013) geforscht.

Blickt man auf den Stand der empirischen Schulleistungsforschung zum Thema Förderschule Lernen und ihrer Schülerschaft, zeichnet sich ein etwas anderes Bild ab. Wie Bos et al. (2010a) im Überblick zeigen, gibt es insgesamt nur wenige Schulleistungsstudien, die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen samt ihrer Schülerklientel berücksichtigt haben. Zu diesen Studien zählen in Deutschland, wie bereits einleitend in diesem Kapitel genannt (vgl. Kapitel 4.2.1), LAUF (*Lernausgangslage an Förderschulen*), KESS 7F (*Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen*), LABEL 8-10 (*Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen*), BELLA (*Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen*) und PARS-F (*Panel Study at the Research School Education and Capabilities in North Rhine Westphalia*) (vgl. ebd., S. 384 f.). In den Studien PISA (*Programme for International Student Assessment*) und IGLU (*Internationale Grundschul-Leseuntersuchung*) wurden Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ebenfalls berücksichtigt, allerdings wurden die Ergebnisse bisher nicht veröffentlicht (vgl. Müller, 2014, S. 45; ebenso Preuss-Lausitz & Klemm, 2008). Es werden zwei Gründe genannt, warum Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen bisher kaum in Schulleistungsstudien berücksichtigt wurden: Der erste Grund ist, dass diese Schülerinnen und Schüler insgesamt eine sehr kleine Schülergruppe darstellen. Bundesweit besuchen nur 2.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Der zweite Grund ist die insbesondere im unteren Leistungsbereich auftretende Leistungsheterogenität dieser Förderschülerinnen und -schülern und das Fehlen geeigneter Testinstrumente, ihre Leistungen hinreichend erfassen zu können. In den Studien LAUF, KESS-F, LABEL 8-10 und BELLA hat man sich um diesem Problem zu begegnen der Methode des *out-of-level-testing* (Cortiella, 2007) bedient. Dies bedeutet, dass Testinstrumente, die für die Regelschule konzipiert und dort üblicherweise eingesetzt werden, in höheren Förderschulklassen als der für die Regelschule vorgesehenen eingesetzt wurden (vgl. Müller et al., 2013, S. 264 f.; ebenso Müller, 2014). Die Ergebnisse der wenigen Schulleistungsstudien, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen berücksichtigt haben, zeigen, dass der Leistungsrückstand dieser Schülerklientel auf Haupt- und Realschülerinnen und -schüler im Mittel mehr als zwei Schuljahre beträgt, Jungen in Mathematik höhere Leistungen erzielen als Mädchen und Fachleistungsdifferenzen scheinbar von sozialstrukturräumlichen Charakteristika abhängen, da Leistungsdifferenzen sowohl zwischen Stadtteilen als auch in Einzelschulen und Parallelklassen derselben Schule festgestellt werden konnten. Zum Leseverständnis liegen keine einheitlichen Befunde vor (vgl. Müller, 2014, S. 45 f.).

Insgesamt festzustellen ist damit, dass die Institution Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen bisher kaum von der Schulpädagogik im Allgemeinen und der empirischen Bildungs- und Schulforschung im Speziellen beachtet wurde. Dies kritisiert auch Schumann (2007, S. 79) in Anlehnung an Wocken (2000). Bos und sein Autorenteam stellen ebenfalls fest, dass Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen zwar in Leistungsstudien wie IGLU und PISA

aus Gründen der Repräsentativität in der Stichprobe berücksichtigt wurden, eine gesonderte Auswertung der Ergebnisse der Förderschülerinnen und -schüler jedoch ausgeblieben ist, was nach ihrer Ansicht unterstreiche, wie wenig Aufmerksamkeit und politische Beachtung Förderschulen in der Öffentlichkeit zu Teil wird (vgl. Bos et al., 2010a, S. 381; ebenso Müller, 2014). Bittlingmayer et al. (2011) vermuten in Anlehnung an Baulig (2005), dass die mangelnde Aufmerksamkeit der empirischen Bildungsforschung gegenüber der Institution der Förderschule zum einen mit den in der gesellschaftlichen Bevölkerung, aber auch in der Bildungsforschung tief verankerten „Vorurteilsstrukturen“ (Bittlingmayer et al., 2011, S. 337) gegenüber dieser Schulform zu tun hat. Die mangelnde Beachtung führen sie darüber hinaus auf einen „bildungsbezogenen Hintergrunddiskurs“ (ebd.) zurück, der, wie das Autorenteam um Bittlingmayer betont, „[...] ein abgeschlossenes Studium bzw. das Erreichen eines akademischen Status zur Minimalvoraussetzung erfolgreicher gesellschaftlicher Teilhabe stilisiert“ (ebd.).

Da, wie einleitend benannt (vgl. Kapitel 4.1.1), mit der verstärkten Schaffung und dem Ausbau von (teil-)integrativen Angeboten wie Integrationsklassen oder sonderpädagogischen Zweigen an Regelschulen einerseits und dem verstärkten Ausbau von beratenden und unterstützenden Institutionen wie sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen andererseits die gesellschaftliche Relevanz der Förderschule langsam aber deutlich abnimmt, diese Entwicklung gleichzeitig aber die stärker zunehmende Integration und Inklusion von Förderschülerinnen und -schülern in das Regelschulsystem einleitet, wird die empirische Bildungs- und Schulforschung sich zukünftig verstärkt mit der Klientel der Förderschülerinnen und -schüler befassen müssen. Werning stellte bereits im Jahr 2006 fest, dass es aus der erziehungswissenschaftlichen Sicht nicht mehr um die Frage gehe, ob Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in einem segregativen oder integrativen Schulsystem untergebracht werden sollen, sondern um die Frage, wie gemeinsamer Unterricht von Regelschülerinnen und -schülern und Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu realisieren sei und wie die Bildungschancen sozialrandständiger Schülerinnen und Schüler zu fördern seien. Genau diese letzten beiden Fragen sind auch die Fragestellungen, die aus Sicht Wernings das gemeinsame Aufgabengebiet der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und der allgemeinen Schulpädagogik und Didaktik markieren (vgl. Werning, 2006, S. 37 f.). Mit diesen beiden Fragestellungen hat Werning somit zwei aktuelle Problemfelder des Schulsystems, die sich u.a. auch in der aktuellen Inklusionsdebatte widerspiegeln, ausformuliert, und damit eines der zentralen zukünftigen Forschungsfelder der empirischen Schulforschung benannt.

4.4 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel stehen die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen und ihre Schülerschaft im Vordergrund. Die Darstellung der historischen Entwicklung dieser Förderschulen (vgl. Kapitel 4.1.1) zeigt, welche spezifische gesellschaftliche Funktion Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen seit ihrer Gründung erfüllen und wie sich das Förderschulwesen insgesamt in seiner Struktur entwickelt hat. Die ersten Hilfsschulen, wie Förderschulen zu ihrer Gründerzeit hießen, wurden gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit dem

Ziel gegründet, die Volksschulen zu entlasten, indem sie die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler aufnehmen sollten. Es handelte sich hierbei um eine besondere Schülerklientel, da diese keine geistige Behinderung aufwiesen, dennoch aber der Leistungsentwicklung in den Volksschulen nicht nachkamen. Sie bildeten eine spezifische Gruppe, für die eine eigene Schulform gegründet wurde. Seither wurden richtungsweisende Empfehlungen von der KMK ausgesprochen, die die Förder- bzw. Sonderschullandschaft in Deutschland bis heute prägen, so etwa die Organisation des Sonderschulwesens nach Förderschwerpunkten wie den hier fokussierten Schwerpunkt Lernen. Zuletzt hat der KMK-Beschluss *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* im Jahr 2011 für Neustrukturierungen der Schullandschaft gesorgt, der die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in das Regelschulsystem forciert und somit letztendlich die Relativierung der Förderschule als Institution eingeleitet. Jedoch zeigt sich, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in das Regelschulsystem von Bundesland zu Bundesland mit unterschiedlichem Erfolg und unterschiedlich schnell verläuft und diese Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen ist. Eine historische Betrachtung des Förderschulsystems im Allgemeinen und der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen im Speziellen ist für das in dieser Arbeit behandelte Thema deswegen wichtig, weil sich auch noch heute zeigt, dass eine historisch begründete, institutionelle Trennung der Förderschülerschaft mit dem Schwerpunkt Lernen von Regelschülerinnen und -schülern mit hiermit einhergehenden Diskriminierungen, Stigmatisierungen, Beschämungen, Anerkennungsdefiziten und Gewaltmilieus an den Förderschulen vielfältige devianzbegünstigende Belastungen für Förderschülerinnen und -schüler nach sich zieht.

Im Anschluss an die Darstellung der historischen Entwicklung von Förderschulen wurde auf Charakteristika von Förderschulen im Allgemeinen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Speziellen eingegangen. Zunächst wurde auf allgemeine Bestimmungen eingegangen und hier erwähnt, dass für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und somit auch für Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen die Schulpflicht gilt. Des Weiteren wurde erwähnt, dass die Schulaufsichtsbehörden, nachdem ein Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wurde, mit der Aufgabe beauftragt sind, den sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Kind festzustellen und über den Ort der Förderung zu entscheiden. Wie ergänzend hinzugefügt wurde, sollen Schullaufbahnentscheidungen und die Entscheidungen über die Förderschulüberweisung dabei möglichst im Einvernehmen mit den Eltern getroffen werden. Es wurde im Text darauf hingewiesen, dass auf Grundlage der Bestimmungen der Kultusministerkonferenz (2013) dann von einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu sprechen ist, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler dem Unterricht in einer Regelschule nicht mehr folgen kann, ohne sonderpädagogische Unterstützung in Anspruch nehmen zu müssen. Nachdem die allgemeinen Darstellungen zur Schulpflicht von Förderschülerinnen und -schülern, zur Überweisungspraxis und dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt sind, wurden die Strukturmerkmale von Förderschulen erörtert.

Ein besonderes Strukturmerkmal von Förderschulen ist, dass sie entweder nach Bildungsgängen, nach Stufen oder nach Jahrgängen gegliedert sind, wobei Förderschulen mit

dem Schwerpunkt Lernen die letztgenannte Strukturform aufweisen. Eine Besonderheit von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen wiederum ist, dass sie nicht nach Lehrplänen, sondern nach eigenen Richtlinien, welche durch das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes erlassen werden, arbeiten. Zudem wurde erwähnt, dass an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen kein Leistungsdruck herrscht und diese nicht verpflichtet sind, an Vergleichsarbeiten teilzunehmen. Ein weiteres Merkmal von Förderschulen Lernen ist, dass sie sowohl Abschlüsse der allgemeinen Schulen als auch eigenständige Abschlüsse vergeben können. Eigenständige Abschlüsse werden jedoch nur in einigen wenigen Bundesländern wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen vergeben. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird ein Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen, der dem Hauptschulabschluss (Klasse 9) gleichwertig ist, vergeben sowie ein Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen nach Beendigung der 10. Klasse. Ein Blick auf die Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen hilft, Faktoren zu identifizieren, die auf die Belastungswirkung des Schulbesuchs hinweisen könnten. Die Tatsache, dass Förderschülerinnen und -schüler der Schulpflicht unterliegen, weist darauf hin, dass der Schulbesuch für Förderschülerinnen und -schüler einen Zwangscharakter haben kann. Aus der Sicht der General-Strain-Theory kommt dieser insbesondere dann zum Tragen, wenn negative Schulerfahrungen, zu denen beispielsweise Konflikte mit Lehrkräften oder Peers gehören, vorliegen, da die Schülerinnen und Schüler dann nur bedingt die Möglichkeit haben, diesen „negativen Reizen“ (vgl. Agnew, 1992) auszuweichen, was den Belastungsgrad der negativen Schulerfahrungen entscheidend erhöhen kann. Der Vermerk wiederum, dass an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen kein Leistungsdruck vorherrscht, könnte Hinweise dafür liefern, dass Schulleistungen und -noten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen weniger stress- und belastungsinduzierend wirken als bei Schülerinnen und Schülern an Regelschulen, weswegen sie als devianzbegünstigende Risikofaktoren aus diesem Grund hier möglicherweise weniger bedeutsam sind.

Im nächsten Schritt wurde auf die empirischen Befunde zur sozio-kulturellen und psychosozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen sowie auf den Begriff der Lernbehinderung eingegangen. Es wurde dargestellt, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine vielfach soziale benachteiligte Schülergruppe darstellen. Es wurde nämlich darauf verwiesen, dass die meisten Förderschülerinnen und -schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen aus der unteren Sozialschicht kommen, in problematischen Stadtteilen bzw. -quartieren wohnen, aus Elternhäusern mit einem niedrigen Haushaltsbruttoeinkommen und rigiden Normen kommen und die Eltern in der Regel einen niedrigen Bildungsabschluss haben. Nicht zuletzt wurde darauf verwiesen, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine in Bezug auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit hochgradig heterogene Schülergruppe darstellen. Des Weiteren wurde auf die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen hingewiesen und die hiermit zusammenhängenden institutioneller Diskriminierungspraktiken bei den Förderschulüberweisungen. Schließlich wurde erwähnt, dass viele Förderschülerinnen und -schüler die Förderschule ohne qualifizierenden Schulabschluss verlassen und nur wenigen eine Normalbiografie gelingt. Der Blick auf die

Forschungsbefunde zur psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen wiederum zeigte, dass diese Schülergruppe einer Vielzahl psycho-sozialer Belastungsfaktoren ausgesetzt ist, zu welchen Beschämungen, die Bearbeitung von Schamgefühlen, Diskreditierungen und Stigmatisierungen außerhalb der Förderschule einerseits sowie Anerkennungsdefizite andererseits gehören, die nicht selten mit der Entwicklung eines negativen Selbstwertgefühls und abweichenden Verhaltensweisen wie beispielsweise physischen Gewalthandlungen einhergehen. Als weitere psycho-soziale Belastungsfaktoren konnten ein autoritärer Erziehungsstil, problematische Eltern-Kind-Beziehungen sowie Viktimisierungserfahrungen in der Familie und in der Schule, innerhalb der Peergroup und im Schul- und Stadtumfeld ausgemacht werden. Insgesamt sollte hier herausgestellt werden, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine in Bezug auf Devianz und Delinquenz hochbelastete Risikogruppe darstellen, da sich unter den oben genannten sozio-kulturellen und psycho-sozialen Belastungsfaktoren eine Vielzahl von Belastungsfaktoren befindet, die in den vorangegangenen beiden Kapiteln als devianzbegünstigende Risikofaktoren identifiziert wurden. Die Tatsache, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen besonders hohe Devianz- und Delinquenzbelastung aufweisen, stützt diesen Befund und liefert zudem gute Begründung für eine belastungstheoretische Perspektive auf die Devianzproblematik dieser speziellen Schülergruppe.

Hinsichtlich des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde festgestellt, dass dieser umstritten ist und vielfach kritisiert wird. Dabei zeigte sich, dass sich die Kritik hauptsächlich auf die Unschärfe des Begriffs bezieht. Des Weiteren wurde die mangelnde Trennschärfe der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung angesprochen. Es wurde erwähnt, dass sich diese Förderschwerpunkte nicht, wie die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung, auf Grundlage medizinischer Kriterien klar voneinander abgrenzen lassen. Ebenfalls betont wurde, dass die Abgrenzung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen gegenüber anderen Schwerpunkten besonders problematisch sei, da die kognitive Leistungsfähigkeit als primäre Erklärungsursache für Lernstörungen in den letzten drei Jahrzehnten stark an Bedeutung verloren hat und sich mittlerweile die Position durchgesetzt hat, dass die Intelligenzentwicklung von der Umwelt beeinflusst wird, die Intelligenz folglich ein veränderliches Merkmal darstellt. Der Befund der Lernstörung oder Lernbehinderung ist also mittlerweile nur bedingt mit dem Aspekt der Intelligenz zu begründen. Ebenfalls festgestellt wurde, dass der Begriff des Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen bzw. der Begriff der Lernbehinderung in einem besonderen Maße an die Interessen der Sonderpädagogik als Disziplin sowie die Institution der Sonder- bzw. Förderschule gebunden ist, so dass insgesamt resümiert werden kann, dass der Begriff des Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen letztendlich einen „relationalen Charakter“ (vgl. Müller, 2014, S. 44) hat. Diese Aspekte sind für diese Arbeit von besonderer Relevanz, weil hierüber deutlich wird, dass ein flexibel anwendbarer Begriff des Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen einerseits sowie das Interesse der Sonderpädagogik an der Erhaltung der Sonder- bzw. Förderschule andererseits die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus niedrigen sozialen Schichten entscheidend forcieren. Dies hat zur Konsequenz, dass Förderschulen mit

dem Schwerpunkt Lernen vorrangig von einer sozialstrukturell benachteiligten Schülerschaft besucht werden und hier Schülerinnen und Schüler aufeinandertreffen, die eine ähnliche problematische und devianzbegünstigende sozio-kulturelle und psycho-soziale Situation aufweisen. Gerade der letztgenannte Punkt mag erklären, warum Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen eine im Vergleich zu Real- und Gesamtschulen und Gymnasien relativ hohe Devianzbelastung aufweisen.

Nachdem die Diskussion um den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen skizziert wurde, wurde im nächsten Schritt erörtert, welche Rolle die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen für die empirische Schul- und Bildungsforschung spielt. Insgesamt zeigt sich, dass die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen für die empirische Bildungs- und Schulforschung bisher nur ein Randthema darstellte, was mitunter damit zu tun hat, dass Förderschulen als Schulform wenig Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit zukommt. Wie skizziert wurde, gibt es nur sehr wenige Schulleistungsstudien, die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen in ihrer Stichprobe berücksichtigen. Als wesentliche Gründe hierfür wurden angegeben, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen eine sehr kleine Schülergruppe darstellen, zum anderen es für die im unteren Leistungsbereich auftretende Leistungsheterogenität von Förderschülerinnen und -schülern Lernen an passenden Testinstrumenten fehlt. Die wenigen empirischen Befunde zur Leistungssituation von Förderschülerinnen und -schülern Lernen zeigen, dass der Leistungsrückstand dieser Schülerklientel auf Haupt- und Realschüler im Mittel mehr als zwei Schuljahre beträgt, Jungen in Mathematik höhere Leistungen erzielen als Mädchen und Fachleistungsdifferenzen scheinbar mit sozialstruktur-räumlichen Merkmalen zusammenhängen. Gerade der erstgenannte Punkt unterstreicht, dass Förderschülerinnen und -schüler eindeutig zu den „Bildungsverlierern“ (vgl. Müller et al., 2013, S. 264) im deutschen Schulsystem gehören, da sie grundlegende Voraussetzungen, die für die Teilhabe an einer leistungsorientierten Gesellschaft notwendig sind, nicht mitbringen. Es stellt sich aus belastungstheoretischer Sicht die Frage, welche Bedeutung Schulleistungen für eine Schülerklientel haben, die sich auf der untersten Ebene eines mehrgliedrigen Schulsystems befindet. Konkret stellt sich die Frage, ob niedrige Schulleistungen einen belastungsinduzierenden Effekt derart entwickeln, dass dieser über deviante Verhaltensweisen kompensiert werden muss. Da keine Studien existieren, die sich mit diesem Zusammenhang bei Förderschülerinnen und -schülern beschäftigt haben, wird neben ausgesuchten sozio-kulturellen und psycho-sozialen Belastungsfaktoren, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert, die Leseleistung der untersuchten Förderschülerinnen und -schüler, die im Rahmen der PARS-F Studie erhoben wurde, als Belastungsfaktor bzw. Prädiktor in das dieser Arbeit zugrunde gelegte empirische Modell aufgenommen.

Wie zum Schluss dieses Kapitels betont wurde, wird die empirische Bildungs- und Schulforschung sich zukünftig verstärkt mit Förderschülerinnen und -schülern befassen müssen, da mit der zunehmenden Inklusion dieser Schülergruppe in das Regelschulsystem Regelschulen für Förderschülerinnen und -schüler zunehmend an Bedeutung gewinnen, die Institution der Förderschule zunehmend in den Hintergrund gerät und die Sonderpädagogik insgesamt ihr disziplinar begründetes Vorgriffsrecht auf die Schülergruppe der Förderschülerinnen und -schüler langsam aber sicher verliert. Der Verweis, dass die

empirische Bildungs- und Schulforschung Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und ihre Schülerschaft als Forschungsgegenstand weitgehend vernachlässigt hat, soll verdeutlichen, dass bislang relativ wenig empirische Befunde zur Förderschülerschaft mit dem Schwerpunkt Lernen vorliegen. Auch soll deutlich werden dass, wenn empirische Befunde vorliegen, diese hauptsächlich Schulleistungsaspekte fokussieren. Das Thema „Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen“ hat die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren weitgehend ausgeklammert. Entsprechend liegt in diesem Themengebiet viel Forschungsbedarf vor, welchem sich diese Arbeit annimmt.

5 Forschungsfragen

Im Fokus dieser Arbeit steht Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen. Das Ziel ist, den Einfluss von Belastungsfaktoren aus dem Familien-, Schul- und Peerkontext auf Devianz bei dieser Schülergruppe zu untersuchen. Unter dem Begriff der Devianz werden hier physische Gewaltdelikte einerseits und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte andererseits verstanden. Da Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen neben der Schülerschaft der Hauptschülerinnen und -schüler eine besonders hohe Devianzbelastung im Bereich der physischen Gewalt als auch im Bereich der Eigentumsdelikte aufweisen, richtet sich der Blickpunkt auf diese beiden spezifischen Formen devianten Verhaltens (vgl. Kapitel 2.3 und 4.2.2).

Forschungsbefunde zu Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen zeigen, dass diese Schülerschaft Merkmale aufweist, die eindeutig auf sozialstrukturelle Benachteiligung und damit zusammenhängende Strains sowie auf eine problematische psycho-soziale Situation verweisen (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Mit dem Begriff der Strains sind im Allgemeinen Belastungsfaktoren gemeint. Die drei hier relevanten Strains sind der autoritäre Erziehungsstil im Elternhaus, die Leseleistung als Indikator für die Schulleistung sowie Viktimisierung. Während der erstgenannte Strain einen zentralen Belastungsfaktor aus dem Familienkontext repräsentiert, stehen die beiden anderen Strains stellvertretend für zentrale Belastungsfaktoren aus dem Schul- und dem Peerkontext. Die Wahl dieser Strains ist darin begründet, dass ein autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus, Schulleistungsprobleme und Viktimisierungserfahrungen, wie dargestellt, typische Belastungen vieler Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen in diesen drei Sozialisationskontexten darstellen. Der Grund, warum Strains aus allen drei Sozialisationskontexten in dieser Arbeit berücksichtigt werden, ist wiederum der, dass, wie die Devianzforschung belegt hat, der Familien-, Schul- und Peerkontext im Zusammenspiel eine besondere Rolle bei der Devianzgenese spielen, zeigt die Devianzforschung doch, dass Devianz multifaktoriell bedingt ist (vgl. Kapitel 2.3). Mit der Berücksichtigung der drei Sozialisationskontexte wird zudem das Ziel verfolgt, alle wichtigen Lebens- und Einflussbereiche von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen bei der Betrachtung von Devianz zu berücksichtigen.

Da die Eltern vieler Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen defizitäre Erziehungskompetenzen aufweisen, ist davon auszugehen, dass in diesen Elternhäusern belastete Eltern-Kind-Beziehungen vorliegen, die durch wenig Kommunikation und Zuwendung geprägt sind. Auch wird angenommen, dass die besonders leistungsschwachen unter den insgesamt leistungsschwachen Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen wenig vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen (vgl. Kapitel 2.4.2.5, 3.2.3, 4.2.1. und 4.2.2). Forschungsbefunde zur psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen zeigen des Weiteren, dass ein Großteil dieser Schülerschaft, bedingt durch über Jahre angesammelte, frustrierende Anerkennungsdefizite sowie Stigmatisierungs- und Viktimisierungserfahrungen, ein belastetes Selbstwertgefühl und ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden aufweisen (vgl. Kapitel 4.2.2). Aufgrund dieser empirischen Befunde der genannten Forschungen wird unter dem

Begriff der psycho-sozialen Situation ein defizitäres Unterstützungsverhalten im Elternhaus und in der Schule durch konventionelle Autoritätspersonen, ein niedriges Selbstwertgefühl sowie ein hohes Maß an negativer Emotionalität in Form eines hoch ausgeprägten Wutempfindens verstanden.

Wie Agnew (1992) in seiner General-Strain-Theory, die den theoretischen Rahmen für die empirischen Analysen dieser Arbeit setzt, erstens argumentiert, stellen problem- und konfliktbehaftete Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, ein niedriges Selbstwertgefühl und ein hohes Wutempfinden, zunächst Belastungssymptome dar (vgl. Kapitel 3.2.3, 3.2.4 und 3.2.6). Für besonders belastete Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen ist folglich anzunehmen, dass sie eine problematische psycho-soziale Situation aufweisen. Zugleich wird in der General-Strain-Theory betont, dass problembehaftete Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, ein niedriges Selbstwertgefühl und ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden zentrale Vermittler zwischen Strains und Devianz sind, sie also den devianzfördernden Einfluss von Strains entweder verstärken oder abschwächen. Dies ist aus Sicht der General-Strain-Theory darin begründet, dass Eltern und Lehrkräfte soziale Unterstützung („conventional social support“) gewährende Instanzen repräsentieren und das Selbstwertgefühl eine im Umgang mit Belastungen wichtige individuelle Coping-Ressource darstellt. Die Emotion Wut schließlich ist hier deswegen bedeutend, weil sie aus Sicht der General-Strain-Theory eine derjenigen Emotionen repräsentiert, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz und hier insbesondere physische Gewalt am meisten befördert (vgl. Kapitel 3.2.6 und 3.2.8).

Demzufolge wird erstens die These vertreten, dass die oben genannten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes einen negativen Einfluss auf die psycho-soziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben. Es wird zweitens die These vertreten, dass eine belastete psycho-soziale Situation den Belastungseffekt der in dieser Arbeit im Vordergrund stehenden Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes verstärkt und dadurch die Auftretenswahrscheinlichkeit von physischen Gewaltdelikten und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen entscheidend erhöht.

Insgesamt wird somit den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- *In welchen Zusammenhang stehen Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes mit Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen?*
- *Welcher Zusammenhang besteht zwischen der psycho-sozialen Situation und Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen?*
- *Inwieweit werden Effekte von Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf Devianz über die psycho-soziale Situation bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen vermittelt?*

5.1 Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes als Risikofaktoren von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen

Auszugehen ist von der These, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen sozialstrukturell bedingten, devianzfördernden Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes ausgesetzt sind. Diese These stützt sich dabei auf Befunde der empirischen Forschung zu Förderschülerinnen und -schülern, die Devianzforschung als auch auf die Argumentation und die empirischen Befunde der General-Strain-Theory. Es wird argumentiert, dass gerade weil viele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen sozialstrukturell benachteiligt sind, sie Risikofaktoren von Devianz ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 2.4.1, 4.2.1 und 4.2.2). Gleichzeitig wird mit Rückbezug auf die General-Strain-Theory von Agnew argumentiert, dass diese Strains eine devianzfördernde Belastungswirkung haben und infolgedessen einen Einfluss auf physische Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben (vgl. Kapitel 3.2.3). In diesem Zusammenhang wird demnach geprüft, ob und inwiefern diese Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, nämlich der autoritäre Erziehungsstil, die Schulleistung und Viktimisierung, in einem direkten Zusammenhang mit Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen stehen.

Hinsichtlich des Familienkontextes zeigt die empirische Forschung, dass viele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen in Familien aufwachsen, in welchen ein autoritärer, ein vernachlässigender oder ein inkonsistenter Erziehungsstil vorliegt. Liegt ein autoritärer Erziehungsstil vor, werden unter Androhung von Sanktionen Anforderungen an Kinder und Jugendliche gestellt, ohne dass diese begründet werden. Im Rahmen eines solchen Erziehungsstils wird emotional wie kommunikativ kaum auf die Kinder und die Jugendlichen eingegangen, stattdessen wird erwartet, dass die elterlichen Erwartungen und Imperative ohne Widerworte umgesetzt werden. Ein solcher Erziehungsstil ist insgesamt durch eine einseitige Kommunikation geprägt und wird aus Sicht des Kindes bzw. des Jugendlichen überwiegend als autonomiebeschneidend erlebt. Befunde aus der Devianzforschung zeigen, dass genau ein solcher Erziehungsstil einen der zentralen Risikofaktoren von Devianz im familiären Umfeld darstellt (vgl. Kapitel 2.4.2.1 und 3.2.3). Dies hat aus theoretischer Sicht verschiedene Ursachen. Im Folgenden werden jene von Agnew und der General-Strain-Theory genannten Gründe erläutert, da hier eine belastungstheoretische Sicht auf Devianz eingenommen wird. Aus Sicht der General-Strain-Theory weist der autoritäre Erziehungsstil deswegen einen belastungsinduzierenden sowie devianzfördernden Effekt auf, weil er, dadurch dass er aus Sicht der Betroffenen gegen Gerechtigkeitsnormen verstößt und dies ein Gefühl der Benachteiligung verursacht, erstens als ungerecht („unjust“) empfunden wird. Zum anderen wurde darauf verwiesen, dass ein autoritärer Erziehungsstil, bedingt durch den täglichen Kontakt mit den Eltern, für Kinder und Jugendliche von großem Belastungsausmaß („high in magnitude“) ist. Kinder und Jugendliche werden mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern täglich konfrontiert, können sich also diesem Strain nur schwer entziehen, weswegen dieser für Kinder und Jugendliche konsequenterweise als erheblicher Belastungsfaktor erlebt wird. Des Weiteren wurde drittens darauf verwiesen, dass ein restriktiver Erziehungsstil mit einer niedrigen sozialen Kontrolle

einhergeht, weil er, aufgrund seines sanktionierenden und autonomiebeschneidenden Charakters, die Bindung und Teilnahme an konventionelle Sozialisationsinstanzen und -agenten eher abschwächt als verstärkt. Es wurde schließlich viertens betont, dass mittels eines autoritären Erziehungsstils aggressives Verhalten vorgelebt wird und hierüber implizit wie explizit devianzbegünstigende Überzeugungen gefördert werden, die wiederum Aggressionen bedingen sowie Anreize und Druck für deviantes Verhalten („pressure or incentive to engage in criminal coping“) erzeugen können. Zudem wurde erwähnt, dass der autoritäre Erziehungsstil den Kontakt zu delinquenten Peers befördert, was die Entwicklung devianzbegünstigender Überzeugungen unterstützt. Aufgrund dieser theoretisch hergeleiteten Merkmale, aber auch aufgrund empirischer Forschung zur General-Strain-Theory wird der autoritäre Erziehungsstil insgesamt als devianzfördernder Strain aufgefasst (vgl. Kapitel 3.2.3).

Bezogen auf den Schulkontext zeigt die empirische Forschung des Weiteren, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine leistungsheterogene Schülerschaft im unteren Leistungsbereich darstellen (vgl. Kapitel 4.2.1). Die empirische Forschung verweist außerdem darauf, dass niedrige Schulleistungen einen weiteren Risikofaktor von Devianz darstellen, da niedrige Schulleistungen a) mit einer mangelnden Bereitschaft die normativen Ansprüche von Schule zu erfüllen einhergehen und b) als negative Schulerfahrungen gewertet werden können (vgl. Kapitel 2.4.2.2 und 3.2.3). Negative Schulerfahrungen haben aus der Sicht der General-Strain-Theory deswegen eine belastungsinduzierende und devianzfördernde Wirkung, weil der Schulbesuch für Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, er also einen Zwangscharakter hat und Schülerinnen und Schüler in der Schule mit verschiedenen Verpflichtungen konfrontiert werden (vgl. Kapitel 3.2.3). Liegen negative Schulerlebnisse vor, so beispielsweise in Form von schlechten Schulleistungen, kann dies bei Schülerinnen und Schülern das Gefühl auslösen, dass sie sich ungerecht („unjust“) behandelt fühlen. Negative Schulerfahrungen haben aber auch deswegen einen belastungsinduzierenden und devianzfördernden Effekt, weil Schule eine zentrale Sozialisationsinstanzen im Leben von Kindern und Jugendlichen darstellt. Da Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist, kann mit der General-Strain-Theory geschlossen werden, dass negative Schulerfahrungen wie niedrige Schulleistungen als Strains von bedeutender Größenordnung („high in magnitude“) für Jugendliche sind. Wie von Agnew ebenfalls betont wird, gehen negative Schulerfahrungen tendenziell mit einer niedrigen sozialen Kontrolle („low social control“) einher, da sie zu einer größeren Schuldistanz führen. Wie des Weiteren dargestellt wurde, befördern negative Schulerfahrungen den Kontakt zu delinquenten Peers („pressure or incentive to engage in criminal coping“), so insbesondere dann, wenn die Schuldistanz zunimmt. Die empirischen Ergebnisse zum Zusammenhang von negativen Schulerfahrungen und hier niedrigen Schulleistungen auf der einen Seite und Devianz auf der anderen beziehen sich jedoch vorrangig auf Regelschülerinnen und -schüler. Inwieweit ein Zusammenhang zwischen niedrigen Schulleistungen und Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern besteht, stellt noch ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Kapitel 2.3 und 3.2.3). Es stellt sich somit die Frage, welche Relevanz niedrige Schulleistungen als Risikofaktoren von Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben.

Wird der Peerkontext betrachtet, so zeigen Forschungsbefunde, dass Förderschülerinnen und -schüler häufig in einem devianz- und gewaltbelasteten Umfeld wie beispielsweise in benachteiligten Stadtquartieren aufwachsen und Viktimisierungen im devianzbelasteten schulischen wie außerschulischen Umfeld ausgesetzt sind. Außerdem zeigt sich, dass Förderschülerinnen und -schüler in vielen Fällen aufgrund ihres Förderschulstatus oftmals mit Stigmatisierungen und damit einhergehend vielfach Beschämungen und Schamgefühlen außerhalb des Schonraums Förderschule konfrontiert sind. Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen sind häufig Opfer von Gewalttaten im schulischen wie außerschulischen Umfeld, was mitunter mit der hohen Gewaltbelastung dieses Umfeldes sowie mit über die Förderschulbesuchsjahre angesammelten Anerkennungsdefiziten zusammenhängt, die dann über deviante Handlungen kompensiert werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Devianzforschung wiederum zeigt, dass gerade Viktimisierungserfahrungen neben dem Kontakt zu devianten Peers (vgl. Kapitel 2.3) zu den zentralen Risikofaktoren von Devianz im Peer-Kontext gehören. Insgesamt wurde hier herausgestellt, dass es einen Täter-Opfer-Zusammenhang gibt, Täter häufig Opfer und Opfer häufig Täter sind und dass die Gruppe der Täter-Opfer („Bullies-Victims“) eine unter Peers stark isolierte, marginalisierte und viktimisierte Gruppe repräsentieren (vgl. Kapitel 2.4.2.3). Es wurde in diesem Kontext ebenso herausgestellt, dass der stigmabehaftete Sonder- bzw. Förderschulstatus bei vielen Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen Schamgefühle auslöst, die als Belastung erlebt werden. Auch wurde dargelegt, dass das Verschweigen und Verleugnen des Sonder- bzw. Förderschulstatus in sozialen Alltagssituationen die vorherrschende Form der Schambewältigung darstellt, nach außen gerichtete Aggressionen und die Abgrenzung von Schule, die insbesondere bei Jungen mit Migrationshintergrund beobachtet werden können, weitere Formen der Schambewältigung und des Umgangs mit Anerkennungsdefiziten darstellen (vgl. Kapitel 4.2.2). Aus belastungstheoretischer Sicht, also aus Sicht der General-Strain-Theory, stellen Viktimisierungen deswegen devianzfördernde Strains dar, weil sie erfahrungsgemäß als ungerecht („unjust“) und in hohem Maße belastend („high in magnitude“) erlebt werden. Es wurde ebenfalls dargelegt, dass Viktimisierungen mit einer niedrigen sozialen Kontrolle („low social control“) verbunden sind, da sie häufig in Settings stattfinden, die wenig bis gar nicht von konventionellen Sozialisationsinstanzen kontrolliert werden. Wie des Weiteren dargestellt wurde, finden Viktimisierungen verstärkt in delinquenten Peergruppen statt bzw. dort, wo Anreize und Druck zu devianten Handeln besonders stark ausgeprägt sind („pressure or incentive to engage in criminal coping“) oder wo deviante bzw. delinquente Verhaltensweisen schnell „aufgeschnappt“ werden (vgl. Kapitel 3.2.3).

Zusammenfassend ergeben sich für den Familien-, Schul- und Peerkontext folgende Forschungsfragen:

- *Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Strain ‚autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus‘ als Risikofaktor von Devianz einerseits und physischer Gewalt sowie Diebstahl andererseits bei Förderschülerinnen und -schülern?*
- *Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Strain ‚Leseleistung‘ als Risikofaktor von Devianz auf der einen Seite und physischer Gewalt und Diebstahl auf der anderen Seite bei Förderschülerinnen und -schülern?*

- *Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen dem Strain ‚Viktimisierung‘ als Risikofaktor von Devianz einerseits und physischer Gewalt sowie Diebstahl andererseits bei Förderschülerinnen und -schülern?*

5.2 Die psychosoziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen als Risikofaktor von physischer Gewalt und Diebstahl

Wie skizziert, wird unter dem Begriff der psycho-sozialen Situation im Rahmen dieser Arbeit die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Selbstwertgefühl und das Wutempfinden subsumiert. Es wird dabei die These vertreten, dass wenn a) soziale Unterstützungsleistungen („conventional social support“) auf Seiten der Eltern und Lehrkräfte im Rahmen von Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen fehlen, und/oder b) individuelle Coping-Ressourcen („individual coping resources“) wie das Selbstwertgefühl belastet und/oder c) die negative Emotionalität bzw. das Wutempfinden („anger trait“) stark ausgeprägt sind, die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass es zu deviantem Verhalten kommt. Insgesamt betrachtet wird also davon ausgegangen, dass deviante Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen belastete Eltern-Kind- und/oder Lehrer-Schüler-Beziehungen haben und/oder ein belastetes Selbstwertgefühl und/oder ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden aufweisen.

Befunde aus Studien zu Eltern-Kind-Beziehungen bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen verweisen darauf, welche wichtige Bedeutung intakte Eltern-Kind-Beziehungen für diese Schülerschaft, so insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit dem Förderschulstatus, haben. Gerade hier zeigt sich, dass wenig Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, die sich beispielweise im Tabuisieren des Förderschulstatus im Elternhaus äußert, eher belastend für die betroffenen Förderschülerinnen und -schüler ist (vgl. Kapitel 4.2.2). Befunde der Devianzforschung wiederum zeigen, dass problem- und konfliktbehaftete Eltern-Kind-Beziehungen, also Beziehungen mit wenig Kommunikation und emotionaler Bindung, Risikofaktoren von Devianz darstellen und als solche Devianz bedingen können (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.4.2.4). Aus Sicht der General-Strain-Theory stellen problem- und konfliktbehaftete Eltern-Kind-Beziehungen deswegen devianzbedingende Belastungsfaktoren dar, weil sie, wie der autoritäre Erziehungsstil, niedrige Schulleistungen und Viktimisierung, die belastungsausweisenden Merkmale „unjustice“, „high in magnitude“, „low social control“ und „pressure or incentive to engage in criminal coping“ aufweisen (vgl. Kapitel 3.2.3). Agnew (2001) fokussiert, wie dargestellt wurde, in seinen Ausführungen insbesondere auf den Aspekt der elterlichen Zurückweisung („parental rejection“). Elterliche Zurückweisung wird laut der General-Strain-Theory von Kindern und Jugendlichen deswegen als ungerecht („unjust“) empfunden, weil von elterlicher Seite wenig entgegengebrachtes Interesse und wenig entgegengebrachte Unterstützung gegen kulturelle Erwartungen und somit auch die Erwartungen von Kindern und Jugendlichen verstößt. Da Kinder und Jugendliche in der Regel im regelmäßigen Kontakt mit ihren Eltern stehen, also sie im Rahmen von belasteten Eltern-Kind-Beziehungen wiederholend elterliche Zurückweisung erleben, wird davon ausgegangen, dass elterliche Zurückweisungen von hohem Belastungsmaß („high in magnitude“) für Kinder und Jugendliche sind. Elterliche Zurückweisungen haben des Weiteren zur Konsequenz, dass Kinder und Jugendliche sich auf Dauer von ihren Eltern distanzieren, was

eine von den Eltern ausgehende geringere soziale Kontrolle („low social control“) zur Folge hat. Elterliche Zurückweisungen schaffen nach Agnew (2001) zudem Anreize zum devianten Verhalten bzw. üben Druck aus, sich deviant zu verhalten („pressure or incentive to engage in criminal coping“), weil Kinder und Jugendliche einen bestimmten Anteil der von den Eltern vorgelebten Einstellungen und Verhaltensmuster übernehmen. Außerdem schließen sich Kinder und Jugendliche, die verstärkt elterliche Zurückweisungen erleben, wie ebenfalls dargelegt wurde, öfter devianten bzw. delinquenten Peers an, was die Übernahme devianzfördernder Coping-Stile begünstigt (vgl. Kapitel 3.2.3). Es ist davon auszugehen, dass defizitäre Eltern-Kind-Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben.

Neben dem familiären Umfeld wird in dieser Arbeit auch auf das schulische Umfeld geschaut. Da Schule eine im Jugendalter besonders wichtige Sozialisationsinstanz darstellt und Schule in einer gewissen Weise omnipräsent im Leben von Kindern und Jugendlichen ist und gerade Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen auf intakte und vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen angewiesen sind, stellt doch die Förderung der individuellen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern den primären pädagogischen Auftrag von Förderschullehrerinnen und -lehrern im Schwerpunkt Lernen dar (vgl. Kapitel 4.1.2), stellt sich die Frage, welcher Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und Devianz bei dieser Schülergruppe besteht. Die Frage ist deswegen relevant, weil die empirische Devianzforschung den Zusammenhang zwischen konflikthafter und wenig vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehungen und Devianz bei Regelschülerinnen und -schülern in mehreren Studien replizieren konnte und belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen devianzbedingende Risikofaktoren darstellen. Diese Studien zeigen, dass ein disziplinierendes, Schülerinnen und Schüler diskreditierendes Erziehungsverhalten auf der einen Seite und eine von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Restriktivität in der Regelanwendung durch Lehrkräfte auf der anderen Seite einen entscheidenden Beitrag zur Devianzgenese bei Schülerinnen und Schülern leisten können. Zudem konnte in Studien nachgewiesen werden, dass belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen für viele Schülerinnen und Schüler psychische Belastungen darstellen (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.4.2.5). Belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen stellen deswegen devianzbedingende Strains innerhalb der General-Strain-Theory dar, weil sie, wie schlechte Schulleistungen, negative Schulerfahrungen repräsentieren. So betont Agnew (2001) auch für belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen, dass diese in der Regel als ungerecht („unjust“) und von hohem Belastungsmaß („high in magnitude“) erlebt werden, eine niedrige soziale Kontrolle („low social control“) implizieren und Anreize zu deviantem Coping schaffen bzw. Druck zu deviantem Handeln („pressure or incentive to engage in criminal coping“) ausüben (vgl. Kapitel 3.2.3). Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde der Devianzforschung und der theoretischen Herleitungen der General-Strain-Theory ist davon auszugehen, dass konfliktbehaftete und wenig vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen einen devianzfördernden Einfluss bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben.

Verfolgt man die wissenschaftliche Diskussion über Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen der letzten Jahre, fällt auf, dass im Mittelpunkt dieser Diskussion vielfach die Selbstwertproblematik dieser Schülergruppe stand. Es ist in den letzten Jahren

unter den Banner „Schonraumdebatte“ diskutiert worden, ob und inwiefern der Besuch der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen hat. Forschungsbefunde zum Schonraumeffekt von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zeigen, dass der Förderschulbesuch über einen gewissen Zeitraum, nämlich über den Zeitraum des Förderschulbesuchs, einen positiven Effekt auf das Selbstwertgefühl haben kann, dieser Effekt jedoch nicht dauerhaft ist, da er in der Regel spätestens nach dem Ausscheiden aus dem Förderschulsystem nachlässt (vgl. Kapitel 4.2.2). Zudem zeigen Forschungsbefunde zu Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen, dass diese vielfach Stigmatisierungen und belastenden Beschämungen außerhalb des Schonraums Förderschule ausgesetzt sind, die das Selbstwertgefühl dieser Schülerinnen und Schüler enorm belasten. Wie sich zeigt, verschweigen viele Schülerinnen und Schüler ihren stigmabehafteten Sonder- bzw. Förderschulstatus in Alltagssituationen, was mit Schumann (2007) nicht nur auf eine bestimmte Form der Schambewältigung hinweist, sondern auch auf ein stark belastetes Selbstwertgefühl (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Annahme, dass ein niedriges Selbstwertgefühl im Zusammenhang mit Devianz steht, also Devianz bedingen kann, wird von der empirischen Devianzforschung weitgehend gestützt. Studien zeigen, dass deviante Handlungen einen selbstwerterhöhenden Effekt haben können und insbesondere deviante Peergruppen eine geeignete Plattform darstellen, dass eigene Selbstwertgefühl mittels devianter Verhaltensweisen zu erhöhen (vgl. Kapitel 2.4.2.6). Aus Sicht der General-Strain-Theory ist der negative Zusammenhang zwischen einem belasteten Selbstwertgefühl und Devianz darauf zurückzuführen, dass das Selbstwertgefühl neben beispielsweise der Intelligenz, und der Selbstwirksamkeit eine individuelle Coping-Ressource („individual coping resources“) darstellt, die einen entscheidenden Einfluss auf die Wahl von im Umgang mit Belastungen wichtigen Coping-Strategien hat. Es wurde bei den Ausführungen zur General-Strain-Theory herausgestellt, dass Individuen mit einem hoch ausgeprägten Selbstwertgefühl und einer hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeit bei Belastungen tendenziell nicht auf verhaltensbasierte, deviante Bewältigungsstile zurückgreifen, da sie z.B. eher kognitive Coping-Strategien anwenden (vgl. Kapitel 3.2.4). Es ist folglich davon auszugehen, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen, die ein niedriges Selbstwertgefühl aufweisen, einem erhöhten Devianzrisiko ausgesetzt sind.

Forschungsbefunde zur Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen verdeutlichen des Weiteren, dass ein großer Anteil dieser Gruppe eine in Folge von Stigmatisierungen und Anerkennungsdefiziten frustrierte Schülerschaft darstellen, deren Frustrationen sich gelegentlich in Aggressionen entladen (vgl. Kapitel 4.2.2). Hier wird angenommen, dass negative Emotionen wie die Emotion Wut entscheidende Rollen spielen. Die Devianzforschung und hier insbesondere die Forschung zur General-Strain-Theory zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Wutgefühlen („trait und situational anger“) und Devianz wie beispielsweise der physischen Gewalt besteht (vgl. Kapitel 3.2.6 und 3.2.8). Hier wurde mit Agnew (2006) herausgestellt, dass zu vermuten ist, dass die Emotion Wut in einem engeren Zusammenhang mit physischer Gewalt steht als mit Diebstahl, die Emotionen „Frustration“ und „Neid“ wiederum in einem engeren Zusammenhang mit Eigentumsdelikten und Diebstahl (vgl. Kapitel 3.2.8). Innerhalb der General-Strain-Theory haben negative Emotionen im Allgemeinen und die Emotion Wut im Speziellen eine exponierte Stellung.

Agnew (1992, 2006) stellt die Bedeutung der Emotion Wut in seiner Theorie deswegen in den Vordergrund, weil diese spezifische Emotion in einer besonderen Weise die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz erhöht. Die Emotion Wut erhöht nach Agnew (2001) deswegen die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz, weil sie kognitive Prozesse unterbricht, die einen nicht-kriminellen Bewältigungsstil befördern würden, sie das Individuum in Aktionsbereitschaft versetzt, sie das Verlangen nach Macht und Kontrolle als auch Rachegefühle gegenüber anderen verstärkt und sie insgesamt die mit Devianz subjektiv verbundenen Kosten senkt (vgl. Kapitel 3.2.6). Nicht zuletzt wurde darauf hingewiesen, dass die Emotion Wut mit externalen Kausalattributionen zusammenhängt, sie also dann auftritt, wenn äußere Faktoren wie beispielsweise andere Personen als Ursache für die eigene Problemsituation betrachtet werden. Auch wurde betont, dass wutinduzierte Devianz einen möglichen „corrective step“ in belastenden Situationen darstellt, wutbedingte Devianz eine Ventilfunktion haben kann (vgl. Kapitel 3.2.6). Es wird infolgedessen vermutet, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen, die eine hohe negative Emotionalität aufweisen, einem hohen Devianzrisiko ausgesetzt sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei einer Vielzahl von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen problem- und konfliktbehaftete Eltern-Kind- und/oder Lehrer-Schüler-Beziehungen, und/oder ein niedriges Selbstwertgefühl und/oder ein erhöhtes Wutempfinden zu vermuten sind, die insgesamt betrachtet eine problematische psycho-soziale Situation aufzeigen. Wie sich zeigt, stellt eine belastete psycho-soziale Situation einen Risikofaktor von Devianz dar, so dass von der These auszugehen ist, dass gerade deviante Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen, also Schülerinnen und Schüler die besonders gewalttätig sind oder besonders häufig stehlen, eine problematische psycho-soziale Situation aufweisen. Vor diesem Hintergrund wird somit den folgenden differenzierten Forschungsfragen nachgegangen:

- *Welcher Zusammenhang besteht zwischen der psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen einerseits und physischer Gewalt andererseits?*
- *Inwiefern hängt Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen mit ihrer psycho-sozialen Situation zusammen?*

5.3 Der Zusammenhang zwischen Belastungen des Schul-, Familien- und Peerkontextes, der psychosozialen Situation und physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen

Empirische Befunde der Devianzforschung liefern nicht nur Indizien dafür, dass Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, das Selbstwertgefühl und die Emotion „Wut“ Risikofaktoren von Devianz darstellen. Es liegen ebenso Forschungsergebnisse vor, die verdeutlichen, dass diese vier Einflussfaktoren zentrale Vermittler bzw. Mediatoren zwischen Strains und Devianz repräsentieren, sie also die Effekte von devianzbedingenden Risikofaktoren je nach Ausprägung verstärken oder abschwächen (vgl. Kapitel 2.4.2 und 3.2.3). Aus belastungstheoretischer Sicht stellen Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen deswegen Vermittler zwischen Strains und Devianz dar, weil sie Instanzen darstellen, die die im Umgang mit Strains so wichtige konventionale soziale Unterstützung

(„conventional social support“) bereitstellen. Wie herausgestellt wurde, stellt eine mangelnde konventionelle soziale Unterstützung von Seiten solcher Instanzen neben defizitären individuellen Coping-Ressourcen eine der zentralen Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen dar. In Anlehnung an Agnew wird hier aus belastungstheoretischer Sicht die Annahme vertreten, dass die Wahrscheinlichkeit, deviante Handlungen zu begehen, bei Individuen mit einer niedrig ausgeprägten konventionellen sozialen Unterstützung höher ist als bei Individuen, denen viel Unterstützung in ihrem Umfeld zuteil wird (vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.2.4). Das Selbstwertgefühl wiederum hat aus belastungstheoretischer Sicht deswegen eine Vermittlerfunktion, weil es eine die Wahl von Bewältigungsstrategien beeinflussende individuelle Coping-Ressource („individual coping resources“) darstellt. Es wird dabei angenommen, dass Individuen mit einem niedrig ausgeprägten Selbstwertgefühl im Falle überfordernder Belastungen eher auf verhaltensbasierte, deviante Coping-Strategien zurückgreifen als beispielsweise auf nicht-devianzfördernde Coping-Strategien wie beispielsweise kognitive Coping-Strategien (vgl. Kapitel 3.2.4). Die negative Emotion Wut schließlich ist gemäß den theoretischen Überlegungen der General-Strain-Theory von Agnew aus dem Grund ein wichtiger Vermittler, weil empfundene Wut, die häufig bei externalen Kausalattributionen auftritt – letztere sind gerade bei devianten bzw. aggressiven Individuen zu beobachten – unter anderem einen devianzfördernden Coping-Stil befördert, Individuen in relativ kurzer Zeit in Aktionsbereitschaft versetzt und kognitiv die mit dem devianten Verhalten entstehenden Kosten senkt. Besonders wütende Menschen handeln oft impulsiv. Sobald sie von der Wut ergriffen sind, denken sie wenig über ihr Handeln und die Folgen ihres Handelns nach. Die Auftretenswahrscheinlichkeit devianter und hier insbesondere physischer Gewalthandlungen ist bei wütenden Individuen aus diesem Grund größer als bei nicht wütenden Individuen (vgl. Kapitel 3.2.6).

Der zentrale Gedanke in Rückgriff auf die General-Strain-Theory von Agnew (1992) ist nun, dass die psycho-soziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern maßgeblich darüber entscheidet, ob Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes zu devianten Handlungen und hier physischen Gewaltdelikten und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikten führen oder nicht. Je nachdem, wie das Unterstützungsverhalten im Elternhaus und in der Schule auf Seiten von konventionellen Autoritätspersonen, das Selbstwertgefühl sowie das Wutempfinden bei den Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen ausgeprägt ist, werden Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes in ihrer devianzfördernden Wirkung entweder verstärkt oder geschwächt (vgl. Kapitel 3.2.4). Es wird im Rahmen dieser Arbeit dabei davon ausgegangen, dass eine ungünstige psycho-soziale Situation die Wirkung von Strains auf physische Gewaltdelikte und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte verstärkt, also Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen begünstigt. Eine ungünstige psycho-soziale Situation begünstigt aus Sicht der General-Strain-Theory deswegen physische Gewalthandlungen und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen, weil hier soziale Unterstützungssysteme und individuelle Coping-Ressourcen fehlen, die helfen, die Belastungen des Familien-, Schul- und Peerkontextes „abzufedern“. Liegen Unterstützungssysteme und individuelle Coping-Ressourcen nicht in ausreichendem Maße vor, wird bei Überlastung zunehmend auf deviante Coping-Strategien und somit auf deviante Handlungen zurückgegriffen. Innerhalb der General-Strain-Theory wird Devianz nämlich als

eine spezifische Copingform im Umgang mit Strains aufgefasst, die zur Kompensation dieser mit den Strains einhergehenden Belastungen beitragen kann. Die General-Strain-Theory erlaubt somit auf theoretischer Ebene, Devianz als Stressreaktion auf Strains zu modellieren (vgl. Kapitel 3.2.).

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen dieser Arbeit argumentiert, dass deviante Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen deviant sind, weil sie erstens spezifischen devianzfördernden Strains ausgesetzt sind, sie zweitens eine problematische psycho-soziale Situation aufweisen und drittens diese problematische psycho-soziale Situation entscheidend dazu beiträgt, dass Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes zu Devianz führen. Insgesamt betrachtet ergeben sich somit die folgenden Forschungsfragen:

- *Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem ‚autoritären Erziehungsstil im Elternhaus‘, der psycho-sozialen Situation und physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen?*
- *Besteht ein Zusammenhang zwischen der ‚Leseleistung‘, der psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen und physischen Gewaltdelikten und Diebstahl? Wenn ja, welcher?*
- *Wird der Effekt von ‚Viktimisierungserfahrungen‘ auf physische Gewaltdelikte und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen über die psycho-soziale Situation vermittelt? Wenn ja, inwiefern?*

6 Daten und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die den empirischen Analysen der Arbeit zugrunde gelegten Daten und das methodische Vorgehen dargelegt. In Kapitel 6.1 wird zunächst die Datengrundlage vorgestellt: Die *Panel Study at the Research School 'Education and Capabilities' in North Rhine Westphalia (PARS)* und die Zusatzstudie *PARS an Förderschulen (PARS-F)* im Speziellen. Hierbei wird insbesondere auf die Konzeption, die Durchführung und die Stichprobe von PARS-F eingegangen, in dem Umfang, wie sie für den Rahmen der vorliegenden Untersuchung notwendig sind. In Kapitel 6.2 werden die in PARS genutzten Erhebungsverfahren, mit welchen die genutzten Daten erhoben wurden, vorgestellt, bevor in Kapitel 6.3 das methodische Vorgehen in dieser Arbeit und in Kapitel 6.4. der Umgang mit fehlenden Daten erläutert werden.

6.1 Datengrundlage

Bei der *Panel Study at the Research School 'Education and Capabilities' in North Rhine Westphalia (PARS)* handelt es sich um eine im Längsschnitt angelegte, auf den Raum Nordrhein-Westfalen bezogene Schulleistungsstudie, die im Zeitraum 2009 bis 2012 unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund durchgeführt wurde. PARS ist in die Research School „Education and Capabilities“ (EduCap) eingebettet, die in Kooperation mit der Universität Bielefeld stattfand. Das übergeordnete Ziel von PARS ist dabei, „die Auswirkungen differenter Lern- und Bildungschancen in der Sekundarstufe I und im Übergang zur Berufswelt im Hinblick auf die Verwirklichungsgerechtigkeit“ (Müller et al., 2013, S. 272) untersuchen zu wollen (vgl. Bos et al., 2015). Um dieses Ziel einlösen zu können, wurden verschiedene Akteursgruppen, zu welchen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal gehören, zu den Themen Schule, Unterricht und familiäre Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler befragt. Ebenso wurden Kompetenztests in den Domänen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften und Computerwissen durchgeführt (vgl. Müller et al., 2013, S. 272 f., 276).

Für die Bearbeitung der Untersuchungsziele wurden zentrale Schülermerkmale mittels einer Schülerteilnahmeliste und eines Schülerfragebogens erfasst. Den Schülerinnen und Schülern zugeordnete Identifikationsnummern stellen sicher, dass die Leistungsdaten aus den Kompetenztests mit den Daten aus den Schülerfragebögen verknüpft werden können. An PARS nahmen insgesamt 50 weiterführende Schulen aller Schulformen teil (vgl. Müller, 2014, S. 105 f.; ebenso Buddeberg, 2014).

Von den 50 Schulen sind insgesamt 13 Schulen Förderschulen, wobei hiervon elf Schulen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und zwei Schulen Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind. Von den elf Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen stellt eine Schule eine Verbundschule dar. Das Besondere an dieser Schule ist, dass hier Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt Lernen als auch

Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden. Die zweite Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nahm im ersten Messzeitpunkt an PARS-F teil, zum zweiten Messzeitpunkt dann auf eigenen Wunsch an PARS, sodass die Stichprobe von PARS-F ab dem zweiten Messzeitpunkt im Jahr 2010 ausschließlich Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen umfasste (vgl. ebd., S. 105). In Tabelle 1 ist die Verteilung der Schulformen und Schulen in den Studien PARS und PARS-F dargestellt.

Tabelle 1: Verteilung der Schulformen und Schulen in PARS und PARS-F (vgl. Müller, 2014, S. 105)

	Anzahl der PARS- Schulen	Teilnahme an
Hauptschulen	8	PARS
Realschulen	10	PARS
Integrierte Gesamtschulen	4	PARS
Gymnasien	15	PARS
Förderschulen	13	PARS & PARS-F
<i>Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung</i>	2	<i>2009: Eine Schule nimmt an PARS teil, eine an PARS-F 2010: Beide Schulen nehmen an PARS teil</i>
<i>Förderschwerpunkt Lernen</i>	11	<i>PARS-F</i>
Gesamt	50	

6.1.1 Die Studie PARS an Förderschulen (PARS-F)

In dieser Arbeit werden die Daten aus der Zusatzstudie PARS-F, d.h. ausschließlich die Daten der Förderschülerinnen und -schüler, genutzt. Im Folgenden werden die Spezifika dieser Zusatzstudie dargestellt.

6.1.1.1 Konzeption und Durchführung

Das Besondere an der Konzeption von PARS-F ist, dass diese sowohl eine Monitoring- als auch eine Evaluationsstudie darstellt. Eine Monitoringstudie stellt sie deswegen dar, weil sie den an der Studie beteiligten Förderschulen Leistungsrückmeldungen garantiert. Bei PARS-F handelt es sich ebenso um eine Evaluationsstudie, mit Hilfe welcher Erkenntnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse abgeleitet werden können (vgl. Müller, 2014, S. 105 f.). Die Studie PARS-F ermöglicht als Längsschnittstudie nämlich, die Leistungsentwicklung zweier ganzer Jahrgangsstufen von der fünften bis zur siebten Klasse und von der achten bzw. neunten bis zur zehnten Klasse abzubilden. Dies wird über die Ankeritems in den Tests ermöglicht, die ihre Vergleichbarkeit und somit die Vergleichbarkeit der Leistungen der an PARS-F beteiligten Kohorten sicherstellen. Neben einem Vergleich im Längsschnitt ermöglicht PARS-F auch einen Querschnittsvergleich: Durch die Teilnahme der achten Jahrgangsstufe sind Querschnittsvergleiche der Leistungen der Jahrgänge acht und neun

möglich, da in beiden Jahrgängen dieselben Leistungstests und Fragebögen eingesetzt wurden. Den Förderschulen wurde nämlich die Möglichkeit eingeräumt, sich mit jeweils zwei ganzen Jahrgängen an der im Rahmen von PARS-F stattfindenden Erhebung zu beteiligen. Die Schulen konnten sich zwei Klassenstufen aus den Jahrgängen fünf, acht und neun auswählen. Wichtig zu betonen ist, dass alle Daten im Klassenverband erhoben wurden, damit sichergestellt wurde, dass die Daten zu einem Jahrgang möglichst ausgeschöpft vorliegen (vgl. Müller et al., 2013, S. 272 f.; ebenso Müller, 2014). Da in den Klassen acht und neun im ersten Messzeitpunkt dieselben Kompetenztests und Fragebögen eingesetzt wurden, umfassen die empirischen Analysen der hier vorliegenden Studie sowohl den achten als auch den neunten Jahrgang.

In PARS-F wurden die Domänen Leseverstehen und Mathematik getestet. Die vorliegende Studie nutzt lediglich die Daten aus den Lesetests zum ersten Messzeitpunkt in den Klassen acht und neun. Es wurden drei Texte aus dem in der Regel in der siebten Jahrgangsstufe zum Einsatz kommenden Lese(verständnis)test 7 aus Hessen (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung, 2008) eingesetzt. Sie wurden eingesetzt, weil ein zweijähriger Leistungsrückstand der getesteten Förderschülerinnen und -schüler zur Regelschülerschaft angenommen wird. Bei den Aufgaben handelt es sich um Multiple-Choice-Aufgaben, die in zwei Formaten vorliegen: Zum einen in Form von Aussagen, die als richtig oder falsch zu bewerten sind, zum anderen sind bei einigen Fragen vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen die korrekte anzukreuzen ist. Die Verankerung der Lesetests zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt wurde sichergestellt, indem zwei der drei im ersten Messzeitpunkt eingesetzten Lesetexte im zweiten Messzeitpunkt nochmal verwendet wurden. Der dritte Text wurde wiederum durch einen anderen Sachtext aus dem Lese(verständnis)test 7 ausgetauscht (vgl. Müller et al., 2013, S. 281 f.). Ergänzend zur Erfassung der Schülerleistungen fand eine Befragung statt. So wurden die Schülerinnen und Schüler, Schulakteure und Eltern in PARS-F zu den Themen Familie, Schul- und Unterrichtsklima befragt. Ebenso wurden Schülermerkmale, wie in der Hauptstudie PARS, über Schülerfragebögen und Schülerteilnahmelisten erfasst (vgl. Müller, 2014, S. 106).

Tabelle 2 enthält eine Übersicht über die im ersten Messzeitpunkt in den Klassen acht und neun im Rahmen von PARS-F am Testtag eingesetzten Instrumente.

Tabelle 2: Testinstrumente in den Klassen 8 und 9 in PARS mit Angabe der vorgesehenen Bearbeitungsdauer (vgl. Müller et al., 2013, S. 276)

Tests in den Klassen 8 und 9	MZP I (2009)
KFT (Subtest)	8 min
Mathematiktest	ca. 60 min
Pause	30 min
Leseverständnistest	ca. 45 min
Pause	10 min
Schülerfragebogen	ca. 30 min
Dauer des Tests (mit Pausen)	ca. 183 min

Die PARS-F Erhebung weist darüber hinaus Besonderheiten auf: Die Schülerfragebögen wurden Item für Item im Klassenverbund vorgelesen, da viele Förderschülerinnen und -schüler geringe Lesekompetenzen aufwiesen. Eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler in der achten und neunten Jahrgangsstufe zog es jedoch vor, die Fragebögen ohne diese Hilfestellung zu bearbeiten. Eine weitere Besonderheit der im Rahmen von PARS-F durchgeführten Erhebung war, dass, mit Ausnahme des Subtests des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) und des Stolperwörter-Lesetests, die in Tabelle 2 eingetragenen Bearbeitungszeiten der einzelnen Tests nicht genau eingehalten werden mussten. Dies ist deswegen erwähnenswert, weil in Regelschulen durchgeführte Schulleistungsstudien hochstandardisiert sind, was auch die Normierung und Einhaltung von Bearbeitungszeiten der Tests impliziert (vgl. Müller et al., 2013, S. 274 ff.).

6.1.1.2 Stichprobe

Bei PARS-F handelt es sich um eine stichprobenbasierte Studie. Die Teilnahme aller an PARS-F partizipierenden Förderschulen basiert auf freiwilliger Teilnahme. Zu dem im Rahmen dieser Arbeit betrachteten achten und neunten Jahrgänge liegen im ersten Messzeitpunkt Daten zu insgesamt 204 Förderschülerinnen und -schülern vor (vgl. Müller et al., 2013, S. 274).

Tabelle 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Klassenstufen 8 und 9 in PARS-F (vgl. Müller et al., 2013, S. 274)

	MZP I (2009)	
	N	M_{Klasse}
Klasse 8	84	9.1
Klasse 9	120	12.0

In dem der Arbeit zugrunde gelegten Datensatz sind drei Schulen mit dem Jahrgang 8, vier Schulen mit dem Jahrgang 9 und vier Schulen mit beiden Jahrgängen vertreten (vgl. Müller, 2014, S. 107).

6.2 Instrumente

In diesem Kapitel werden die verwendeten Instrumente aus PARS-F vorgestellt. Es handelt sich um die Instrumente, auf deren Basis die empirischen Analysen, also die deskriptiven Analysen, die Korrelationsanalysen und die Pfadanalysen (vgl. Kapitel 7), durchgeführt worden sind. Zunächst werden die in den deskriptiven Analysen und in den Pfadanalysen berücksichtigten Konstrukte vorgestellt. Hierzu gehören die beiden abhängigen Variablen ‚Physische Gewalt‘ und ‚Diebstahl‘, die drei Prädiktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes ‚Autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus‘, die ‚Leseleistung‘ und ‚Viktimisierung‘ sowie die den psycho-sozialen Kontext modellierenden Konstrukte ‚Kommunikative Praktiken im Elternhaus‘, ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘, ‚Selbstwertkontingenz‘ und ‚Wut‘. Anschließend werden die in die Analysen eingegangenen Kovariaten Geschlecht, Migrationshintergrund und kulturelles Kapital dargestellt, bevor die bei den Korrelationsanalysen verwendeten Konstrukte ‚Stress‘ und ‚Autonomie‘ vorgestellt werden. Alle Items bzw. Konstrukte entstammen aus dem im Rahmen der PARS-F Erhebung im ersten Messzeitpunkt im achten und neunten Jahrgang eingesetzten Fragebogen für Förderschülerinnen und -schüler.

Physische Gewalt

Das Konstrukt ‚Physische Gewalt‘, welches eine der beiden abhängigen Variablen darstellt, wurde mittels eines Indikators erfasst. Die Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen wurden gefragt, wie sehr das Item *„Ich schlage mich häufig; ich kann andere zwingen zu tun, was ich will“*, auf sie zutrifft. Dieses Item ist dem Strengths and Difficulties Questionnaire (vgl. Goodman, 1997) entnommen ($M = 1.94$; $SD = .958$).⁶

Diebstahl

Das Konstrukt ‚Diebstahl‘ bzw. ‚Eigentumsdelikte‘ ist auf Grundlage eines Indikators operationalisiert. Die Förderschülerinnen und -schüler sollten angeben, ob und inwiefern die dem Strengths and Difficulties Questionnaire (vgl. Goodman, 1997) entnommene Aussage *„Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo)“* auf sie zutrifft ($M = 1.57$; $SD = .898$).⁷

⁶ Bei diesem Item wurde das dreistufige Antwortrating des SQD (vgl. Goodman, 1997) *„Nicht zutreffend“*, *„Teilweise zutreffend“* und *„Eindeutig zutreffend“* in PARS-F durch das vierstufige Antwortrating *„Trifft überhaupt nicht zu“*, *„Trifft eher nicht zu“*, *„Trifft eher zu“* und *„Trifft voll zu“* ersetzt.

⁷ Bei diesem Item wurde das dreistufige Antwortrating des SQD (vgl. Goodman, 1997) *„Nicht zutreffend“*, *„Teilweise zutreffend“* und *„Eindeutig zutreffend“* in PARS-F durch das vierstufige Antwortrating *„Trifft überhaupt nicht zu“*, *„Trifft eher nicht zu“*, *„Trifft eher zu“* und *„Trifft voll zu“* ersetzt.

Autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus

Das Konstrukt ‚Autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus‘, wurde in dieser Arbeit anhand dreier Indikatoren operationalisiert. Die Förderschülerinnen und -schüler wurden gefragt, welche der folgenden Items auf ihre Eltern zutrifft: 1) *„Wenn ich etwas tun möchte, was meinen Eltern nicht gefällt, verbieten sie es mir einfach“*, 2) *„Wenn ich nicht sofort tue, was meine Eltern wollen, dann gibt’s ein Donnerwetter“* sowie 3) *„Meine Eltern wollen, dass ich ihnen gehorche“*. Diese drei von Wild (1999) entwickelten Items wurden für die Analysen zu der Skala ‚Autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus‘ zusammengefasst ($M = 2.70$ $SD = .825$; Cronbachs $\alpha = .65$).

Leseleistung

Die ‚Leseleistung‘ der im Rahmen von PARS-F getesteten Schülerinnen und Schülern in den Jahrgänge 8 und 9, die den zweiten Prädiktor darstellt, wurde, wie einleitend in diesem Kapitel skizziert, auf Grundlage dreier Texte des Lese(verständnis)tests 7 des Instituts für Qualitätsentwicklung erfasst. Die Fragen zu den Texten lassen sich unterschiedlichen Kompetenzniveaus zuordnen, auch setzen sie unterschiedliche Lesestrategien voraus. Der Begriff der Lesekompetenz in PARS-F orientiert sich an der PISA-Lesekonzeption. In Anlehnung an die PISA-Lesekonzeption wird zwischen fünf Kompetenzniveaus und unterschiedlichen, zur Lösung dieser Fragen erforderlichen Lesestrategien (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, reflektieren und bewerten) unterschieden. Mit dem Begriff der Lesekompetenz ist hier zum einen die Fähigkeit gemeint, Texte (mechanisch) dekodieren und rekodieren zu können, als auch die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, sie zu nutzen und über sie reflektieren zu können (vgl. Müller et al., 2013, S. 281 f.; PISA-Konsortium Deutschland, 2001).

Bei den Daten zu den getesteten Leseleistungen der Förderschülerinnen und -schüler handelt es sich um auf Grundlage des Rasch-Modells skalierte Daten. Die Skalierung erfolgte mit Hilfe der Software *ACER ConQuest 2.0*. Die Daten aus der achten und der neunten Jahrgangstufe wurden zusammen skaliert. Die Werte (WLE) aus den beiden genannten Kohorten lassen sich somit miteinander vergleichen. Die transformierte Metrik der Personenparameter, die Fähigkeitswerte darstellen, beinhaltet einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 25. Die Personenparameter sind im Zusammenhang mit den Itemparametern, also den Schwierigkeitswerten der Items, zu betrachten und werden gemeinsam auf einer Skala abgebildet. Ein solches Vorgehen erlaubt es, vom Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler auf das Niveau des Leseverständnisses schließen zu können (vgl. Müller et al., 2013, S. 283 f.).

Viktimisierung

Das Konstrukt ‚Viktimisierung‘, das den dritten Prädiktor im Pfadmodell, nämlich den für den Sozialisationskontext Peers stellvertretenden Belastungsfaktor darstellt, umfasst insgesamt vier Indikatoren. Die Förderschülerinnen und -schüler wurden gefragt, wie sehr die folgenden Aussagen auf sie zutreffen: 1) *„Andere behaupten oft, dass ich lüge oder mogele“*, 2) *„Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert“*, 3) *„Ich bin meistens für mich alleine“*;

ich beschäftige mich lieber mit mir selbst“ sowie 4) „Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen“. Diese dem Strengths and Difficulties Questionnaire (vgl. Goodman, 1997) entnommenen Items wurden nach faktorenanalytischer Prüfung zur Skala ‚Viktimisierung‘ zusammengefasst (M = 2.16; SD = .744; Cronbachs α = .64).⁸

Kommunikative Praktiken im Elternhaus

Die Eltern-Kind-Beziehung wurde mittels fünf verschiedener Indikatoren erfasst. Der Fokus der Indikatoren liegt auf dem Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und Kind aus Sicht des Kindes bzw. auf der Frage, ob und inwiefern Eltern und Kinder miteinander kommunizieren. Die befragten Förderschülerinnen und -schüler sollten angeben, welche der folgenden Aussagen auf sie zutreffen: 1) „Meine Eltern erzählen mir häufig, was sie so am Tag gemacht und erlebt haben“, 2) „Meine Eltern interessieren sich grundsätzlich für das, was ich zu sagen habe; sie fragen nach oder widersprechen mir“, 3) „Wenn ich jemanden in meiner Familie bitte, mir etwas zu erklären, bekomme ich eine klare Antwort“, 4) „Wenn ich etwas (nicht) möchte, muss ich dies meinen Eltern gegenüber begründen“ und 5) „Wenn wir zu Hause unterschiedlicher Meinung sind, diskutieren wir so lange, bis wir eine gute Lösung gefunden haben“. Diese bisher unveröffentlichten Items wurden in einer Bielefelder Arbeitsgruppe um Wild und Ziegler (2009) entwickelt. Alle fünf Items bilden zusammen die Skala ‚Kommunikative Praktiken im Elternhaus‘ (M = 2.95; SD = .696; Cronbachs α = .68).⁹

Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Das im Rahmen der Arbeit verwendete Konstrukt der Lehrer-Schüler-Beziehung umfasst insgesamt fünf Indikatoren. Die Förderschülerinnen und -schüler wurden gefragt, welche der folgenden Aussagen auf ihre Lehrkräfte als auch auf ihren Unterricht zutreffen: 1) „Mein/e Lehrer/in behandelt uns gerecht“, 2) „Mein/e Lehrer/in vertraut uns“, 3) „Mein/e Lehrer/in ist geduldig, z.B. wenn wir nachfragen“, 4) „Wenn ich Probleme habe, bespricht mein/e Lehrer/in sie mit mir“ sowie 5) „Im Unterricht fühle ich mich wohl“. Diese dem Fragebogen zur Unterrichtsqualität Primarstufe 3-6 entnommenen und leicht modifizierten Items des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ, 2009) wurden zu der Skala ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘ zusammengefasst (M = 3.42; SD = .572; Cronbachs α = .73).¹⁰

Selbstwertkontingenz

Das Konstrukt der Selbstwertkontingenz wurde mittels dreier Indikatoren operationalisiert. Die Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen sollten angeben, welche der folgenden Aussagen auf sie zutreffen: 1) „Es ist mir egal, was andere Leute von mir denken“, 2) „Was andere von mir denken, hat keinen Einfluss darauf, was ich von mir selber

⁸ Das dreistufige Antwortrating des SQD (vgl. Goodman, 1997) „Nicht zutreffend“, „Teilweise zutreffend“ und „Eindeutig zutreffend“ wurde bei diesen Items in PARS-F durch das vierstufige Antwortrating „Trifft überhaupt nicht zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft eher zu“ und „Trifft voll zu“ ersetzt.

⁹ Zu den von Ziegler und Wild (2009) erstellten Items liegt bisher kein veröffentlichtes Dokument vor, weswegen Quellenangaben zu den von dieser Arbeitsgruppe entwickelten Items im Literaturverzeichnis dieser Arbeit nicht angegeben werden können.

¹⁰ Das Item „Mein/e Lehrer/in vertraut uns“ wurde von der Bielefelder Arbeitsgruppe um Wild und Ziegler (2009) entwickelt.

halte“ als auch 3) „*Ich schere mich nicht darum, falls andere Leute eine schlechte Meinung von mir haben*“. Diese drei von der Bielefelder Arbeitsgruppe um Wild und Ziegler (2009) formulierten Items bilden die Skala ‚Selbstwertkontingenzt‘ (M= 3.21; SD = .849; Cronbachs $\alpha = .65$).¹¹

Wut

Die negative Emotion ‚Wut‘ wurde mit Hilfe eines Indikators erhoben. Die Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen sollten angeben, inwiefern das Item „*Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung*“, welches aus dem Strengths and Difficulties Questionnaire (vgl. Goodman, 1997) stammt, auf sie zutrifft (M = 2.58; SD = .090).¹²

Kovariaten für vertiefende Analysen

Als Kovariaten für vertiefende Analysen wurden zum einen drei Hintergrundmerkmale der Förderschülerinnen und -schüler berücksichtigt, nämlich das Geschlecht, der Migrationshintergrund und das kulturelle Kapital im Elternhaus. Zum anderen wurden für weiterführende Analysen die beiden Skalen ‚Stress‘ und ‚Autonomie‘ hinzugezogen.

Geschlecht

Das Geschlecht der Förderschülerinnen und -schüler wurde mit Hilfe des Schülerfragebogens und der Schülerteilnahmeliste erhoben. Diese aus TIMSS 2007 (vgl. Bos, Bonsen, Kummer, Lintorf & Frey, 2009b) entnommene Variable ist im Rahmen von PARS-F so kodiert, dass Jungen der Wert 0 und Mädchen der Wert 1 zugeordnet wurde.

Migrationshintergrund

Der im Rahmen von PARS-F erhobene Migrationshintergrund der Förderschülerinnen und -schüler wurde auf Grundlage von dreien in IGLU 2006 (vgl. Bos et al., 2010b) verwendeten Items operationalisiert. Im Rahmen der hier durchgeführten empirischen Analysen war der Migrationshintergrund dabei wie folgt kodiert: kein Elternteil im Ausland geboren (0), ein Elternteil im Ausland geboren (1) sowie beide Elternteile im Ausland geboren (2) (vgl. auch Stubbe, 2009).

Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital der Förderschülerinnen und -schüler wurde mittels einer aus TIMSS 2007 (vgl. Bos et al., 2009b) entnommenen Frage nach der Anzahl der zu Hause vorzufindenden Bücher erhoben. Die Förderschülerinnen und -schüler sollten angeben, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause gibt. Insgesamt standen ihnen dazu die folgenden Antwortoptionen zur Verfügung: 1) ‚Keine oder nur sehr wenige (0 bis 10 Bücher)‘, 2)

¹¹ Das Item „*Mein Selbstwertgefühl ist abhängig von den Meinungen, die andere über mich haben*“ wurde ausgeschlossen, weil die Faktorladung zu gering war.

¹² Das dreistufige Antwortrating des SQD (vgl. Goodman, 1997) „*Nicht zutreffend*“, „*Teilweise zutreffend*“ und „*Eindeutig zutreffend*“ wurde bei diesem Item in PARS-F durch das vierstufige Antwortrating „*Trifft überhaupt nicht zu*“, „*Trifft eher nicht zu*“, „*Trifft eher zu*“ und „*Trifft voll zu*“ ersetzt.

‚Genug, um ein Regalbrett zu füllen (11 bis 25 Bücher)‘, 3) ‚Genug, um ein Regal zu füllen (26 bis 100 Bücher)‘, 4) ‚Genug, um zwei Regale zu füllen (101 bis 200 Bücher)‘ sowie 5) ‚Genug, um drei oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher)‘.

Stress

Die im Rahmen der Korrelationsanalysen eingesetzte Stressskala umfasst insgesamt vier Items. Die Förderschülerinnen und -schüler sollten einschätzen, wie sehr die folgenden Aussagen auf sie zutreffen: 1) *„Ich habe oft Kopfschmerzen“*, 2) *„Ich habe oft Bauchschmerzen“*, 3) *„Ich kann oft schlecht einschlafen“* und 4) *„Mir ist oft schwindelig“*. Diese von der Bielefelder Arbeitsgruppe um Ziegler und Wild (2009) zum Teil entwickelten und zum Teil aus dem Strengths and Difficulties Questionnaire (vgl. Goodman, 1997) entnommenen und von dieser Arbeitsgruppe modifizierten Items wurden zur Skala ‚Stress‘ zusammengefasst ($M = 2.20$; $SD = .895$; Cronbachs $\alpha = .79$).¹³

Autonomie

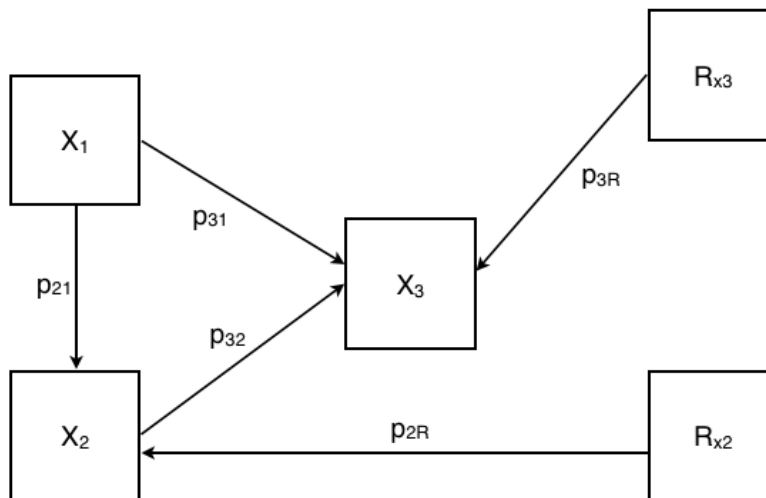
Das Autonomieempfinden der Förderschülerinnen und -schüler wurde mittels der folgenden Items erfasst: 1) *„Ich kann selbst entscheiden, wie ich mein Leben lebe“*, 2) *„Meistens kann ich sagen, was ich denke und möchte“* sowie 3) *„Oft kann ich ganz ich selbst sein“*. Diese an Deci und Ryan (2000) und Ryan und Deci (2001) drei angelehnten Items bilden die im Rahmen der Korrelationsanalysen verwendete Skala ‚Autonomie‘ ($M = 3.34$ $SD = .719$; Cronbachs $\alpha = .67$).

6.3 Methodisches Vorgehen

Da die diese Arbeit zugrunde gelegten belastungstheoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 3.2) komplexe Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen und abhängigen Variablen implizieren, wurden zu ihrer Prüfung manifeste Pfadanalysen durchgeführt. Das Besondere an manifesten Pfadmodellen ist, dass sie es ermöglichen, simultan mehrere, miteinander zusammenhängende Regressionsmodelle – Regressionsmodelle bestehen in der Regel aus einer abhängigen und einer oder mehreren unabhängigen Variablen – zu betrachten. Manifeste Variablen stellen, im Gegensatz zu latenten Variablen, dabei direkt gemessene Variablen dar (vgl. Reinecke, 2014, S. 5).

¹³ Die beiden Items *„Ich kann oft schlecht einschlafen“* und *„Mir ist oft schwindelig“* wurden von der Bielefelder Arbeitsgruppe um Wild und Ziegler (2009) entwickelt.

Abbildung 1: Pfadmodell mit drei Variablen (vgl. Reinecke, 2014, S. 6)



Da auf theoretischer Ebene gerichtete Zusammenhänge angenommen werden, wurden rekursive Pfadmodelle durchgeführt. Rekursive Pfadmodelle schließen direkte und indirekte Rückwirkungen zwischen zwei Variablen aus (vgl. Stubbe, 2009). Die Pfadanalysen selbst wurden mit dem Programm *Mplus 5.2* (vgl. Muthèn & Muthèn, 2007) durchgeführt. Dargestellt werden die Ergebnisse der Pfadanalysen als Pfaddiagramme, in welchen neben den Pfadkoeffizienten die erklärte Varianz (R^2) eingetragen ist (vgl. Stubbe, 2009, S. 119 f.). In Abbildung 1 ist ein Pfadmodell mit insgesamt drei Variablen, den Variablen x_1 , x_2 und x_3 , den beiden Residualgrößen R_{x2} und R_{x3} und den Pfadkoeffizienten p_{21} , p_{31} , p_{32} , p_{2R} und p_{3R} veranschaulicht. Die in Abbildung 1 eingetragene abhängige Variable x_3 ist mit Reinecke (2014) dabei wie folgt abzuleiten:

$$x_2 = p_{21}x_1 + p_{2R}R_{x2}$$

$$x_3 = p_{31}x_1 + p_{32}x_2 + p_{3R}R_{x3} \text{ (vgl. Reinecke, 2014, S.6).}$$

Als Schätzverfahren wurde die *Maximum-Likelihood*-Schätzung (der ML-Schätzer) verwendet. Zur Signifikanztestung von indirekten Effekten wurde die *Bootstrap*-Methode bzw. hier konkret das *biaskorrigierte Bootstrapping*-Verfahren herangezogen (vgl. Geiser, 2011; MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004). Als Gütemaßstab für die Beurteilung der Pfadmodelle werden insbesondere die erklärte Varianz (R^2) der endogenen Variablen, aber auch der CFI (Comparative-Fit-Index), der TLI (Tucker-Lewis-Index bzw. Non-Formed Fit Index) und der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) herangezogen (vgl. Geiser, 2011; Reinecke, 2014).

6.4 Der Umgang mit fehlenden Werten

Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde das im Programm *Mplus 5.2* als Voreinstellung verfügbare *Full-Maximum-Likelihood*-Verfahren (FIML) (vgl. Geiser, 2011) angewendet. Beim FIML-Verfahren werden die interessierten Parameter auf Grundlage der vorliegenden

Informationen zu den Parametern geschätzt (vgl. Enders, 2001, S. 134). Hierzu wird „[...] die Kovarianzmatrix Σ und den Vektor der Mittelwerte μ auf Basis aller im Datensatz vorhandenen Datenpunkte“ (Backhaus & Blechschmidt, 2009, S. 272) bestimmt. Wie Backhaus und Blechschmidt weiter ausführen,

„[...] wird hier der individuelle Beitrag von jedem Fall i zur Gesamt-Likelihood ermittelt. Das heißt also, dass für jedes i eine individuelle Log-Likelihood-Funktion L_i berechnet wird, die auf allen vorhandenen Datenpunkten x_i basiert. Somit wird für jeden Fall sein individueller Beitrag (Σ_i, μ_i) an der Schätzung der Modellparameter (Σ, μ) bestimmt. Die individuellen Beiträge L_i werden dann in einer Log-Likelihood-Funktion zusammengefasst und maximiert“ (ebd.).

Mit Hilfe dieses Verfahrens ist es somit möglich, Daten von Befragten mit fehlenden Angaben verwenden zu können (vgl. Lütke, Trautwein, Schnyder & Niggli, 2007, S. 5).

7 Ergebnisse

Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen weisen eine hohe Belastung in den Bereichen physische Gewalt und Eigentumsdelikte auf (vgl. Rabold & Baier, 2008; Petermann & Natzke, 2008; Meier & Tillmann, 2000; Melzer et al., 1995; Varbelow, 2003). Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass die Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen über spezifische sozialstrukturelle Merkmale verfügt, die auf soziale Benachteiligung verweisen (vgl. Bos et al., 2010a). Empirische Befunde der Devianzforschung belegen zudem, dass mit sozialstruktureller Benachteiligung und Bildungsferne zusammenhängende (Belastungs-)faktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes wie ein autoritärer Erziehungsstil, durch Schulleistungsprobleme verursachte Schuldistanz oder Viktimisierungen Risikofaktoren von Devianz darstellen (vgl. Baier & Pfeiffer, 2011a). Die soziologische Stressforschung (Pearlin, 1987) und Belastungsforschung (Agnew, 1992) verweisen zugleich darauf, dass die psychosoziale Situation von Individuen und hier insbesondere individuelles Coping und soziale Unterstützungsstrukturen den Zusammenhang zwischen Stressoren bzw. Belastungsfaktoren auf der einen Seite und Stresserleben und Devianz auf der anderen wesentlich beeinflusst (vgl. Kapitel 3.2). Da Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen einerseits in einer besonderen Weise devianzfördernden Risikofaktoren ausgesetzt sind, bei vielen Förderschülerinnen und -schülern andererseits eine hohe Devianzbelastung festgestellt werden kann und vermutet wird, dass ein Großteil der Förderschülerschaft eine ungünstige psycho-soziale Situation aufweist, wird hier der Frage nachgegangen, welcher Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und physischer Gewalt bzw. Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen besteht (vgl. Kapitel 2.3, 4.2.1 und 4.2.2).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen zu mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängende Risikofaktoren von Devianz vorgestellt. Im ersten Schritt wird in Kapitel 7.1 auf deskriptiver Ebene geprüft, inwiefern die Hintergrundmerkmale der hier betrachteten Schülerinnen und Schüler die Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Deutschland widerspiegeln. Im zweiten Schritt wird in Kapitel 7.2 auf Grundlage deskriptiver Daten zur physischen Gewalt und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikten dargestellt, wie groß die Devianzbelastung unter den befragten Förderschülerinnen und -schülern ist, bevor im nächsten Schritt in Kapitel 7.3 betrachtet wird, in welchem Ausmaße die untersuchte Förderschülerschaft Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes wie dem autoritären Erziehungsstil, Schulleistungsproblemen und Viktimisierungserfahrungen ausgesetzt ist. In Kapitel 7.4 richtet sich der Fokus auf die psycho-soziale Situation der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schülern. Hier wird der Frage nachgegangen, inwiefern Förderschülerinnen und -schüler auf soziale Unterstützungsressourcen im Elternhaus und in Schule zurückgreifen können, die im Umgang mit devianzbegünstigenden Belastungsfaktoren von besonderer Relevanz sind. Im Vordergrund der Betrachtung stehen die kommunikativen Praktiken im Elternhaus und die Lehrer-Schüler-Beziehung. Neben den sozialen Unterstützungsressourcen werden individuelle Coping-Ressourcen wie das Selbstwertgefühl und Emotionen bzw. hier die Emotion „Wut“, die in einer besonderen Weise im Zusammenhang mit Devianz steht, untersucht. Nachdem in den Kapiteln 7.3 bis 7.4 die Ausprägungen der Belastungsfaktoren, Coping-Ressourcen und

negativen Emotionen betrachtet wurden, wird in Kapitel 7.5 der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, hiermit sind auch defizitäre kommunikativen Praktiken im Elternhaus und eine wenig vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung gemeint, im Zusammenhang mit somatischen Stresssymptomen und einem eingeschränkten Autonomieempfinden stehen. Ziel ist zu prüfen, ob diese Belastungsfaktoren einen belastungs- bzw. stressinduzierenden Effekt haben. Ebenso wird in Kapitel 7.6 nach Indizien gesucht, die Hinweise darauf geben, dass physische Gewalt- und Eigentumsdelikte Stressreaktionen darstellen. Um diese Frage zu klären, werden die oben erwähnte Stress- und Autonomieskala mit den beiden Devianzarten korreliert. Den Kern dieser Arbeit stellen die in Kapitel 7.7 vorzustellenden Pfadmodelle dar. Mit Hilfe der Pfadmodelle wird geprüft, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten bei der im Rahmen von PARS- befragten Förderschülerschaft besteht. In Kapitel 7.8. schließlich wird auf Zusammenhänge zwischen Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und physischer Gewalt und Diebstahl auf der anderen Seite eingegangen. In diesem Kapitel wird erörtert, ob das Geschlecht, der Migrationshintergrund und der sozio-kulturelle Hintergrund einen Zusammenhang zu den beiden betrachteten Devianzformen aufweisen. Abschließend werden in Kapitel 7.9 die Ergebnisse zusammengefasst.

7.1. Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler

Empirische Ergebnisse zur Selektion im deutschen Schulsystem zeigen, so beispielsweise Befunde zum Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I, dass die Selektion nicht allein – wie vorgegeben – mit der erbrachten Leistung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt, sondern durch weitere Faktoren beeinflusst wird (vgl. Stubbe et al., 2012; Tillmann et al., 2007). Darunter fallen im Besonderen Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler wie das Geschlecht, der Migrationshintergrund und der sozio-kulturelle Hintergrund. Solche Selektionsmechanismen treffen auch auf Überweisungen auf Förderschulen im Allgemeinen und Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen im Speziellen zu (vgl. Bos et al., 2010a; Gomolla & Radtke, 2009; Kornmann, 2006). Inwieweit diese selektive Auswahl sich auch bei der hier zugrunde gelegten Stichprobe bestätigt und inwieweit diese Hintergrundmerkmale die Schülerschaft an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen in der deutschen Schullandschaft widerspiegeln, soll im Folgenden dargelegt werden.

7.1.1 Geschlecht

Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen stellen überwiegend Jungenschulen dar (vgl. Schildmann, 2003). Der Befund, dass Jungen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind (vgl. Kapitel 4.2.1) und physische Gewalt- und Eigentumsdelikte wiederum überwiegend von Jungen begangene Deliktformen darstellen (vgl. Kapitel 2.3), lässt die Frage aufkommen, ob eine solche Überrepräsentation auch an den an PARS-F teilgenommenen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen festzustellen ist. Ist dies der Fall, könnte es sich bei einer solchen Überrepräsentation von Jungen um einen möglichen

Einflussfaktor handeln, der mit dem erhöhten Vorkommen von physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zusammenhängt. In Tabelle 4 ist die Geschlechterverteilung derjenigen Förderschülerinnen und -schüler abgebildet, die ihr Geschlecht bei der Befragung angegeben haben.

Tabelle 4: Die Geschlechterverteilung der Schülerschaft der Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen (Angaben in Prozent)

Geschlecht	N	%
Weiblich	63	35.6
Männlich	114	64.4

Von insgesamt 204 befragten Förderschülerinnen und -schülern haben 177 ihr Geschlecht angegeben. Zu 27 befragten Schülerinnen und Schülern liegen folglich keine Angaben vor. Wie in der Tabelle deutlich wird, sind von den 177 Förderschülerinnen und -schülern knapp 64 Prozent männlichen Geschlechts, etwa 36 Prozent weiblichen Geschlechts. Erwartungskonform sind Jungen in der dieser Arbeit zugrunde gelegten Schülerpopulation überrepräsentiert. Betrachtet man aktuelle Zahlen zur Geschlechterverteilung in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, zeigt sich, dass im Schuljahr 2013/14 bundesweit etwa 59 Prozent Jungen und knapp 41 Prozent Mädchen die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen besucht haben. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen sind es im demselben Schuljahr 58.3 Prozent Jungen und 41.7 Prozent Mädchen, die zur Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen gegangen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 219). Vergleicht man die im Rahmen von PARS-F erhobenen Daten mit den bundesweiten wie den nordrhein-westfälischen Daten zu den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen aus dem Schuljahr 2013/14, ist festzustellen, dass der Jungenanteil an der in dieser Arbeit untersuchten Population noch etwas stärker ausgeprägt ist als in den zitierten Referenzstatistiken des Statistischen Bundesamtes. Ein ähnliches Bild bezüglich der Geschlechterverteilung ergibt sich im Vergleich mit den Hauptschulen. Im Schuljahr 2013/14 haben bundesweit knapp 57 Prozent Jungen und etwa 44 Prozent Mädchen die Hauptschule besucht, auch wenn der Anteil der die Hauptschule besuchenden Jungen im Vergleich zur Förderschule hier insgesamt etwas kleiner ist (vgl. ebd., S. 47). Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Hauptschulen sind hinsichtlich des Aspektes der Geschlechterverteilung demnach miteinander vergleichbar. Ein starker Kontrast ergibt sich, wenn man die Geschlechterverteilung an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen der Geschlechterverteilung an Gymnasien gegenüberstellt. Betrachtet man den Geschlechteranteil der das Gymnasium besuchenden Schülerschaft im Schuljahr 2013/14 ist festzustellen, dass bundesweit etwa 47.5 Prozent Jungen und 52.5 Prozent Mädchen diese Schulform besuchen (vgl. ebd.). Entsprechend zu den bundesweiten Daten zur Geschlechterverteilung an Gymnasien wird somit deutlich, dass Jungen einen erkennbar höheren Anteil der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ausmachen als an Gymnasien.

Insgesamt bestätigt sich der Befund der Überrepräsentation von Jungen für die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Population. Da Jungen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen einerseits überrepräsentiert sind, sie zugleich bei physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten verhaltensauffälliger sind als Mädchen, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die Überrepräsentation von Jungen im Zusammenhang mit den hohen Devianzbelastung an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen steht. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind nicht nur hinsichtlich der Geschlechterverteilung an Hauptschulen vergleichbar, sondern ebenso hinsichtlich der Devianz- und hier insbesondere der Gewaltbelastung (vgl. Petermann & Natzke, 2008; Varbelow, 2003). Ob der hohe Jungenanteil an den im Rahmen von PARS-F untersuchten Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Zusammenhang mit physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten steht, wird bei den weiterführenden Analysen mit Hintergrundmerkmalen in Kapitel 7.8 geprüft.

7.1.2 Migrationshintergrund

Neben dem Geschlecht stellt der Migrationshintergrund ein zentrales Beschreibungsmerkmal der Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen dar. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen weisen in der Regel hohe Besucherquoten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf (vgl. Kapitel 4.2.1). Dies liegt u.a. daran, dass Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund besonders häufig von Förderschulempfehlungen im Schwerpunkt Lernen betroffen sind, was wiederum auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung verweist (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.3). Auch zeigt sich, dass der Förderschulstatus von Kindern in Migrantenfamilien häufig aufgrund der Angst vor einer „doppelten Stigmatisierung“ wenig akzeptiert oder sogar tabuisiert wird und Förderschülerinnen und -schüler unter solchen familiären Bedingungen nur schwerlich ihre durch den Förderschulstatus verursachten Anerkennungsdefizite verarbeiten können. Besonders problematisch sind solche nicht verarbeiteten Anerkennungsdefizite dann, wenn sie zu einer zunehmend Schuldistanz und zu erhöhten Aggressionspotenzialen führen, was bei Jungen mit Migrationshintergrund häufig der Fall ist (vgl. Kapitel 4.2.2). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kommen zudem oft aus finanziell schlecht gestellten Familien. Diesen Schülerinnen und Schülern stehen kaum Möglichkeiten der Statusanzeige und -sicherung zur Verfügung. Im Gegenteil, häufig sind diese Jugendlichen mit Selbstwertproblemen konfrontiert, die durch Gefühle der Deprivation bedingt sind. Gewalt und/oder Eigentumsdelikte stellen für diese Jugendliche eine der wenigen Formen dar, mit welchen sie Selbstwertprobleme verarbeiten und Status herstellen können (vgl. Kapitel 2.3.2, 2.3.3 und 3.1). Da es sich beim Migrationshintergrund um einen distalen bzw. demographischen Risikofaktor von Devianz handelt (vgl. Kapitel 2.4.1), ist zunächst die Frage zu stellen, wie stark Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der dieser Arbeit zugrunde gelegten Population vertreten sind. Es ist zu vermuten, dass nicht nur mit einem erhöhten Jungenanteil, sondern ebenfalls mit einem erhöhten Migrantenanteil und hier insbesondere dem Anteil von Jungen mit Migrationshintergrund das Gewaltklima in der Förderschule einerseits und die Gewaltbereitschaft der Förderschüler andererseits steigen. In Tabelle 5 ist die Verteilung der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler

wurden jeweils gefragt, ob ihr Vater und ihre Mutter in Deutschland geboren wurde (vgl. Bos et al., 2010b). Auf Grundlage dieser Angaben wird folgend zwischen Schülerinnen und Schülern unterschieden, bei denen beide Elternteile keinen sowie ein bzw. beide Elternteil(e) einen Migrationshintergrund haben.

Tabelle 5: Förderschülerinnen und -schüler mit und ohne Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)

Migrationshintergrund	N	%
Kein Elternteil	96	50.0
Ein Elternteil	31	16.1
Beide Elternteile	65	33.9

Der Blick auf Tabelle 5 zeigt, dass 192 von insgesamt 204 befragten Förderschülerinnen und -schülern Angaben zu ihrer Herkunft gemacht haben. Zu 12 Förderschülerinnen und -schülern liegen hier keine Informationen vor. Wie beim Anblick der Tabelle deutlich wird, ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft erwartungskonform hoch ausgeprägt. Zwar ist einerseits festzustellen, dass 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler angeben, dass beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Andererseits ist Tabelle 5 zu entnehmen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden, bei knapp 34 Prozent liegt. Nimmt man die knapp 16 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler, bei denen nur ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, hinzu, liegt der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler, bei denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, bei 50 Prozent.

Betrachtet man hierzu im Vergleich die im Rahmen von PISA 2012 erhobene, prozentuale Verteilung der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund an Schulen in Deutschland, zeigt sich, dass der Anteil der derjenigen Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, bei 74.2 Prozent liegt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, beträgt insgesamt 15.6 Prozent. Den kleinsten Anteil machen die Schülerinnen und Schüler aus, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Dieser liegt bei 0.2 Prozent. Insgesamt ist festzustellen, dass nach den Angaben der PISA-Studie 2012 15.8 Prozent aller fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund haben (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013, S. 282). Vergleicht man diese 15.8 Prozent mit den 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund, die an PARS-F teilgenommen haben bzw. eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen besuchen, wird schnell deutlich, welchen hohen Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen an der Gesamtschülerschaft ausmachen. Wie Diefenbach betont, hat jeder fünfte Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen einen „ausländischen Hintergrund“, was auf eine

deutliche Überrepräsentation verweist. Die Autorin spricht an dieser Stelle explizit von ausländischen Schülerinnen und Schülern, weil sie sich in ihren Aussagen auf Daten aus amtlichen Bildungsstatistiken bezieht, die lediglich zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Das zentrale Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Gruppen stellt hier die deutsche Staatsangehörigkeit dar (vgl. Diefenbach, 2008, S. 13, 23, 64 f.; ebenso Kemper, 2012; Kornmann, 2006). Dies macht nochmal deutlich, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen deutlich höher ausfällt, wenn man Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, die sowohl einen Migrationshintergrund als auch eine deutsche Staatsangehörigkeit haben. Der Befund, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind, wird auch bei der dieser Arbeit zugrunde gelegten Stichprobe deutlich. Um zu überprüfen, ob faktisch eine Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der im Rahmen von PARS-F erhobenen Stichprobe vorliegt, würde jedoch die Verwendung eines Relativen Risiko-Indexes (RRI) erfordern (vgl. Kornmann, 2006; Diefenbach, 2008). Der Verweis auf die Befunde zur Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen im Allgemeinen sowie oben beschriebenen deskriptiven Befunde sollte jedoch an dieser Stelle genügen.

Da Förderschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund, ähnlich wie Jungen, an im Rahmen von PARS-F untersuchten Förderschulen stark repräsentiert sind, viele von ihnen zugleich aufgrund schwieriger familiärer und gesellschaftlicher Bedingungen in einer besonderen Weise mit Anerkennungsdefiziten zu kämpfen haben und in vielen Fällen aus diesem Grund verstärkt devianzbedingendes Frustrationspotenzial anhäufen, kann vermutet werden, dass der Migrationshintergrund einen möglichen Risikofaktor hinsichtlich von physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten auch bei der in dieser Arbeit befragten Förderschülerschaft darstellt. Ob sich dies für die vorliegende Stichprobe bestätigt, wird in Kapitel 7.8 untersucht.

7.1.3 Sozio-kultureller Hintergrund

Bos et al. (2010a) bemerken, dass eine Vielzahl von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen in benachteiligten Stadtteilen und/oder in ärmlichen Verhältnissen leben. Auch verfügen viele Eltern von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen über ein geringes kulturelles Kapital. Beispielsweise besitzen viele Eltern von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen niedrige Schulabschlüsse, was mitunter eine schwierige soziale und finanzielle Lage dieser Familien zur Konsequenz hat. Wichtig hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass diese Befunde insgesamt auf einen niedrigen sozio-kulturellen Status und somit niedrige familiäre Bildungsressourcen vieler Förderschülerinnen und -schüler im Schwerpunkt Lernen verweisen (vgl. Kapitel 4.2.1). Dies hervorzuheben ist deswegen wichtig, weil die empirische Devianzforschung ebenso zeigt, dass Armut und Deprivation distale Risikofaktoren von Devianz darstellen (vgl. Kapitel 2.4.1).

Tabelle 6: Anzahl der Bücher zuhause (Angaben in Prozent)

Anzahl der Bücher zuhause	N	%
0 - 10 Bücher	70	38.5
11 - 25 Bücher	57	31.3
26 -100 Bücher	35	19.2
101 - 200 Bücher	10	5.5
über 200 Bücher	10	5.5

In Tabelle 6 ist die Anzahl der Bücher, die die Förderschülerinnen und -schüler laut eigenen Angaben zuhause haben, eingetragen. Insgesamt liegen hier Angaben zu 182 Förderschülerinnen und -schülern vor, wohingegen zu 22 Schülerinnen und Schüler keine Informationen vorliegen. Die Anzahl der Bücher fungiert hier als Indikator für den sozio-kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bos et al., 2010b). Wie in Tabelle 6 deutlich erkennbar ist, weisen die Daten insgesamt auf einen geringen sozio-kulturellen Status der befragten Förderschülerschaft hin. So geben knapp 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sich höchstens 10 Bücher im häuslichen Bestand befinden, während 31.3 Prozent angeben, 11 bis 25 Bücher zuhause zu haben. 19.2 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler sagen, dass sich 26 bis 100 Bücher im elterlichen Haushalt befinden. Insgesamt zeigt sich, dass 89 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schüler höchstens 100 Bücher zuhause besitzen. Nur jeweils 5.5 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler hingegen geben an, über 100 bzw. 200 Bücher zu Hause zu haben. Zieht man auf Deutschland bezogene Daten aus PISA 2012 zum Vergleich ist festzustellen, dass knapp 49 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland höchstens 100 Bücher zuhause haben, während rund 19 Prozent nicht mehr als 200 Bücher und knapp 17 Prozent maximal 500 Bücher im häuslichen Bestand haben.¹⁴ Im direkten Vergleich zeigt sich, dass den ersten drei Kategorien insgesamt 89 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schüler angehören, während laut PISA 2012 bundesweit nur 49 Prozent der Schülerinnen und Schüler den ersten drei Kategorien zuzuordnen sind. Noch deutlicher wird das Verhältnis, wenn man die letzten beiden Kategorien betrachtet. Während jeweils knapp 6 Prozent der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schülern angeben, über 100 bzw. 200 Bücher zu Hause zu haben, sind es bundesweit rund 19 bzw. 17 Prozent. Der von der Förderschulforschung herausgearbeitete Befund, dass viele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine niedrigen sozio-kulturellen Status aufweisen (vgl. Bos et al., 2010a), bestätigt sich somit auch für die dieser Arbeit zugrunde gelegte Stichprobe. Die oben dargestellten Daten zeigen zudem an, dass es sich bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft um eine sozialstrukturell benachteiligte Schülerschaft handelt. Im Kontext weiterführender Analysen in Kapitel 7.8 wird zu prüfen sein, ob und inwiefern ein

¹⁴ OECD 2012: The PISA International Database, Online: http://pisa2012.acer.edu.au/interactive_results.php (abgerufen am 28.05.2015).

niedriger sozio-kultureller Status im Zusammenhang mit physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten bei der in PARS-F untersuchten Förderschülerschaft steht.

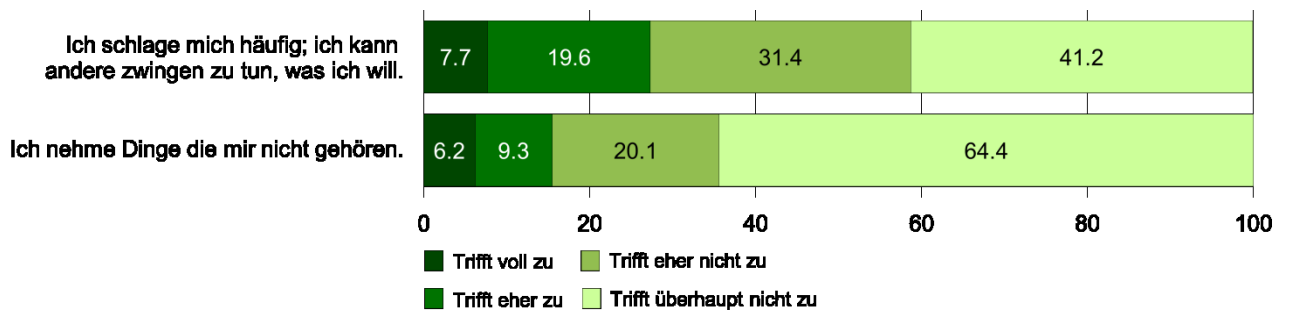
Zusammenfassend zeigen die Analysen zu den Hintergrundmerkmalen der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schülern, dass erstens Jungen, zweitens Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und drittens Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozio-kulturellen Status in der untersuchten Population überrepräsentiert sind. Da alle drei Merkmale Risikofaktoren von Devianz repräsentieren (vgl. Kapitel 2.4.1), ist davon auszugehen, dass sie auch bei der in dieser Arbeit untersuchten Förderschülerschaft im Zusammenhang mit physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten stehende Einflussfaktoren darstellen und als solche bei weiterführenden Analysen berücksichtigt werden müssen.

7.2 Deviantes Verhalten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen

Im Vordergrund dieser Arbeit steht Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. Kapitel 2.1, 2.2, und 4.2.2). Der Fokus richtet sich dabei auf zwei bestimmte Deliktformen, zum einen auf physische Gewalt, zum anderen auf Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte (vgl. Kapitel 2.3.2 und 2.3.3). Wie bei den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Migrationshintergrund und sozio-kultureller Hintergrund, so gilt es auch in Bezug auf physische Gewalt- und Eigentumsdelikte zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß von Auffälligkeiten bei der im Rahmen dieser Arbeit befragten Förderschülerschaft mit dem Schwerpunkt Lernen auszugehen ist.

Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen gelten mit Hauptschülerinnen und -schülern als eine besonders gewaltbereite und gewalttätige Schülerklientel (vgl. Petermann & Natzke, 2008; Lösel & Bliesener, 2003; Meier & Tillmann, 2000). Neben physischen Gewaltdelikten fallen Förderschülerinnen und -schüler insbesondere durch Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte auf (vgl. Rabold & Baier, 2008). Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte stehen, wie physische Gewalt, deswegen im Mittelpunkt dieser Arbeit, weil diese Devianzform ebenfalls eine der am häufigsten unter Förderschülern mit dem Schwerpunkt Lernen vorkommenden Deliktformen repräsentiert und insgesamt nur wenige empirische Studien zu dieser Deliktform bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen vorliegen (vgl. Kapitel 2.3 und 4.2.2).

Abbildung 2: Angaben zur physischen Gewalt und zum Diebstahl (Angaben in Prozent)



Wie Abbildung 2 entnommen werden kann, geben etwa 27 Prozent der Befragten an, häufig gewalttätig zu sein. Ein gutes Viertel der Schülerinnen und Schüler berichten also davon, sich regelmäßig zu schlagen und anderen den eigenen Willen aufzuzwingen. Diese bemerkenswerte Anzahl der gewalttätigen Förderschülerinnen und -schülern fällt umso stärker ins Gewicht, wenn man bedenkt, dass die Aussagen der Schülerinnen und Schüler auf Eigenauskünften beruhen. Im Sinne der sozialen Erwünschtheit kann demnach von einer höheren Zahl gewalttätiger Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden. Insgesamt ist zu vermuten, dass es sich bei diesen knapp 27 Prozent der häufig Gewalttätigen um eine besonders problematische Kerngruppe von Förderschülerinnen und -schülern handelt, die besonderen Belastungen ausgesetzt ist.

Betrachtet man die Angaben zum Diebstahl, wird deutlich, dass wie bei der physischen Gewalt, ein beachtenswerter Anteil der befragten Förderschülerinnen und -schüler in diesem Bereich verhaltensauffällig ist. So geben etwa 16 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler an, dass sie Diebstahl begehen. Die Mehrzahl der befragten Schülerschaft, es sind insgesamt ca. 85 Prozent, gibt an, dass sie nicht stehlen. Eine hohe Devianzbelastung liegt also auch im Bereich des Diebstahls bzw. der Eigentumsdelikte nicht vor, wobei auch hier wieder einschränkend betont werden muss, dass einige Förderschülerinnen und -schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit sozial erwünscht geantwortet haben und folglich angenommen werden kann, dass die Devianzbelastung im Bereich des Diebstahls wahrscheinlich weit höher ist. Betrachtet man die knapp 16 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler, die nach eigenen Angaben Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte begehen, ist demzufolge davon auszugehen, dass es sich hierbei um eine verhaltensauffällige Problemgruppe handelt.

Zusammenfassend ist festzustellen, vergleicht man die rund 16 Prozent der Diebstahl begehenden Förderschülerinnen und -schülern mit den knapp 27 Prozent der häufig Gewalttätigen, dass die Gewaltbelastung der untersuchten Förderschülerschaft etwas höher ausfällt als die Belastung im Bereich des Diebstahls bzw. der Eigentumsdelikte. Für diese Förderschülerinnen und -schüler ist zu vermuten, dass sie in einer besonderen Weise mit sozialstruktureller Benachteiligung zusammenhängenden Belastungsfaktoren ausgesetzt sind. Im nächsten Schritt gilt es nun zu prüfen, inwiefern die befragten Förderschülerinnen und -schüler solche Belastungen bzw. hier Belastungen des Familien-, Schul- und Peerkontextes aufweisen.

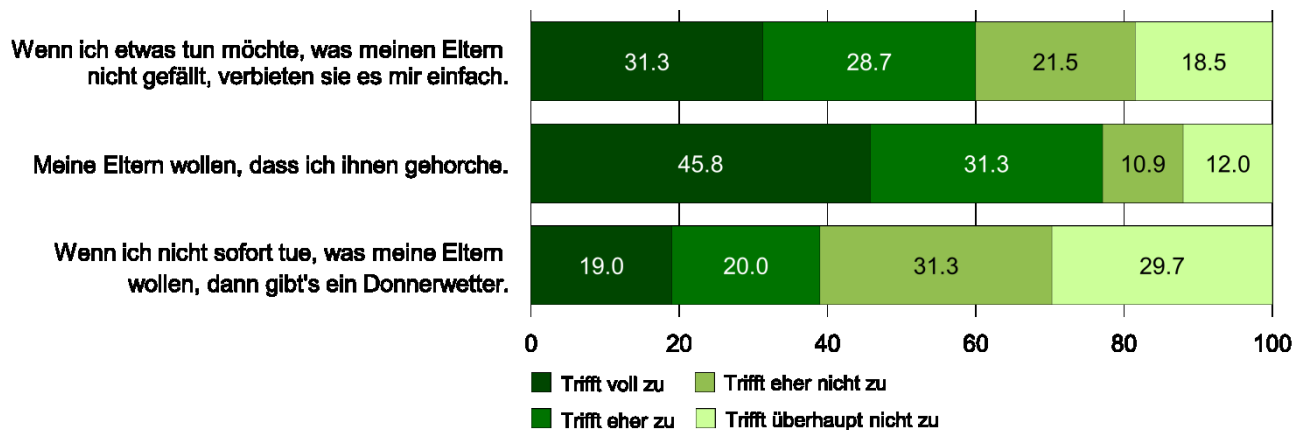
7.3 Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes

Ein Großteil der Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen stellt eine sozialstrukturell benachteiligte Schülergruppe dar. Der Aspekt der sozialstrukturellen Benachteiligung impliziert, dass Förderschülerinnen und -schüler im familiären und schulischen Umfeld als auch im Umfeld Gleichaltriger spezifischen Belastungsfaktoren ausgesetzt sind (vgl. Bos et al., 2010a; Cloerkes et al., 2007; Rabold & Baier, 2008). In diesem Kapitel werden die deskriptiven Ergebnisse zu ausgesuchten Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen berichtet. Agnew (1992) unterscheidet im Rahmen seiner General-Strain-Theory grundsätzlich zwischen drei Belastungstypen, (1) der „Anwesenheit negativer Reize“ (ebd., S. 47), (2) dem „Ausbleiben des Erreichens positiv bewerteter Ziele“ (ebd.) sowie (3) dem „Verlust positiv bewerteter Reize“ (ebd.; vgl. Kapitel 3.2.1). Auf dieser Unterscheidung aufbauend unterscheidet Agnew theoretisch als auch empirisch zwischen verschiedenen devianzförderlichen Belastungstypen (vgl. Kapitel 3.2.3). Zu den devianzförderlichen Belastungstypen gehören mit Agnew (2001) u.a. der autoritäre Erziehungsstil, negative Schulerlebnisse wie schwache Schulleistungen und Viktimisierungserfahrungen (vgl. Kapitel 3.2.3). Während der autoritäre Erziehungsstil und Viktimisierungserfahrungen dem Belastungstyp (1) „Anwesenheit negativer Reize“ zuzuordnen sind, können „niedrige Schulleistungen“ im Allgemeinen und hier die „niedrige Leseleistung“ im Speziellen dem Belastungstyp (2) „Ausbleiben des Erreichens positiv bewerteter Ziele“ zugeordnet werden. Diese Strains wurden zum einen ausgewählt, weil sie nach Agnew devianzfördernde Belastungsfaktoren repräsentieren sowie zum anderen, weil sie Strains darstellen, die die Lebenssituation vieler Förderschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen sehr gut beschreiben (vgl. Kapitel 4.2.1. und 4.2.2). Im Folgenden gilt es zu prüfen, inwiefern die hier untersuchte Förderschülerschaft diese drei genannten Strains tatsächlich ausgesetzt sind und demnach ein Belastungseffekt unterstellt werden kann.

Autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus

Die Forschung zur Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen zeigt, dass in den Elternhäusern vieler Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen oftmals ein autoritärer Erziehungsstil vorliegt (vgl. Kapitel 4.2.1). Gleichzeitig verweist die Devianzforschung darauf, dass ein autoritärer Erziehungsstil ein zentraler Bedingungsfaktor von Devianz ist (vgl. Kapitel 2.4.1 und 2.4.2.1). Es ist folglich die Frage zu stellen, ob und inwiefern, wie vermutet, auch in den Elternhäusern der befragten Förderschülerinnen und -schüler ein solcher Erziehungsstil vorzufinden ist. In Abbildung 3 sind die Angaben der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler zum autoritären Erziehungsstil im Elternhaus auf Indikatorenebene dargestellt. Diese zur Skala „autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus“ zusammengefassten Indikatoren repräsentieren in den Pfadmodellen als unabhängige Variable den Hauptbelastungsfaktor aus dem Sozialisationskontext Familie (vgl. Kapitel 6.2 und 7.7).

Abbildung 3: Angaben zum autoritären Erziehungsstil im Elternhaus (Angaben in Prozent)



Wie sich in Abbildung 3 zeigt, ergibt sich bezüglich des autoritären Erziehungsstils eine eindeutige Tendenz dahingehend, dass die Mehrzahl der befragten Förderschülerinnen und -schüler in ihren Elternhäusern in Aspekten mit einem restriktiven Erziehungsverhalten konfrontiert sind. So stimmen knapp 60 Prozent zu, dass ihre Eltern ihnen Dinge verbieten, die ihnen nicht gefallen, während etwa 40 Prozent der Befragten diesem nicht zustimmen. Gleichzeitig geben knapp 77 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schüler an, dass ihre Eltern von ihnen Gehorsam erwarten, während etwa 23 Prozent der Befragten hier nicht zustimmen. Ein etwas abgeschwächtes Bild zeigt sich beim dritten Indikator. Insgesamt 39 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler stimmen zu, dass sie mit lautstarken, abmahnenden Reaktionen, die auch verbale Übergriffe darstellen können, rechnen müssen, wenn sie ihren Eltern nicht sofort gehorchen. Die deutliche Mehrheit, insgesamt 61 Prozent, stimmt diesem wiederum eher nicht zu.

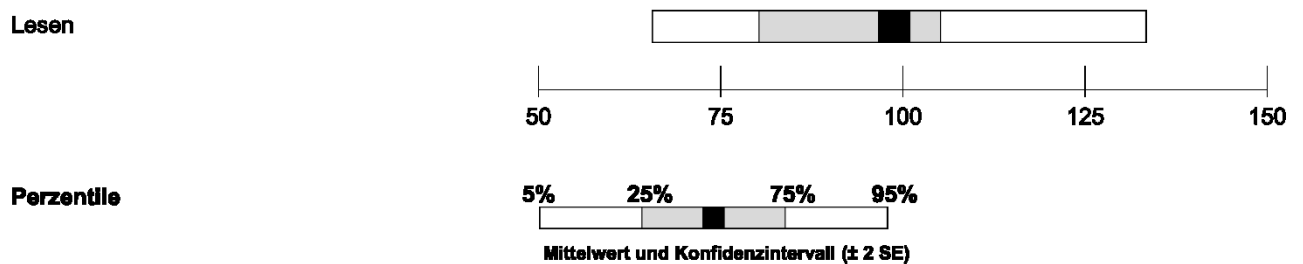
Insgesamt ist festzustellen, dass die Eltern der meisten befragten Förderschülerinnen und -schüler strikte Verbote aussprechen und/oder Gehorsam von ihren Kinder erwarten. Auch zeigt sich, dass bei mehr als einem Drittel der Förderschülerinnen und -schüler die Eltern lautstarke Reaktionen bei Ungehorsam zeigen. Der von Bos et al. (2010a) herausgestellte Befund, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen in ihren Elternhäusern häufig mit rigiden, nicht begründeten, starren Regeln konfrontiert werden, bestätigt sich somit auch für die dieser Arbeit zugrunde gelegte Stichprobe.

Leseleistung

Neben familiären Belastungen können auch schulische Belastungen auftreten. Zu diesen zählen insbesondere schwache Schulleistungen. Schülerinnen und Schüler, die Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen besuchen, sind solche, die in der Regel ein deutlich niedrigeres Leistungsniveau haben als Regelschülerinnen und -schüler. Zwar handelt es sich bei der Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen um eine leistungsheterogene Schülerklientel, allerdings betrifft diese Heterogenität den unteren Leistungsbereich (vgl. Kapitel 4.2.1). Schulleistungsprobleme wiederum führen häufig zu einer zunehmenden Schuldistanz. Schuldistanz und somit indirekt Schulleistungsprobleme bzw. schulisches Leistungsversagen gelten als distale Risikofaktoren von Devianz. Allerdings liegen kaum Erkenntnisse darüber

vor, ob Schulleistungsprobleme auch bei Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen devianzbedingende Risikofaktoren darstellen, da sich die nationale wie internationale Forschung in diesem Kontext bisher hauptsächlich mit Regelschülerinnen und -schülern befasst hat (vgl. Kapitel 2.4.2.2, 3.2.3 und 4.3). Als Belastungsfaktor des schulischen Kontextes wurde daher die im Rahmen von PARS-F erhobene Testleistung im Lesen berücksichtigt, welche in den Pfadmodellen als unabhängige Variable implementiert ist und als Indikator für die Schulleistung fungiert. Es ist zunächst zu prüfen, ob diese oben geschilderten Schulleistungsprobleme, hier angezeigt über niedrige Leseleistungen, auch bei der Schülerschaft aus PARS-F festzustellen sind. Nur dann kann vorausgesetzt werden, dass Leseleistungen mögliche, im Zusammenhang mit Devianz stehende Belastungsfaktoren darstellen. In Abbildung 4 sind die Leseleistungen der im Rahmen von PARS-F getesteten Förderschülerinnen und -schülern der achten und neunten Klasse dargestellt.

Abbildung 4: Die Verteilung der Leistungswerte (WLE) der Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen im Lesen (Angabe der Mittelwerte und Standardabweichungen) (Müller et al. 2013: 287)



Anmerkung: Der Mittelwert und die Standardabweichung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen liegen knapp unter 100 bzw. 25.

Insgesamt stellt sich heraus, dass die Leseleistung der im Rahmen von PARS-F getesteten Schülerinnen und Schüler in der achten und neunten Klasse sehr heterogen ist. Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, erstreckt sich die Leistungsspanne der im Rahmen von PARS-F getesteten Schülerinnen und Schüler der achten und neunten Klasse von 67 bis 140 Skalenpunkten. Der Differenzbetrag von 73 Punkten, der sich in dieser Leistungsspanne abbildet, weist insgesamt auf hohe Leistungsunterschiede zwischen den getesteten Förderschülerinnen und -schüler in der achten und der neunten Klasse hin. Die mittlere Leseleistung der getesteten Population liegt bei 97.3 Punkten (SD = 23.1). Der Logitwert von -0.3 (SD = 0.9) wiederum zeigt an, dass sich die mittlere Leseleistung der getesteten Förderschülerinnen und -schüler unter der mittleren Aufgabenschwierigkeit befindet was, wie Müller und Kollegen betonen, auf eine Überforderung des getesteten unteren Leistungsviertels bei der Bearbeitung der im Rahmen von PARS-F eingesetzten Lesetests verweist (Müller et al., 2013, S. 286 f.).

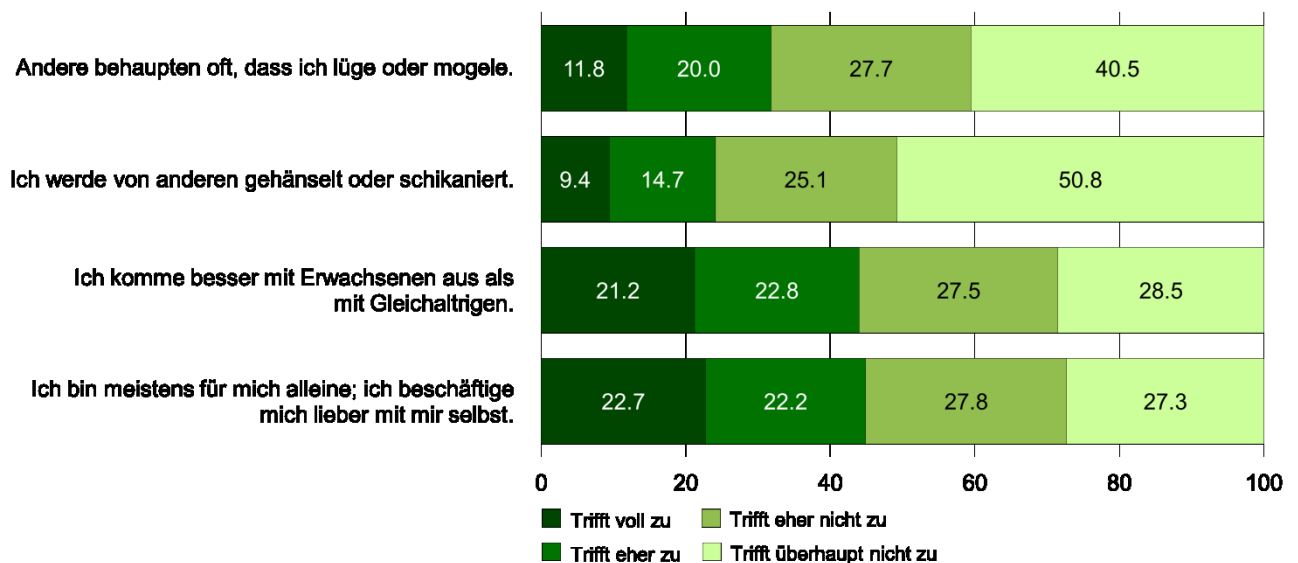
Der Befund der wenigen Leistungsstudien (vgl. u.a. Lehmann & Hoffmann, 2009; Wocken & Gröhlich, 2009; Wocken, 2005), die berichten, dass die Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen eine insbesondere im unteren Leistungsbereich heterogene Schülerklientel

repräsentieren, bestätigt sich auch für die im Rahmen von PARS-F getestete Förderschülerschaft. Ob und inwiefern Schulleistungsprobleme bzw. niedrige Leseleistungen Risikofaktoren von physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen darstellen, wird mit Hilfe von Pfadanalysen in den Kapiteln 7.7.1 und 7.7.2 überprüft.

Viktimisierung

Viktimisierungserlebnisse stellen in diesem Kontext den zentralen Belastungsfaktor des Peerkontextes dar. Viele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen fallen nicht nur durch deviante Verhaltensweisen wie physische Gewalt- und Eigentumsdelikte auf, auch sind Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen vergleichsweise häufig Viktimisierungen ausgesetzt. So sind Förderschülerinnen und -schüler relativ häufig Opfer von physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten, was mitunter mit dem eigenen Täterverhalten zu tun hat, zeigen beispielsweise Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996), Lösel und Bliesener (2003) oder Mansel (2001), dass es einen Täter-Opfer-Zusammenhang gibt. Täter-Opfer-Zusammenhang bedeutet in diesem Kontext, dass Schülerinnen und Schüler, die gewalttätig gegenüber anderen Mitschülerinnen und -schülern sind oder andere Schülerinnen und Schüler mobben und schikanieren, häufig selbst Opfer solcher Handlungen sind (vgl. Kapitel 2.4.2.3 und 4.2.2). Ein weiterer Grund für die hohen Viktimisierungsraten von Förderschülerinnen und -schülern stellt die unter sozialstrukturellen Gesichtspunkten festzustellende Homogenität der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. Bos et al., 2010a) und hiermit verbunden eine höhere Devianzbelastung dieser Schulen sowie das devianzbelastete Umfeld von Förderschülerinnen und -schülern insgesamt dar (vgl. Kapitel 2.3.1 , 4.2.1 und 4.2.2). Gerade in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen als auch in benachteiligten Stadtquartieren, wo Schülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen oft wohnen, ist die Wahrscheinlichkeit besonders hoch, dass sie mit delinquenten Peers in Kontakt geraten. Wie Baier und Pfeiffer (2011a) betonen, stellt der Kontakt zu devianten Peers einen zentralen Risikofaktoren von Devianz dar (vgl. Kapitel 2.4.1). Viktimisierungen unter und durch Peers sind somit als besonders hoch einzuschätzen. Dabei zeigt sich, dass gerade Täter-Opfer, also viktimisierte Schülerinnen und -schüler, die ebenso Täter sind, bei Peers besonders unbeliebt sind und wenige Freunde haben (vgl. Kapitel 2.4.2.3). Des Weiteren sind viele Förderschülerinnen und -schüler häufig mit auf ihren Förderschulstatus verweisenden Etikettierungen und Stigmatisierungen konfrontiert. So ist gerade bei Förderschülerinnen und -schülern mit Migrationshintergrund eine doppelte Stigmatisierung zu vermuten, und zwar die Stigmatisierung als Förderschülerin bzw. Förderschüler sowie die Stigmatisierung als Migrantin bzw. Migrant (vgl. Kapitel 4.2.2). Ob und inwiefern die im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler Viktimisierungen ausgesetzt sind und sich infolge dieser Viktimisierungen von Peers abwenden, kann Abbildung 5 entnommen werden.

Abbildung 5: Angaben zu Viktimisierungserfahrungen (Angaben in Prozent)



In Abbildung 5 ist zu erkennen, dass knapp 32 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schüler zustimmen, von anderen oft als Lügner oder Mogler bezeichnet zu werden. Des Weiteren fühlen sich insgesamt knapp 24 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler schikaniert und gehänselt. Auffällig ist auch, dass knapp 45 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie meistens alleine sind und sich lieber mit sich selbst beschäftigen. Ähnlich hoch ist der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die laut eigenen Angaben besser mit Erwachsenen als mit Peers auskommen. Dieser beträgt 44 Prozent. Es ist folglich insgesamt festzustellen, dass ein relativ hoher Anteil der befragten Förderschülerschaft Viktimisierungserfahrungen aufweist und sich zunehmend aus dem Peerkontext zurückzieht.

Zusammenfassend zeigt sich nicht nur, dass die Mehrheit der befragten Förderschülerinnen und -schüler erwartungskonform in Aspekten einem autoritären Erziehungsstil im Elternhaus ausgesetzt ist und unterdurchschnittliche Leseleistungen aufweist. Es zeigt sich auch, dass eine Kerngruppe von Förderschülerinnen und -schülern, die einen Anteil von 32 bzw. 24 Prozent der Befragten ausmacht, eine hoch viktimisierte, für physische Gewalt- und Eigentumsdelikte anfällige Risikogruppe darstellt. Es ist nun zu fragen, in welcher Weise Unterstützungsstrukturen im Elternhaus und in der Schule vorliegen, wie also die Beziehungen der befragten Förderschülerinnen und -schüler zu ihren Eltern und Lehrkräften ausgeprägt sind bzw. welche Beziehungsqualität vorliegt, zeigen beispielsweise Agnew (2006), Thaxton und Agnew (2004) und Dornbusch et al. (2001) doch, dass Eltern und Lehrkräfte im Umgang mit Belastungen wichtige Bezugspersonen repräsentieren, sie gleichzeitig aber auch selbst devianzfördernde Risikofaktoren darstellen können (vgl. Kapitel 2.4.2.4 und 3.2.3).

7.4 Die psycho-soziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen

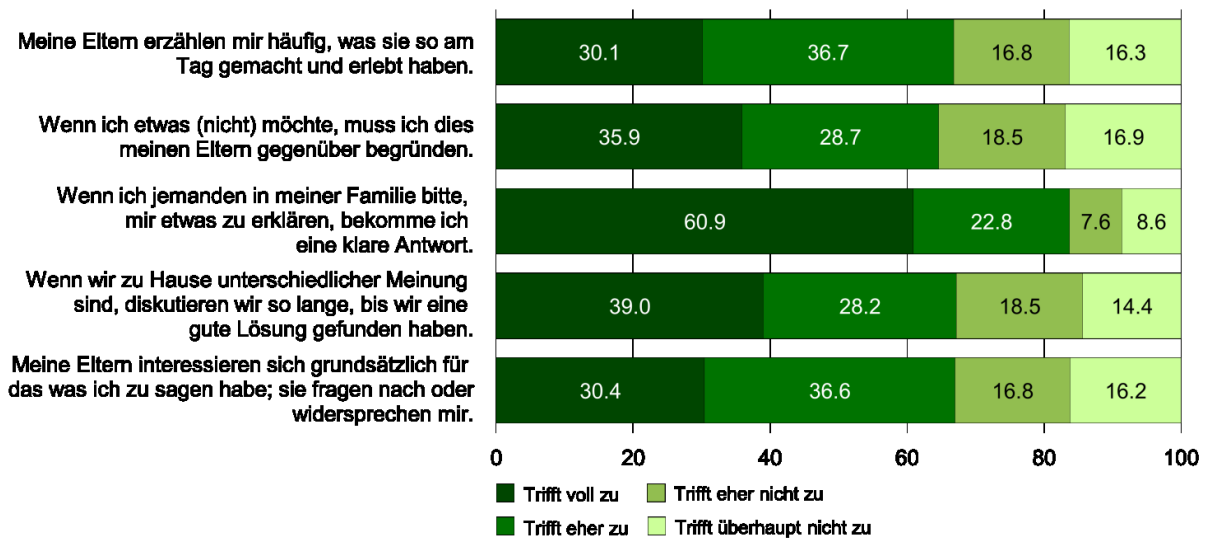
Im Folgenden wird die psycho-soziale Situation der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen näher betrachtet. Aus belastungstheoretischer Sicht bzw. aus Sicht der General-Strain-Theory handelt es sich dabei um Mediatorvariablen, die zwischen Belastungsfaktoren und Devianz vermitteln. Zu den zentralen Vermittlungsvariablen zählen bei Agnew insbesondere eine fehlende konventionelle soziale Unterstützung („conventional social support“), defizitäre individuelle Coping-Ressourcen („individual coping resources“) sowie negative Emotionen („negative emotions“) (vgl. Kapitel 3.2.4). Da erstens mit dem Erziehungsstil und der Leseleistung familiäre und schulische Belastungsfaktoren bei den Analysen berücksichtigt werden, zweitens Eltern und Lehrkräfte zentrale konventionelle Bezugspersonen von Jugendlichen darstellen und drittens empirisch relativ wenig über Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen bekannt ist, werden letztere im Rahmen dieser Arbeit als soziale Unterstützungsressourcen näher betrachtet. Der Blick richtet sich hierbei auf die „kommunikativen Praktiken im Elternhaus“ und die „Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung“. Es wird aber ebenso auf das Selbstwertgefühl der befragten Förderschülerinnen und -schüler fokussiert, da dieses mit Agnew einerseits eine devianzbedingende, individuelle Coping-Ressource darstellt, andererseits von einem belasteten Selbstwertgefühl bei einem Großteil der Förderschülerschaft im Allgemeinen und devianten Förderschülerinnen und -schülern im Speziellen auszugehen ist (vgl. Kapitel 2.4.2.6, 3.2.4 und 4.2.2). Nicht zuletzt richtet sich der Blick auf die negative Emotion Wut. Wut stellt mit Agnew (1992, 2001) eine derjenigen Emotionen dar, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz besonders beeinflusst (vgl. Kapitel 3.2.6 und 3.2.8). Zudem gibt die empirische Forschung Hinweise darauf, dass (Förder-)schülerinnen und -schüler, die Anerkennungsdefizite haben, in einer besonderen Weise Frustrations- und Wutpotenzial aufweisen (vgl. Kapitel 2.4.2.6, 2.4.2.7 und 4.2.2). Es ist folglich zu prüfen, ob und inwiefern die im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler Wutpotenzial aufweisen, welches möglicherweise einen devianzbegünstigenden Risikofaktor bei dieser Schülerpopulation darstellt.

Kommunikative Praktiken im Elternhaus

Auch wenn empirische Befunde über die familialen Lebensverhältnisse von Schülerinnen und -schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen, über Erziehungsstile und elterlichen Einstellungen zu Förderschulüberweisungen und dem Förderschulbesuch vorliegen, ist relativ wenig über die Beziehungen von Förderschülerinnen und -schülern zu ihren Eltern bekannt. Aus den bisherigen Befunden, so insbesondere aus den Befunden zum sozio-ökonomischen Hintergrund und den elterlichen Erziehungsstilen, lässt sich ableiten, dass die elterliche Unterstützung, z.B. bei schulischen Belangen, in den Familien von Förderschülerinnen und -schülern eher defizitär ist (vgl. Bos et al., 2010a; Cloerkes et al., 2007; Schumann, 2007). Blickt man insbesondere auf die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, ist davon auszugehen, dass gerade in Elternhäusern, wo ein autoritärer Erziehungsstil praktiziert wird, kaum eine gleichberechtigte Kommunikation

zwischen Eltern und Kindern vorliegt. Es ist eher zu vermuten, dass insgesamt wenig Kommunikation zwischen Eltern und Kindern in den Familien von Förderschülerinnen und -schülern stattfindet und wenn sie stattfindet, sie eher einen direktiven Charakter hat. Im Rahmen eines solchen Kommunikationsstils wird kaum auf die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes eingegangen, da hier eher elterliche Anordnungen und Gehorsam im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 2.4.2.4, 4.2.1 und 4.2.2). Mit Agnew (1992) stellen Eltern-Kind-Beziehungen einerseits Belastungsfaktoren, andererseits im Umgang mit Belastungen wichtige soziale Unterstützungsressourcen („conventional social support“) dar (vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.2.4). Folgend ist zunächst zu prüfen, wie die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft ausgeprägt ist bzw. ob hier eher von einem möglichen Belastungsfaktor oder einer sozialen Unterstützungsressource auszugehen ist.

Abbildung 6: Angaben zu den kommunikativen Praktiken im Elternhaus (Angaben in Prozent)



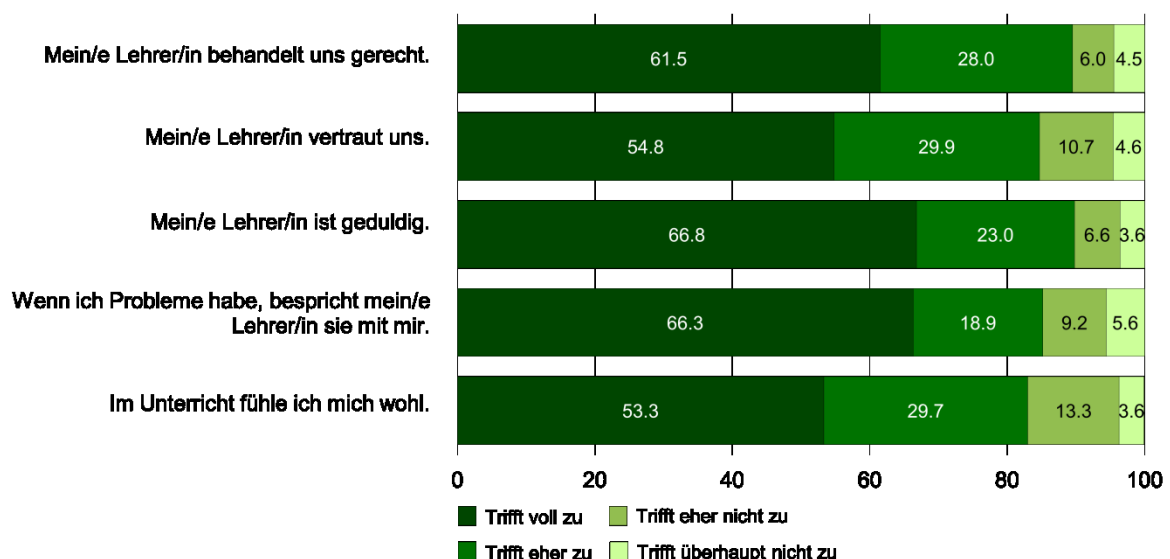
Betrachtet man die fünf Indikatoren (vgl. Abbildung 6), ist festzustellen, dass bei knapp 65 bis etwa 84 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schülern eine in Aspekten intakte Kommunikation zwischen Eltern und Kindern vorliegt. Es ist anzunehmen, dass Eltern-Kind-Beziehungen bei diesen Schülerinnen und Schülern als Unterstützungsressourcen im Sinne eines „conventional social support“ (vgl. Agnew, 1992) fungieren. Was die Daten aber auch zeigen ist, dass bei knapp 16 bis 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler Aspekte einer defizitären Eltern-Kind-Kommunikation vorliegen. Die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler scheinen sich kaum für sie zu interessieren, auch findet kaum Kommunikation zwischen Eltern und Kindern statt. Eine Diskussionskultur liegt in den Elternhäusern dieser Schülerinnen und Schüler nicht vor. Es ist zu vermuten, dass der elterliche Kommunikationsstil in den Familien dieser Schülerinnen und Schüler eher direktiv ist. Bei diesen Förderschülerinnen und -schülern stellen Eltern-Kind-Beziehungen somit weniger soziale Ressourcen denn Belastungsfaktoren dar. Vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu belasteten Eltern-Kind-Beziehungen und hier insbesondere der Kommunikation im

Elternhaus (vgl. Agnew, 2006; Reinecke et al., 2013) ist ein Zusammenhang zu physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten zu vermuten, da im Rahmen solcher Eltern-Kind-Beziehungen Kindern und Jugendlichen insgesamt nur wenig Anerkennung und Unterstützung zuteil wird. Die befragten Förderschülerinnen und -schüler, die eine defizitäre Eltern-Kind-Kommunikation aufweisen, sind somit als Risikogruppe für physische Gewalt- und Eigentumsdelikte einzustufen.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Wie bei den Eltern-Kind-Beziehungen und hier insbesondere den kommunikativen Praktiken im Elternhaus, so ist relativ wenig über die Lehrer-Schüler-Beziehungen bei Förderschülerinnen und -schülern bekannt. Gesetzlich vorgegeben ist, dass Lehrkräfte in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen Schülerinnen und -schüler entsprechend ihrer spezifischen Bedürfnisse fördern sollen. Gerade hier ist von Bedeutung, dass Leistungsdruck vermieden wird, was Lehrer-Schüler-Beziehungen in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen derart speziell macht (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.1.2). Befunde der Devianzforschung zeigen, dass belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen, im Rahmen welcher Lehrkräfte restriktiv, disziplinierend und diskreditierend gegenüber Schülerinnen und Schülern auftreten, Devianz begünstigen (vgl. Meier & Tillmann, 2000; Melzer & Darge, 2000). Dagegen können intakte und vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen devianzhemmend wirken. Dies ist dann der Fall, wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der Akzeptanz vermitteln und sie schülerorientiert agieren, indem sie sie beispielsweise vor Leistungsüberforderung schützen. Entsprechend ist, wie bei den kommunikativen Praktiken im Elternhaus, auch bei der Lehrer-Schüler-Beziehung die Annahme vordergründig, dass intakte Lehrer-Schüler-Beziehungen wichtige „conventional social support“ leistende Coping-Ressourcen im Umgang mit Belastungen darstellen, konflikthafte Lehrer-Schüler-Beziehungen dagegen Belastungsfaktoren (vgl. Kapitel 2.4.2.5, 3.2.3 und 3.2.4).

Abbildung 7: Angaben zur Lehrer-Schüler-Beziehung (Angaben in Prozent)



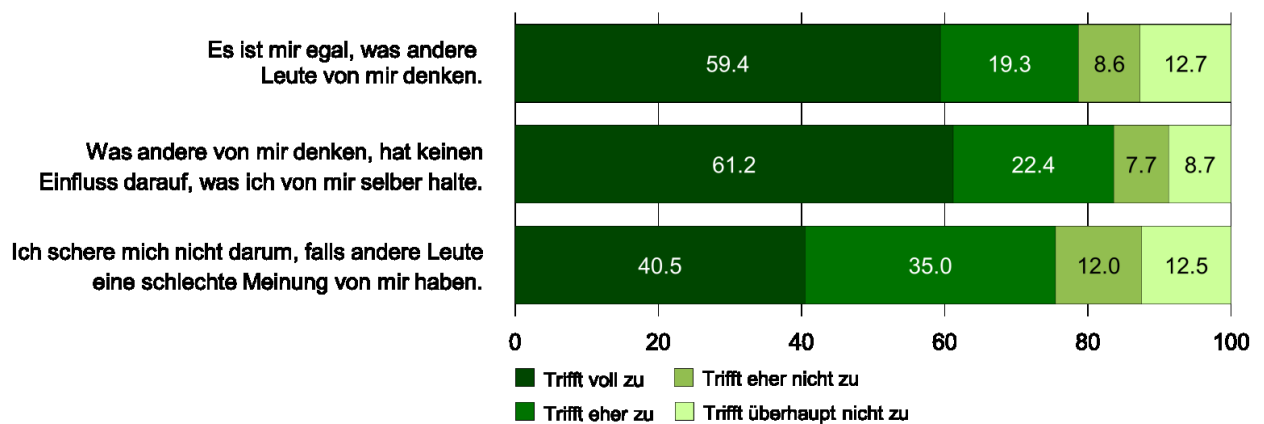
Es zeigt sich anhand Abbildung 7, dass die meisten der im Rahmen von PARS-F befragten Schülerinnen und -schülern intakte Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen und sich im Unterricht wohl fühlen. Bei knapp 83 bis 90 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schülern ist zu vermuten, dass Lehrer-Schüler-Beziehungen „conventional social support“ (vgl. Agnew 1992) leistende Ressourcen darstellen, wohingegen bei 10 bis 17 Prozent der Befragten davon ausgegangen werden kann, dass die erfragten Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung Belastungsfaktoren darstellen. Ob die Lehrer-Schüler-Beziehung eine Ressource oder einen Belastungsfaktor darstellt, hängt auch davon ab, als wie wichtig die Beziehung zur Lehrkraft aus Sicht der Förderschülerinnen und -schüler eingeschätzt wird. Da, wie oben angemerkt, Förderschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern stärker darauf angewiesen sind, dass die Lehrkräfte auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen (vgl. KMK, 2013), ist auch davon auszugehen, dass Förderschülerinnen und -schüler in der Regel engere, da sensiblere Bindungen zu Lehrkräften pflegen als Schülerinnen und Schüler in Regelschulen. Dies lässt schlussfolgern, dass Lehrer-Schüler-Beziehungen für Förderschülerinnen und -schüler insbesondere in emotionaler Hinsicht von besonderer Wichtigkeit sind, so dass sie bei aufkommenden Konflikten mit großer Wahrscheinlichkeit auch als Belastungen erlebt werden. Liegen Konflikte zwischen der Lehrkraft und der Schülerin bzw. dem Schüler vor, wird die Lehrkraft dazu neigen, die Schülerin bzw. den Schüler mittels einer restriktiveren Regelanwendung disziplinieren zu wollen. Melzer und Darge (2000) als auch Varbelow (2003) betonen aber, dass gerade ein solches Lehrerhandeln devianzbedingend sein kann. Da empirische Befunde ebenfalls aufzeigen, dass deviante Schülerinnen und Schüler tendenziell negative Einstellungen zu Schule und Lehrkräften haben, ist zu vermuten, dass ein solches Lehrerverhalten auch zu einer höheren Schuldistanz führt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1996). Es wird somit vermutet, dass die Förderschülerinnen und -schüler, die eher konfliktbehaftete und wenig vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrkräften aufweisen, eine devianz anfällige Risikogruppe repräsentieren. Bei Förderschülerinnen und -schülern, die sowohl von einer defizitären Eltern-Kind-Kommunikation als auch von einer konfliktbehafteten Lehrer-Schüler-Beziehung berichten, ist von einer Doppelbelastung und somit von einem besonderen Devianzrisiko auszugehen.

Die Selbstwertkontingenenz

Neben der Eltern-Kind-Beziehung und hier der Kommunikation zwischen beiden sowie dem Lehrer-Schüler-Verhältnis spielt auch das Selbstwertgefühl eine bedeutende Rolle für das psycho-soziale Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen hat es eine besondere Relevanz, da die Selbstwertproblematik dieser Schülerschaft ein im Kontext der Schonraumdebatte um Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zentral diskutiertes Thema darstellt. In den letzten 30 Jahren wurde in der wissenschaftlichen Community die Frage erörtert, ob der Besuch der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen einen positiven oder negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der Förderschülerinnen und -schüler hat. Der Verweis auf den positiven Einfluss des Förderschulbesuchs auf das Selbstwertgefühl der Förderschülerinnen und -schüler wurde immer wieder dazu benutzt, um die Existenzberechtigung von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zu rechtfertigen und

zu legitimieren, auch wenn dieser Befund ebenso immer wieder kritisch hinterfragt wurde (vgl. Kapitel 4.2.2). Das Konstrukt des Selbstwertgefühls stellt allerdings nicht nur ein im Zentrum der Schonraumdebatte stehendes Konstrukt dar, es repräsentiert ebenso einen im Rahmen der General-Strain-Theory von Agnew thematisierten Einflussfaktor von Devianz. Als individuelle Coping-Ressource vermittelt das Selbstwertgefühl gemäß der General-Strain-Theory entscheidend die Wirkung von Strains auf Devianz, da es wie andere individuelle Coping-Ressourcen – zu diesen gehören neben dem Selbstwertgefühl beispielsweise die Intelligenz, Kreativität oder die Selbstwirksamkeit – die Auswahl von Coping-Strategien beeinflusst (vgl. Agnew, 1992). Der Befund, dass das Selbstwertgefühl im Zusammenhang mit Devianz steht und zwischen Belastungsfaktoren und Devianz vermittelt, wird weitgehend von der empirischen Devianzforschung bestätigt (vgl. Kapitel 2.4.2.6 und 3.2.4). Welche Rolle das Selbstwertgefühl als Vermittler zwischen Belastungen und Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen spielt, ist bisher kaum bekannt. Da das Selbstwertgefühl ein im Rahmen der Förderschul- bzw. Schonraumdebatte intensiv diskutiertes Konstrukt darstellt, es gleichzeitig aus belastungstheoretischer Sicht eine im Umgang mit Belastungsfaktoren wichtige Coping-Ressource und empirisch betrachtet einen im Zusammenhang mit Devianz stehenden wichtigen Einflussfaktor repräsentiert, wird folgend geprüft, wie das Selbstwertgefühl bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft ausgeprägt ist.

Abbildung 8: Angaben zum Selbstwertgefühl (Angaben in Prozent)



Insgesamt ist anhand Abbildung 8 festzustellen, dass etwa 79 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schülern egal ist, was andere Leute von ihnen denken, während knapp 21 Prozent dem nicht zustimmen. Mit ca. 84 Prozent berichtet ein ähnlich hoher Anteil der Schülerinnen und Schülern davon, dass das, was andere über sie denken, sie nicht beeinflusst. 16 Prozent stimmen diesem wiederum nicht zu. Schließlich geben ca. 76 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler an, dass es sie nicht tangiert, wenn andere eine schlechte Meinung über sie haben, wohingegen etwa 25 Prozent diesem nicht zustimmen. Insgesamt zeigt sich, dass 76 bis 84 Prozent der befragten Förderschülerinnen und -schüler Aspekte eines positiven Selbstwertgefühls aufweisen, während bei jedem vierten bis fünften Befragten Aspekte eines niedrigen Selbstwertgefühls festgestellt werden können.

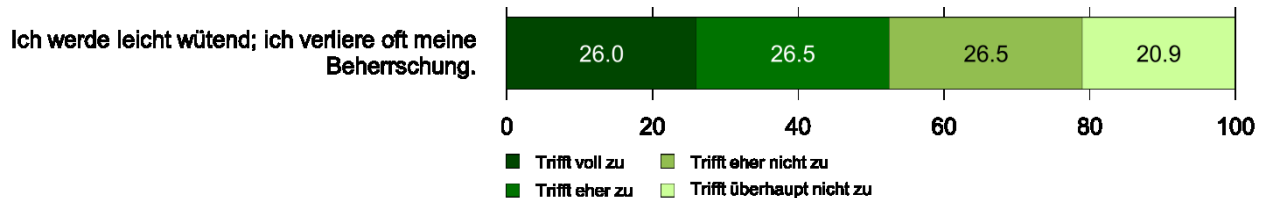
Wie bei den defizitären kommunikativen Praktiken im Elternhaus und der belasteten Lehrer-Schüler-Beziehung, so ist auch hier zu vermuten, dass die Förderschülerinnen und -schüler, die Aspekte eines niedrigen Selbstwertgefühls aufweisen, eine devianzanfällige Risikogruppe repräsentieren. Jugendliche mit einem niedrigen Selbstwertgefühl fühlen sich, gerade wenn sie vermehrt Belastungen ausgesetzt sind, häufig schnell überfordert. Agnew (1992) betont, dass Individuen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl bei Überlastung oft dazu tendieren, in solchen Situationen auf nicht-konventionelle Coping-Strategien wie beispielsweise deviante Coping-Formen zurückzugreifen. Kaplan (1978) und Marx (2001) stellen des Weiteren heraus, dass deviante Handlungen einen selbstwerterhöhenden Effekt haben können. Gerade Jugendliche, die unter Selbstwertproblemen leiden, sind hier besonders gefährdet, da deviante Handlungen für diese Jugendlichen in vielen Fällen die einzige Möglichkeit darstellen, sich Aufmerksamkeit, Respekt und Anerkennung bei anderen zu verschaffen. Ob und inwiefern dies auf diese hier untersuchte Förderschülerschaft zutrifft, ob also ein niedriges Selbstwertgefühl einerseits im Zusammenhang mit Devianz steht, andererseits zwischen Belastungsfaktoren und Devianz vermittelt, wird in Kapitel 7.7 untersucht.

Wut

Auch wenn die Ausprägung des Selbstwertgefühls einen wesentlichen Einfluss darauf hat, welche Coping-Strategien im Umgang mit Belastungen eingesetzt werden, ist ebenso zu berücksichtigen, dass gerade im Kontext von Belastungen bzw. bei Überlastung negative Emotionen wie Frustrationen und Wut eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Agnew, 1985a). Insbesondere für Förderschülerinnen und -schüler ist anzunehmen, dass diese aufgrund schwieriger Lebensbedingungen vielfach Frustrationen ausgesetzt sind. So wird der Förderschülerschaft im Förderschwerpunkt Lernen insgesamt attestiert, dass sie „[...] kulturell sowie finanziell zu den Ärmsten der deutschen Gesellschaft“ gehört (Bos et al., 2010a, S. 385; vgl. Wocken 2000). Bos und Kollegen (2010a) berichten in Anlehnung an Cloerkes et al. (2007) beispielsweise, dass die meisten Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in problematischen Wohngebieten, in beengten Wohnverhältnissen und in kinderreichen Familien aufwachsen. Da die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen zudem der untersten Ebene des deutschen Schulsystems angehört, zählen Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eindeutig zu den „Bildungsverlierern“ (vgl. Müller et al., 2013, S. 264). Darüber hinaus stellt Schumann (2007), so insbesondere bei Förderschülern mit Migrationshintergrund, aggressionsfördernde Anerkennungsdefizite fest, die nicht nur auf den Förderschulstatus zurückgeführt werden, sondern ebenso auf problematische, patriarchalisch geprägte Familienverhältnisse (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Aus belastungstheoretischer Sicht kann dies spezifische Konsequenzen nach sich ziehen, da Agnew (1985a) mit seiner Forschung aufzeigt, dass ein problembehaftetes bzw. negatives Familien- und Schulumfeld erstens negative Emotionen wie Wut befördert und Wut zweitens unter bestimmten Bedingungen Devianz bedingen kann. Zudem bestätigt Agnew (1985a, 1992), dass die Emotion Wut eine wichtige Vermittlerfunktion zwischen Belastungen und Devianz einnimmt. Aufgrund dieser Befundlage ist zu vermuten, dass die Emotion Wut bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen einen ebenso bedeutenden Einflussfaktor im Kontext von Devianz

darstellt. Zunächst ist zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß die befragten Förderschülerinnen und -schüler zum Wutempfinden neigen.

Abbildung 9: Angaben zum Wutempfinden (Angaben in Prozent)



In Abbildung 9 ist das Antwortverhalten der befragten Förderschülerinnen und -schüler zum eigenen Wutempfinden dargestellt. Bemerkenswert ist, dass knapp die Hälfte der befragten Förderschülerinnen und -schüler eher von einem schnellen Wutempfinden und Kontrollverlust berichtet. Dieses Ergebnis deutet auf eine niedrige Frustrationstoleranz bei dieser Schülerschaft hin, welches mit einer hohen Wahrscheinlichkeit mit schwierigen Lebenssituationen dieser Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Gerade die Förderschülerinnen und -schüler, die nicht nur eine problematische Lebenssituation aufweisen und aufgrund dieser Situation möglicherweise frustriert sind, sondern die auch schnell wütend werden und oft die Kontrolle verlieren, sind als devianzanfällige Risikogruppe einzustufen. Allerdings geht ein schnelles Wutempfinden nicht zwangsläufig mit Devianz einher. Es gilt in diese Kontext genau zu erörtern, welche Lebensumstände und Belastungen tatsächlich vorliegen, die zu einem erhöhten Wutempfinden und infolge dieses Wutempfindens zu Devianz führen. Agnew beispielsweise konnte in seiner Studie feststellen, dass die Emotion Wut zwischen dem autoritären Erziehungsstil, der belasteten Lehrer-Schüler-Beziehung und Schulzufriedenheit auf der einen Seite und Delinquenz auf der anderen vermittelt (vgl. Agnew, 1985a, S. 160-164). Inwiefern diese Effekte auch bei der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Förderschülerschaft festzustellen sind, wird in Kapitel 7.7 detailliert nachgegangen.

Zusammenfassend ist insgesamt hinsichtlich der psycho-sozialen Situation der Förderschülerinnen und -schüler festzuhalten, dass die meisten befragten Förderschülerinnen und -schüler von einer in Aspekten intakten Eltern-Kind-Kommunikation und Lehrer Schüler-Beziehungen berichten sowie ein in Aspekten positives Selbstwertgefühl aufweisen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern ist zu vermuten, dass diese Faktoren als Schutzfaktoren in Bezug auf Belastungen und Devianz wirken. Des Weiteren ist zu resümieren, dass ein beachtlicher Teil der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schülern eine in Aspekten defizitäre Eltern-Kind-Kommunikation aufweist, was ein Hinweis auf belastete Eltern-Kind-Beziehung ist. Es ist davon auszugehen, dass die defizitären kommunikativen Praktiken im Elternhaus für diese Schülerinnen und Schülern einen Belastungsfaktor darstellen. Außerdem kann beobachtet werden, dass ein bemerkenswerter Anteil der Förderschülerinnen und -schüler in Aspekten von problembehafteten Lehrer-Schüler-Beziehungen berichtet. Auch hier ist zu vermuten, dass die Beziehungen zu den Lehrkräften von diesen Schülerinnen und Schülern als ein Belastungsfaktor erlebt wird.

Förderschülerinnen und -schüler mit problembehafteten Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen stellen belastungstheoretisch nicht nur deswegen eine devianzanfällige Risikogruppe dar, weil ihre Beziehungen zu Eltern und Lehrkräften Belastungsfaktoren darstellen, sondern auch, weil diesen Schülerinnen und Schülern soziale Unterstützungsressourcen im Elternhaus und in der Schule fehlen. Solche sozialen Unterstützungsstrukturen sind insbesondere dann wichtig, wenn die Schülerinnen und Schüler Belastungen bzw. Belastungssituationen ausgesetzt sind. Liegen solche Unterstützungsstrukturen nicht vor, ist von einem erhöhten Belastungseffekt der auf die Schülerinnen und Schüler einwirkenden Stressoren auszugehen (vgl. Agnew, 1992). Wie aus den deskriptiven Daten ebenfalls hervorgeht, sind bei jedem vierten bis fünften Befragten Aspekte eines geschwächten Selbstwertgefühls festzustellen. Auch diese Schülerinnen und Schüler sind unter bestimmten Bedingungen gefährdet, greifen Individuen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl bei Belastungen oft auf nicht-konventionelle Coping-Strategien bzw. deviante Verhaltensformen zurück (vgl. Agnew, 1992). Außerdem können deviante Handlungen einen selbstwerterhöhenden Effekt haben. Deviante Handlungen bieten gerade Schülerinnen und Schülern mit einem niedrigen Selbstwertgefühl die Möglichkeit, ihr Selbstwertgefühl kurzfristig erhöhen zu können (vgl. Kaplan, 1978; Marx, 2001). Nicht zuletzt ergab die Befragung, dass knapp die Hälfte der befragten Schülerschaft von einem erhöhten Wutempfinden berichtet. Dieses Ergebnis deutet auf ein hohes Frustrationspotenzial bei diesen Förderschülerinnen und -schüler hin, welches selbst wiederum mit einer großen Wahrscheinlichkeit auf die schwierige Lebenssituation vieler Förderschülerinnen und -schüler zurückzuführen ist. Gerade die Schülerinnen und Schüler, die sich einerseits unter ungünstigen Lebensbedingungen aufwachsen, andererseits eine hohe negative Emotionalität und hier ein besonders stark ausgeprägtes Wutempfinden aufweisen, stellen eine zu Devianz neigende Risikogruppe dar (vgl. Agnew, 1985a). Es ist somit davon auszugehen, dass aus oben genannten Gründen die am meisten devianzanfällige Risikogruppe diejenigen Förderschülerinnen und -schüler darstellen, die defizitäre Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen, ein geschwächtes Selbstwertgefühl und ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden haben.

7.5 Stress und Autonomie im Kontext der betrachteten Strains

Empirische Befunde zur Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen zeigen an, dass ein Großteil dieser Schülerschaft in einem belasteten Familien- und Schulumfeld aufwächst. Rigide Normen im Elternhaus, Schulleistungsprobleme und Viktimisierungserfahrungen – letztere hängen mit dem devianzbelasteten Umfeld dieser Schülerinnen und Schüler zusammen – sind Belastungsfaktoren, welchen Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen häufig ausgesetzt sind. Da es den Eltern vieler Förderschülerinnen und -schülern häufig an Erziehungskompetenzen mangelt, ein Großteil der Förderschülerschaft zugleich, so insbesondere aufgrund des Förderschulstatus, vielfach Frustrationen ausgesetzt ist, die nicht selten mitunter mit deviantem Handeln kompensiert werden, ist davon auszugehen, dass viele Förderschülerinnen und -schüler belastete Beziehungen zu ihren Eltern aufweisen (vgl. Bos et

al., 2010a; Schumann, 2007). In gleicher Weise ist dies für Beziehungen zu Lehrkräften zu vermuten. Es ist zu erwarten, dass in einer besonderen Weise frustrierte und verhaltensauffällige Förderschülerinnen und -schüler von ihren Lehrkräften verstärkt diszipliniert werden, was zu Konflikten zwischen beiden führt. Gleichzeitig ist zu mutmaßen, dass Förderschülerinnen und -schüler, die sich von ihren Lehrkräften nicht akzeptiert fühlen, Konflikte mit ihnen suchen und/oder sich negativ von ihnen abgrenzen, was ebenso zu belasteten Lehrer-Schüler-Beziehungen führt (vgl. Kapitel 2.4.2.5, 3.2.3 und 4.2.2). Aus Sicht der General-Strain-Theory stellen diese genannten Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes devianzbedingende Belastungsfaktoren dar. Der autoritäre Erziehungsstil, schwache Schulleistungen und Viktimisierungserfahrungen stellen mit Agnew deswegen devianzbedingende Belastungsfaktoren dar, weil sie von den Betroffenen erstens als ungerecht („unjust“) und zweitens in hohem Maße belastend („high in magnitude“) erlebt werden, sie zudem drittens eine niedrige soziale Kontrolle („low social control“) implizieren und viertens Anreize zum devianten oder kriminellen Coping („pressure or incentive to engage in criminal coping“) schaffen. In gleicher Weise gilt dies mit Agnew auch für problembehaftete Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Agnew, 2001).

Allerdings weist Agnew (2001) darauf hin, dass nicht jeder Belastungsfaktor, der von einer Mehrheit, so beispielsweise einer bestimmte Gruppe, als Belastung empfunden wird, von jedem Individuum und jeder Gruppe als Belastung bewertet und erlebt wird, weswegen Agnew zwischen „objective strains“ (ebd., S. 320 f.) und „subjective strains“ (ebd., S. 321) unterscheidet. Nicht jeder „objective strains“ ist gleichzeitig ein „subjective strain“. Erst wenn ein „objective strain“ subjektiv als belastend bewertet und erlebt wird, wird er zum „subjective strain“. Die Frage, wann ein „objective strain“ als ein „subjective strain“ erlebt wird, hängt entscheidend von unterschiedlichen Merkmalen wie u.a. dem Alter oder dem Geschlecht ab (vgl. Kapitel 3.2.1.4 und 3.2.7). Um Hinweise dafür zu finden, ob diese Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes „subjective strains“ für die befragten Förderschülerinnen und -schüler darstellen, werden sie mit einer Stressskala, die somatische Stresssymptome misst, und einer Autonomieskala korreliert. Es wird also geprüft, ob diese genannten Parameter im Zusammenhang mit somatischen Stresssymptomen stehen. Statistisch signifikante Korrelationen zeigen an, dass die im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Belastungsfaktoren mit somatischen Stresssymptomen zusammenhängen und somit eine belastungsinduzierende Wirkung haben.

Tabelle 7: Korrelationen der Strains mit der Stressskala

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Stress	-	.16*	-.15*	.40* *	.13	-.11
(2) Autoritärer Erziehungsstil	.16*	-	-.11	.21* *	.20**	.17*
(3) Leseleistung	-.15*	-.11	-	-.02	-.07	.01
(4) Viktimisierung	.40**	.21**	-.02	-	.17*	-.01
(5) Kommunikative Praktiken im Elternhaus	.13	.20**	-.07	.17*	-	.29**
(6) Lehrer-Schüler-Beziehung	-.11	.17*	-.01	-.01	.29**	-

Listenweises N= 183; * = $p < .05$, ** = $p < .01$

Wie in Tabelle 7 zu erkennen ist, bestehen zwischen einem autoritären Erziehungsstil, der Leseleistung und Viktimisierungserfahrungen auf der einen Seite und somatischen Stresssymptomen auf der anderen statistisch signifikante Zusammenhänge. Der stärkste Zusammenhang ist zwischen Viktimisierung und Stress festzustellen. Es zeigt sich, dass Viktimisierungserfahrungen mit erhöhten somatischen Stresssymptomen einhergehen. Förderschülerinnen und -schüler, die schikaniert, gehänselt oder gemobbt werden, haben verstärkt Kopf- und Bauchschmerzen und/oder können oft schlecht einschlafen und umgekehrt. Dies ist ein Indiz dafür, dass solche Viktimisierungserfahrungen Belastungen darstellen, die sich in körperlichen Symptomen manifestieren. Auch ist dieser Zusammenhang aus belastungstheoretischer Sicht ein Hinweis darauf, dass Viktimisierungserfahrungen als ungerecht und in hohem Maße belastend erlebt werden. Ob sie möglicherweise eine niedrige soziale Kontrolle implizieren und Anreize zum devianten oder kriminellen Coping geben, werden die Pfadanalysen in Kapitel 7.7. zeigen. Während zwischen dem autoritären Erziehungsstil und Stress ebenso ein positiver Zusammenhang besteht, ist zwischen der Leseleistung und Stress ein negativer Zusammenhang zu beobachten. Dies bedeutet, dass ein autoritärer Erziehungsstil und niedrige Leseleistungen mit erhöhten somatischen Stresssymptomen bei der befragten Förderschülerschaft einhergehen. Auch wenn an dieser Stelle keine Aussagen über Kausalzusammenhänge gemacht werden können, ist davon auszugehen, dass ein autoritärer Erziehungsstil und niedrige Leseleistungen somatische Stresssymptome bewirken. Insgesamt ist aber auch nicht auszuschließen, dass erhöhte somatische Stresssymptome zu niedrigen Lese- bzw. Schulleistungen führen können. Dass erhöhte somatische Stresssymptome zu einem autoritären, rigiden Erziehungsstil führen, ist weniger wahrscheinlich. Aus belastungstheoretischer Sicht liefern diese Befunde Hinweise darauf, dass ein autoritärer Erziehungsstil und niedrige Leseleistungen als dermaßen belastend von den befragten Förderschülerinnen und -schülern erlebt werden, als dass sie mit körperlichen Stresssymptomen korrelieren. Ob sie eine niedrige soziale Kontrolle implizieren und Anreize zum devianten oder kriminellen Coping ausüben, wird in Kapitel 7.7 erörtert. Blickt man auf die anderen, in der Tabelle 7 aufgeführten Konstrukte, ist zu erkennen, dass zwischen den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und dem Lehrer-Schüler-Verhältnis einerseits und Stress andererseits keine signifikanten Zusammenhänge bestehen. Die hier

vorliegenden empirischen Ergebnisse verweisen darauf, dass die kommunikativen Praktiken im Elternhaus und die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht als derart belastend von den Förderschülerinnen und -schülern erlebt werden, als dass sie einen Zusammenhang zu körperlichen Stresssymptome aufweisen. Legt man also das Auftreten von somatischen Stresssymptomen als Bewertungskriterium für Belastungseffekte fest, kann bei den Strains autoritärer Erziehungsstil, Leseleistung und Viktimisierung eine belastungsinduzierenden Wirkung angenommen werden, bei den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und der Lehrer-Schüler-Beziehung jedoch nicht. Neben den Zusammenhängen zu somatische Stresssymptomen wird geprüft, ob die Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes mit einem eingeschränkten Autonomieempfinden zusammenhängen. Es wird also überprüft, ob Förderschülerinnen und -schüler, die diesen Belastungsfaktoren ausgesetzt sind, sich in einer besonderen Weise in ihrer Autonomie eingeschränkt fühlen. Wie mit Agnew (2001) hingewiesen wurde, stellt Autonomie ein positiv bewertetes Ziel dar, welches sich, beispielsweise über deviantes Gruppenverhalten, mittels Straftaten relativ leicht erreichen lässt. In diesem Kontext wurde ebenso erwähnt, dass eine auf subjektiver Ebene empfundene eingeschränkte Autonomie devianzfördernd sein kann, da sie als belastend empfunden wird (vgl. Kapitel 3.2.3). Es ist somit vorauszusetzen, dass Förderschülerinnen und -schüler, die sich in ihrer Autonomie eingeschränkt und sich dadurch in einem verstärkten Maße fremdbestimmt fühlen, eher zu Devianz tendieren als Förderschülerinnen und -schüler, die sich in ihrem Denken, Handeln und in ihren Entscheidungen frei fühlen. Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den betrachteten Strains und der Autonomieskala stellen einen Hinweis auf den belastungsinduzierenden und devianzfördernden, da autonomieeinschränkenden Effekt dieser Belastungsfaktoren dar.

Tabelle 8: Korrelationen der Strains mit der Autonomieskala

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Autonomie	-	.04	-.14	.08	.24**	.25**
(2) Autoritärer Erziehungsstil	.04	-	-.09	.19*	.21**	.17*
(3) Leseleistung	-.14	-.09	-	-.02	-.05	.00
(4) Viktimisierung	.08	.19**	-.02	-	.16*	-.02
(5) Kommunikative Praktiken im Elternhaus	.24**	.21**	-.05	.16*	-	.28**
(6) Lehrer-Schüler-Beziehung	.25**	.17*	.00	-.02	.28**	-

Listenweises N= 186; * = $p < .05$, ** = $p < .01$

Bei der Autonomieskala sind statistisch hoch signifikante Zusammenhänge zu den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und der Lehrer-Schüler-Beziehung zu beobachten. Insgesamt ist also zu resümieren, dass das Ausmaß und die Intensität der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern mit einem erhöhten Autonomieempfinden der Förderschülerinnen und -schüler einhergehen. Das Gleiche gilt für die Lehrer-Schüler-

Beziehung. Förderschülerinnen und -schüler, die sich von ihren Lehrkräften mit ihren Problemen angenommen und gerecht behandelt fühlen, fühlen sich in ihren Gedanken, Handlungen und Entscheidungen autonomer und somit selbstbestimmter. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass wenig Kommunikation im Elternhaus ein eingeschränktes Autonomieerleben der Förderschülerinnen und -schüler impliziert, was für problembehaftete, wenig vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen ebenso gilt. Aus belastungstheoretischer Sicht liefern diese Befunde Indizien dafür, dass defizitäre Kommunikationspraktiken im Elternhaus und problembehaftete Lehrer-Schüler-Beziehungen insoweit Belastungsfaktoren darstellen, als dass sie mit einem eingeschränkten Autonomieerleben zusammenhängen. Zusammenhänge zwischen erlebter Autonomie einerseits und dem autoritären Erziehungsstil, der Leseleistung und Viktimisierung andererseits sind dagegen nicht festzustellen. Es zeigt sich somit, dass das Autonomieerleben der befragten Förderschülerinnen und -schüler nicht wesentlich vom autoritären Erziehungsstil, der Leseleistung und Viktimisierungserfahrungen beeinflusst wird. Nimmt man den Aspekt der eingeschränkten Autonomie als Bewertungsmaßstab für Belastung, liefern die hier betrachteten korrelativen Zusammenhänge Hinweise dafür, dass eine defizitäre Kommunikationspraxis zwischen Eltern und Kindern und belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen einen belastungsinduzierenden Effekt haben, der autoritären Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierungserfahrungen jedoch nicht.

Bezüglich der Zusammenhänge der Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes ist zum einen zu resümieren, dass der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung statistisch signifikant mit körperlichen Stresssymptomen bei der befragten Förderschülerschaft korrelieren, die kommunikativen Praktiken im Elternhaus und die Lehrer-Schüler-Beziehung dagegen nicht. Dieser Befund gibt Anhaltspunkte, dass die erstgenannten Strains mit einer Stress- bzw. Belastungswirkung haben können. Zum anderen ist festzuhalten, dass die kommunikativen Praktiken im Elternhaus und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit einem erhöhten Autonomieempfinden der Förderschülerinnen und -schüler zusammenhängen, der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung auf der anderen Seite wiederum keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zum Autonomieempfinden zeigen. In diesem Ergebnis zeigt sich nicht nur, dass eine intakte Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Bindung mit einem höheren Autonomieerleben einhergeht und dadurch möglicherweise einen Schutzfaktor in Bezug auf Devianz darstellt. In diesem Ergebnis bildet sich ebenso ab, dass problem- oder konfliktbehaftete Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen mit einem eingeschränkten Autonomieerleben der Förderschülerinnen und -schüler zusammenhängen und dadurch zu Risikofaktoren von Devianz werden können (vgl. Kapitel 2.2.3).

7.6 Stress und Autonomie im Kontext der beiden betrachteten Devianzformen

Im Folgenden wird auf korrelativer Ebene nach Indizien gesucht, ob und inwiefern physische Gewaltdelikte und Diebstahl, wie angenommen, Belastungs- bzw. Stressreaktionen darstellen. Hierzu werden ebenfalls die somatische Stresssymptome und ein eingeschränktes Autonomieempfinden als Indikatoren für Belastungseffekte herangezogen und mit den beiden Devianzarten korreliert. Zeigen sich Zusammenhänge mit somatischen Stresssymptomen,

deutet dies daraufhin, dass physische Gewaltdelikte und Diebstahl bei der untersuchten Förderschülerschaft Belastungs- bzw. Stressreaktionen darstellen, auch wenn hier keine Kausalitätsannahmen gemacht werden können. Des Weiteren wird geprüft, ob und inwiefern ein eingeschränktes Autonomieerleben im Zusammenhang mit physischen Gewaltdelikten und Diebstahl steht. In Anlehnung an Agnew (2001) wurde betont, dass ein als belastend erlebtes, eingeschränktes Autonomieerleben die Wahrscheinlichkeit von Devianz erhöhen kann. Zudem wurde in Anlehnung an Agnew betont, dass Autonomie ein mittels Devianz relativ leicht zu erreichendes Ziel darstellt (vgl. Kapitel 3.2.3). Zeigen sich Zusammenhänge zwischen einer subjektiv empfundenen eingeschränkten Autonomie einerseits und physischen Gewaltdelikten und Diebstahl andererseits, könnte dies ein Anhaltspunkt darauf sein, dass eine eingeschränkte Autonomie ein mögliches Motiv bei beiden Devianzformen darstellt bzw. mittels Devianz versucht wird, das eigene Autonomieempfinden zu erhöhen.

Tabelle 9: Korrelationen der beiden Devianzformen mit der Stressskala

	(1)	(2)	(3)
(1) Stress	-	.21**	.26**
(2) Physische Gewalt	.21**	-	.35**
(3) Diebstahl	.26**	.35**	-

Listenweises N= 189; * = $p < .05$, ** = $p < .01$

Wie in Tabelle 9 dargestellt ist, korrelieren beide Devianzformen signifikant mit der Stressskala. Es zeigt sich also, dass physische Gewaltdelikte und Diebstahl bei der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Förderschülerschaft im Zusammenhang mit somatischen Stresssymptomen stehen. Förderschülerinnen und -schüler, die physische Gewaltdelikte und Diebstahl begehen, zeigen körperliche Stresssymptome und umgekehrt. Dies ist ein erstes Indiz dafür, dass beide Devianzformen von körperlichen Symptomen begleitete Stress- bzw. Belastungsreaktionen darstellen können. Ob dies tatsächlich so ist, wird mit Hilfe der Pfadmodelle in Kapitel 7.7 näher erörtert. Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen dem Autonomieerleben auf der einen Seite und physischer Gewalt und Diebstahl auf der anderen, ergaben keine signifikanten Ergebnisse. Das Streben nach einer höheren Autonomie scheint diesem Befund nach kein mit beiden Deliktformen im Zusammenhang stehendes Motiv bei der befragten Förderschülerschaft zu sein. Dies ist somit ein Hinweis dafür, dass andere Gründe und Ziele als das Erlangen von Autonomie bei beiden Deliktformen eine Rolle spielen müssen. In diesem Kontext relativiert sich auch die Funktion der Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung – beide weisen einen positiven Zusammenhang zu dem Autonomieempfinden der Förderschülerinnen und -schüler auf – als Risiko- und Schutzfaktoren von physischer Gewalt und Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft. Inwiefern die Eltern-Kind-Kommunikation und die Lehrer-Schüler-Beziehung mögliche Risiko- und Schutzfaktoren darstellen, wird im Rahmen der Pfadanalysen tiefergehend untersucht.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die hier interessierenden Deliktformen physische Gewalt und Diebstahl einen statistisch signifikanten Zusammenhang zu körperlichen Stresssymptomen aufweisen. Es ist also anzunehmen, dass beide Deliktformen Stress- bzw. Belastungsreaktionen darstellen. Zusammenhänge zum Autonomieerleben konnten bei beiden Deliktformen nicht beobachtet werden. Das Streben nach einer höheren Autonomie scheint keines der Ziele zu sein, die die befragten Förderschülerinnen und -schüler zu physischen Gewaltdelikten und Diebstahl motivieren. Auch scheinen physische Gewaltdelikte und Diebstahl aus Sicht der befragten Förderschülerinnen und -schüler keine adäquaten Mittel darzustellen, mit welchen eine höhere Autonomie, so beispielsweise gegenüber Eltern, Lehrkräften oder Peers, erreicht werden soll.

7.7 Pfadmodelle

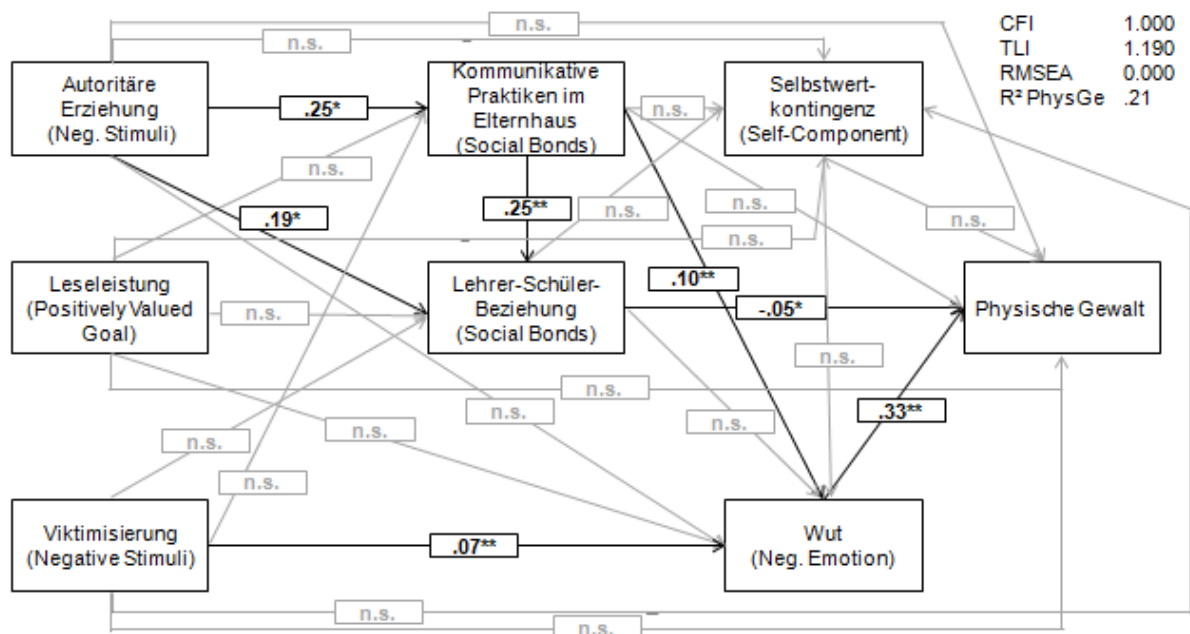
Im Zentrum dieser Arbeit stehen zwei Pfadmodelle, die auf belastungstheoretischen Annahmen der General-Strain-Theory von Robert Agnew (1992) aufbauen. Agnew geht von der These aus, dass der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren (Strains) und Devianz wesentlich auf bestimmte Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen und hier spezifische Vermittlungsvariablen wie eine fehlende konventionelle soziale Unterstützung („conventional social support“), defizitäre individuelle Coping-Ressourcen („individual coping resources“) und negative Emotionen („negative emotions“) zurückgeführt werden kann (vgl. Kapitel 3.2.4). Aber auch personale Faktoren wie das Alter, das Geschlecht, Dispositionen und Einstellungen als auch situative Faktoren wie Gelegenheiten für Devianz werden in seinen Überlegungen berücksichtigt, was die Theorie insgesamt betrachtet so komplex macht (vgl. Kapitel 3.2.4 und 3.2.5). Da die Theorie derart umfassend ist, werden im Pfadmodell lediglich ausgewählte Parameter in Betracht gezogen. Es werden Parameter berücksichtigt, die einerseits einen distinkten Stellenwert innerhalb der General-Strain-Theory von Agnew haben und andererseits auf empirischer Ebene erlauben, zentrale Problemfelder der Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen abzubilden. Als Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes werden in den Pfadmodellen der ‚autoritäre Erziehungsstil‘, die ‚Leseleistung‘ und ‚Viktimisierung‘ berücksichtigt. Unter dem Begriff der psycho-sozialen Situation wiederum werden soziale Unterstützungs- und individuelle Coping-Ressourcen sowie negativen Emotionen subsumiert. Zu den sozialen Unterstützungsressourcen zählen hier die ‚kommunikativen Praktiken im Elternhaus‘ und die ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘. Als individuelle Coping-Ressource wurde das ‚Selbstwertgefühl‘ in die Pfadmodelle einbezogen, als negative die Emotion ‚Wut‘.

7.7.1 Pfadmodell zur physischen Gewalt

Abbildung 10 zeigt das Pfadmodell, mit dessen Hilfe physische Gewalt bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen untersucht wird. Es werden die unstandardisierten Pfadkoeffizienten dargestellt. Als zentraler Bewertungsmaßstab für das Pfadmodell wird die aufgeklärte Varianz der endogenen Variable herangezogen. Die für die Beurteilung von Strukturgleichungsmodellen verwendeten Indizes CFI (*Comparative-Fit-Index*), der TLI (*Tucker-Lewis-Index* bzw. *Non-Formed Fit Index*) und der RMSEA (*Root*

Mean Square Error of Approximation) werden ebenso angegeben und betrachtet (vgl. Geiser, 2011; Reinecke, 2014). Insgesamt zeigt sich, dass knapp 21 Prozent der Varianz der physischen Gewalt bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen mit Hilfe des Pfadmodells erklärt werden kann. Wie in Abbildung 10 ebenso erkennbar ist, weist das Modell insgesamt sehr gute Fit-Werte auf. Bemerkenswert ist hier, dass der TLI-Wert im Bereich > 1.0 liegt, was als ein Hinweis darauf gewertet werden kann, dass das Pfadmodell mehr spezifizierte Parameter enthält, als für eine perfekte Modellanpassung notwendig gewesen wäre. Es zeigt sich somit, dass dieses Pfadmodell sehr komplex ist. Da TLI-Werte grundsätzlich auch im Bereich > 1.0 liegen können, befindet sich der eingetragene TLI-Wert von 1.190 im akzeptablen Bereich (Reinecke, 2014, S. 124; vgl. van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

Abbildung 10: Pfadmodell zu physischen Gewaltdelikten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen



Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes als Risikofaktoren von physischer Gewalt

Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen sind aufgrund dessen, dass sie eine sozialstrukturell benachteiligte Schülerschaft darstellen, spezifischen Belastungsfaktoren („strains“) ausgesetzt, zu welchen ein autoritärer Erziehungsstil und Schulleistungsprobleme gehören (vgl. Bos et al., 2010a). Hinzu kommt, dass diese Schülerschaft im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern mit Schumann (2007) von Stigmatisierungen und Viktimisierungen betroffen ist und eine, wie Petermann und Natzke (2008), Rabold und Baier (2008) oder Lösel und Bliesener (2003) herausstellen, hohe Devianzbelastung, so insbesondere im Bereich der physischen Gewalt- und der Eigentumsdelikte, aufweist (vgl. Kapitel 2.3 und 4.2.2). Aus Sicht der General-Strain-Theory von Agnew (1992, 2001) stellen diese genannten Parameter devianzbedingende Belastungsfaktoren dar (vgl. Kapitel 3.2.3). Da

Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine besonders hohe Devianzbelastung aufweisen, stellt sich die Frage, welcher Zusammenhang zwischen diesen Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf der einen Seite und physischer Gewalt und Eigentumsdelikten bzw. Diebstahl auf der anderen bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen besteht.

Bezüglich der Frage, ob und inwieweit ein *autoritärer Erziehungsstil* im Elternhaus einen proximalen Risikofaktoren von physischer Gewalt bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen repräsentiert, zeigt sich, dass dieser Strain in keinem direkten Zusammenhang mit physischer Gewalt bei der untersuchten Schülerschaft steht. Aus Sicht von Agnew (2001) kann dies verschiedene Gründe haben: In Bezug auf den autoritären Erziehungsstil ist festzuhalten, dass zwar davon auszugehen ist, dass von Eltern erwarteter Gehorsam, ausgesprochene Verbote und lautstarke Reaktionen und hiermit verbundene mögliche verbale Übergriffe gerade für Jugendliche im Alter von fünfzehn bis sechzehn Jahren an sich nicht nur eine Belastung darstellen, sondern konsequenterweise auch die Eltern-Kind-Beziehung belasten. Solange diese lautstarken, abmahnenden Reaktionen nicht mit verbalen und körperlichen Übergriffen verbunden sind, stellen sie auch tendenziell an konventionellen Normen ausgerichtete Verhaltensformen von Eltern dar, die möglicherweise von den Schülerinnen und Schülern als gerechtfertigt und in Einzelfällen nicht als ungerecht angesehen werden, da sie kulturellen Erwartungen entsprechen. Es ist anzunehmen dass, solange keine verbalen und körperlichen Übergriffe im Elternhaus vollzogen werden, auch weniger die Gefahr besteht, dass gewaltfördernde Überzeugungen und gewaltförmige Handlungen vorgelebt werden, die von den Kindern und Jugendlichen übernommen werden könnten. Ob verbale und körperliche Übergriffe in den Elternhäusern der befragten Förderschülerinnen und -schüler stattfinden, kann mit Hilfe der eingesetzten Instrumente nicht beantwortet werden. Verbale, aber insbesondere körperliche Übergriffe werden von den Betroffenen in der Regel nicht nur als ungerecht und belastend erlebt, sondern ebenso über das Modelllernen in das eigene Verhaltensrepertoire aufgenommen (vgl. Agnew, 2001). Da bei der befragten Förderschülerschaft einerseits kein Zusammenhang zwischen dem autoritären Erziehungsstil und physischer Gewalt beobachtet werden kann, andererseits das im Rahmen des Pfadmodells eingesetzte Konstrukt autoritärer Erziehungsstil den Aspekt der Gewaltausübung in der Familie nicht explizit erfasst, wäre im Rahmen weiterer Erhebungen zu überprüfen, ob körperliche und verbale Übergriffe in den Familien der befragten Förderschülerinnen und -schüler stattfinden. Ein weiterer Grund für den ausbleibenden Zusammenhang zwischen dem autoritären Erziehungsstil und physischer Gewalt bei der untersuchten Förderschülerschaft könnte die mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmende Distanzierung vom Elternhaus sein (vgl. Reinecke et al., 2013; Sampson & Laub, 1993) So ist gerade bei Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen zu erwarten, dass sie sich alters- und entwicklungsbedingt dem elterlichen Einfluss zunehmend entziehen, sie auch im Familienkontext im Vergleich zur Schule mehr Möglichkeiten haben, sich von den Eltern abzukoppeln, so dass das Belastungsausmaß der elterlichen Erziehungsstils, wie empirischen Befunde hier aufzeigen, insgesamt begrenzt bleibt.

Da der autoritäre Erziehungsstil als Belastungsfaktor des Familienkontextes in keinem direkten Zusammenhang mit physischer Gewalt bei der befragten Förderschülerschaft steht,

ist die Frage zu stellen, welche Rolle zentrale Belastungsfaktoren des Schulkontextes wie beispielsweise die Schulleistung spielen. Um dies zu untersuchen, wurde die im Rahmen von PARS-F erhobene *Leseleistung* der Förderschülerinnen und -schüler als Belastungsfaktor im Pfadmodell berücksichtigt. Wie in Abbildung 10 zu sehen ist, ist kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Leseleistung und der Ausübung physischer Gewalt zu beobachten. Der ausbleibende Zusammenhang zwischen der Leseleistung und physischer Gewalt liefert Hinweise dafür, dass Schulleistungen im Allgemeinen und hier die Leseleistung im Speziellen als Belastungsfaktor keine zumindest direkte, statistisch signifikante Belastungswirkung bei der untersuchten Förderschülerschaft haben. Aus belastungstheoretischer Sicht würde dies bedeuten, dass schwache Schulleistungen nicht als dermaßen bedeutend, und da nicht als bedeutend, auch nicht als übermäßig ungerecht von den Förderschülerinnen und -schüler wahrgenommen werden, als dass sie zu physischer Gewalt führen (vgl. Agnew, 2001). Ein weiterer möglicher Grund, warum die Leseleistung keinen belastungsinduzierenden Effekt zeigt ist der, dass an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen weniger Leistungsdruck vorherrscht als dies an Regelschulen der Fall ist (vgl. Müller, 2014). Hinzu kommt, dass Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen Schülerinnen und Schüler umfassend fördern wollen, also neben der individuellen Leistungsentwicklung insbesondere auch auf die psycho-soziale Entwicklung und hier beispielsweise die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes fokussiert wird (vgl. KMK, 2013; Schumann, 2007). Dies alles hat möglicherweise zu Folge, dass Schulleistungen weniger als Belastungsfaktoren von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen wahrgenommen werden, auch wenn Förderschülerinnen und -schüler, bedingt durch die Schulpflicht, der sie unterliegen (vgl. KMK, 2013), relativ viel Zeit in der Schule verbringen und dies tendenziell auf ein hohes Belastungsmaß von negativen Schulerfahrungen wie niedrigen Schulleistungen verweist.

Wenn nicht Schulleistungen hier einen zentralen Einflussfaktor darstellen, ist zu fragen, welche weiteren Faktoren eine bedeutende Rolle spielen könnten. Da viele Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen eine hoch ausgeprägte Gewaltbelastung aufweisen, ist zu vermuten, dass hier insbesondere das Schulklima und der Kontakt zu devianten Peers in und im Umfeld der Förderschule von besonderer Bedeutung sind (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Der Kontakt zu devianten Peers hat häufig nicht nur zur Konsequenz, dass man selbst zum Täter wird, sondern ebenso zum Opfer, zeigen Forschungsbefunde, so am Beispiel physischer Gewalt, dass es einen Täter-Opfer-Zusammenhang gibt. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1996) sowie Mansel (2001) stellen heraus, dass Schülerinnen und Schüler, die sich häufig schlagen oder andere Schülerinnen und Schüler hänseln und schikanieren, häufig selbst Opfer solcher Handlungen sind (vgl. Kapitel 2.4.2.3). Ob und inwiefern Viktimisierungserfahrungen im Peerkontext im Zusammenhang mit physischer Gewalt bei der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Förderschülerschaft stehen, ist ebenfalls in Abbildung 10 dargestellt.

Wie bei den anderen beiden Belastungsfaktoren, so zeigt sich auch hier, dass kein direkter Zusammenhang zwischen *Viktimisierungserfahrungen* und physischer Gewalt besteht, was zunächst ein erwartungswidriger Befund ist, weil Viktimisierungen nach Agnew (2001) von Betroffenen als in hohem Maße belastend erlebt werden. Der empirische Befund liefert zunächst Anhaltspunkte dafür, dass die Viktimisierungen von den befragten Schülerinnen und

Schülern zumindest nicht dermaßen belastend empfunden werden, dass sie einen direkten Zusammenhang zu physischer Gewalt aufweisen. Es zeigt sich, dass das von Viktimisierungen ausgehende Belastungsausmaß nicht groß und die soziale Kontrolle nicht niedrig genug, als dass physische Gewalt als Handlungsalternative im Umgang mit Viktimisierungen von den Förderschülerinnen und -schülern in Betracht gezogen wird. Es ist wichtig an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass der Belastungsgrad eines Strains auch wesentlich davon abhängt, ob und inwiefern der Strain chronisch und/oder zeitlich gehäuft auftritt (vgl. Agnew & White, 1992). Da an dieser Stelle hierüber keine Informationen vorliegen, wäre im Rahmen weiterer Analysen zu untersuchen, wie häufig und in welchem Ausmaß die Förderschülerinnen und -schüler Viktimisierungen ausgesetzt sind. Ebenso wäre zu prüfen, welchen Schweregrad diese Viktimisierungen haben und ob es sich hierbei beispielsweise um schwerwiegende Vorfälle handelt.

Wie sich herausgestellt hat, stellt keine der im Pfadmodell implementierten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, also der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung, proximale Risikofaktoren physischer Gewaltdelikte bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft dar. Aus der Perspektive der General-Strain-Theory weisen die Befunde in die Richtung, dass diese Strains demnach nicht als übermäßig ungerecht und belastend von den befragten Förderschülerinnen und -schülern erlebt werden, als dass sie zu physischer Gewalt führen.

Die psycho-soziale Situation als Risikofaktor von physischer Gewalt

Da im Rahmen der Pfadanalysen der Blick einerseits auf Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontexts gerichtet ist, andererseits Eltern und Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen im Familien- und Schulkontext repräsentieren und ihr Verhalten aus Sicht der General-Strain-Theory sowohl einen Belastungsfaktor als auch eine soziale Unterstützungsressource darstellen kann, werden die Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen folgend als mögliche Risiko- und Schutzfaktoren von physischer Gewalt bei der befragten Förderschülerschaft betrachtet (vgl. Agnew 1992, 2001). Gerade für Schülerinnen und Schüler, die in einem autoritären Elternhaus aufwachsen, ist zu vermuten, dass diesen wenig Anerkennung und Unterstützung von Seiten der Eltern zukommt. Auch zeigen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004), Kottmann (2006) oder Schumann (2007), dass es vielen Eltern, so insbesondere jenen mit Migrationshintergrund, schwer fällt, den Förderschulstatus ihres Kindes zu akzeptieren (vgl. Kapitel 4.2.2). Wie Schumann (2007) betont, weist ein Großteil der Förderschülerschaft im Zusammenhang mit dem Förderschulstatus stehende Anerkennungsdefizite und damit einhergehend ein belastetes Selbstwertgefühl auf (vgl. Kapitel 4.2.2). Des Weiteren ist zu erwarten, dass besonders verhaltensauffällige Förderschülerinnen und -schüler von ihren Lehrkräften häufig „diszipliniert“ werden müssen, so dass gerade für diese Schülerinnen und Schüler belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen angenommen werden können. Da viele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen ein belastetes Selbstwertgefühl aufweisen, wird hier ebenso das Selbstwertgefühl, das mit Agnew (1992) eine im Umgang mit Belastungen wichtige Coping-Ressource darstellt, im Zusammenhang mit physischer Gewalt betrachtet. Anerkennungsdefizite führen allerdings nicht nur zu einem belasteten Selbstwertgefühl. Sie

können ebenso ein erhöhtes Frustrations- und Wutempfinden bedingen (vgl. Schumann, 2007). Da die negative Emotion Wut aus belastungstheoretischer Sicht mit Agnew (1985a, 2001, 2006), Hay und Evans (2006) oder Moon et al. (2009) eine derjenigen negativen Emotionen darstellt, die einen hohen Zusammenhang zu bestimmten Deliktformen wie insbesondere physischen Gewaltdelikten aufweist, wird des Weiteren der Zusammenhang zwischen dem Wutempfinden und physischer Gewalt bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft untersucht (vgl. Kapitel 3.2.6 und 3.2.8). Nachdem beobachtet werden konnte, dass keines der im Pfadmodell implementierten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, also der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung, im Zusammenhang mit physischer Gewalt bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft steht, stellt sich die Frage, welchen Zusammenhang die psycho-soziale Situation der untersuchten Förderschülerschaft, also die kommunikativen Praktiken im Elternhaus, die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Selbstwertgefühl und die Emotion ‚Wut‘, zur physischen Gewalt aufweist.

Wie in Abbildung 10 dargestellt, ist mit einem Faktor von .33 ein direkter hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der negativen Emotion *Wut* und physischer Gewalt festzustellen. Der beobachtete Zusammenhang zwischen Wut und physischer Gewalt ist insofern theoriekonform, als dass physische Gewalt eine impulsive Devianzform repräsentiert, die häufig dann in Erscheinung tritt, wenn Kontrollverlust vorliegt. Das Erleben von Wut hat häufig einen Kontrollverlust zur Folge, der sich im Ausagieren von Wutimpulsen, so beispielsweise in physischer Gewalt entlädt. Individuen, die oft ihre Beherrschung verlieren und leicht wütend werden, sind tendenziell einem höheren Risiko ausgesetzt, gewalttätig zu werden (vgl. Kapitel 3.2.6 und 3.2.8). Der direkte Zusammenhang zwischen Wut und physischer Gewalt liefert, wie von Agnew (2001) vermutet, Hinweise darauf, dass Wut kognitive Prozesse unterbricht, die einen nicht-kriminellen Bewältigungsstil fördern würden, da wütende Individuen tendenziell emotionsgeleitet und in vielen Fällen weniger bedacht bzw. weniger die Kosten ihres Handelns abwägend agieren. Letztgenanntes trifft insbesondere auf physische Gewaltdelikte zu.

Nicht nur die negative Emotion Wut weist einen direkten Zusammenhang zu physischer Gewalt bei Förderschülerinnen und -schülern auf. Wie in Abbildung 10 zu erkennen ist, steht auch die *Lehrer-Schüler-Beziehung* mit $-.05$ in einem direkten, negativen Zusammenhang mit dieser Deliktform. Auch wenn dieser Zusammenhang sehr schwach ist, liefert er Hinweise darauf, dass vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen, in welchen sich die Förderschülerinnen und -schüler gerecht behandelt fühlen und sie ihre Probleme ansprechen können, tendenziell Schutzfaktoren in Bezug auf physische Gewalt darstellen. Umgekehrt liefert dieser Befund Indizien dafür, dass wenig vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen Risikofaktoren von physischer Gewalt repräsentieren.

Insgesamt zeigt sich bisher, dass Wut und die Lehrer-Schüler-Beziehung in einem direkten Zusammenhang mit physischer Gewalt bei der untersuchten Förderschülerschaft stehen. Betrachtet man die *kommunikativen Praktiken im Elternhaus*, ist, wie in Abbildung 10 deutlich wird, kein direkter Zusammenhang zur physischen Gewalt festzustellen. Allerdings ist hier ein indirekter Zusammenhang zu beobachten. Es liegt mit $.03$ ein über Wut

vermittelter hoch signifikanter indirekter, jedoch sehr schwacher Effekt der Eltern-Kind-Kommunikation auf physische Gewalt vor. Dieser Befund liefert unter Umständen Indizien dafür, dass bestimmte Aspekte des elterlichen Kommunikationsverhaltens möglicherweise als wutinduzierende Belastung erlebt werden könnten, die selbst wiederum mit physischer Gewalt zusammenhängen könnten. Wichtig zu betonen ist hier, dass sich die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Befragung im Alter von fünfzehn bis sechzehn Jahren befinden und der Wunsch, sich von den eigenen Eltern distanzieren zu wollen, gerade in diese Alter besonders stark ausgeprägt ist, da Peers nun zur wichtigsten Bezugsgruppe werden (vgl. Reinecke et al., 2013; Sampson & Laub, 1993). In weiteren Analysen müsste geprüft werden, so beispielsweise im Vergleich mit einer jüngeren Kohorte, ob das Alter der Förderschülerinnen und -schüler hier tatsächlich einen bisher unberücksichtigten Einflussfaktor darstellt. Neben einen indirekten Effekt auf physische Gewalt hat die Eltern-Kind-Kommunikation mit .25 einen direkten Effekt auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Förderschülerinnen und -schüler, die sich mit ihren Eltern viel austauschen, haben auch intakte Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Zu resümieren ist, dass die negative Emotion Wut und die Lehrer-Schüler-Beziehung einen direkten Effekt und die kommunikativen Praktiken im Elternhaus einen indirekten Effekt auf physische Gewalt haben. Im nächsten Schritt wird untersucht, welcher Zusammenhang zwischen dem *Selbstwertgefühl* der befragten Förderschülerinnen und -schüler und der physischen Gewalt besteht. Wie in Abbildung 10 zu sehen ist, weist das *Selbstwertgefühl* keinen direkten Effekt auf physische Gewalt auf. Dies ist insofern ein erwartungswidriger Befund, als dass die Förderschulforschung und hier Autoren wie Schumann (2007) oder Hildeschmidt-Sander (1996) auf die Selbstwertproblematik dieser Schülerschaft verweisen und Autoren wie beispielsweise Kaplan (1978) und Marx (2001) in ihren Studien einen Zusammenhang zwischen Selbstwertproblemen und physischer Gewalt beobachten konnten (vgl. Kapitel 2.4.2.6 und 4.2.2). Dieser hier vorliegende Befund lässt schlussfolgern, dass das Selbstwertgefühl keinen direkten Einflussfaktor in Bezug auf physische Gewaltdelikte bei der im Rahmen dieser Arbeit befragten Förderschülerschaft repräsentiert.

Zusammenfassend ist hinsichtlich des Zusammenhangs von psycho-sozialer Situation und physischer Gewalt bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen festzuhalten, dass ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden in direktem Zusammenhang mit physischer Gewalt steht. Darüber hinaus besteht ein schwacher Zusammenhang von der Lehrer-Schüler-Beziehung zur abhängigen Variable. Die kommunikativen Praktiken im Elternhaus als auch das Selbstwertgefühl wiederum zeigen keine direkten Effekte auf physische Gewaltdelikte. Allerdings weist die Eltern-Kind-Kommunikation einen, über die negative Emotion Wut vermittelten indirekten, jedoch sehr schwachen Effekt auf physische Gewalt auf.

Die psycho-soziale Situation als Mediator zwischen Strains und physischer Gewalt

Agnew (1992, 2001) geht im Rahmen seiner General-Strain-Theory von der These aus, dass der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren (Strains) und Devianz wesentlich von Bedingungen für devianzbegünstigende Anpassungsreaktionen wie mitunter eine fehlende konventionelle soziale Unterstützung („conventional social support“), defizitäre individuelle

Coping-Ressourcen („individual coping resources“) und negative Emotionen („negative emotions“) abhängt. Die Annahme ist, dass bei fehlenden sozialen Unterstützungs- und individuellen Coping-Ressourcen und einer erhöhten negativen Emotionalität das Risiko, dass ein Individuum mit Devianz auf Belastungen reagiert, steigt (vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.2.4). Die bisherigen Befunde haben erstens gezeigt, dass keiner der drei Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes im direkten Zusammenhang mit physischer Gewalt bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft steht. Ferner konnte im Hinblick auf die psycho-soziale Situation der Förderschülerinnen und -schüler beobachtet werden, dass lediglich ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden und die Lehrer-Schüler-Beziehung im direkten Zusammenhang mit physischer Gewalt stehende Einflussfaktoren darstellen. Nicht zuletzt konnte gezeigt werden, dass die Eltern-Kind-Kommunikation einen indirekten Effekt auf physischer Gewalt hat. Im nächsten Schritt wird geprüft, ob und inwiefern die psycho-soziale Situation zwischen den Belastungsfaktoren und Devianz vermittelt, ob sie also den Belastungseffekt der Strains verstärkt bzw. schwächt oder keine Vermittlungseffekte zeigt.

Wie sich insgesamt zeigt, wird der Effekt von *Viktimisierung* auf physische Gewalt über die negative Emotion Wut vermittelt. Auch wenn hier mit einem Wert von .02 insgesamt ein schwacher Effekt vorliegt, kann resümiert werden, dass Wut den belastungsinduzierenden Effekt von Viktimisierung auf physische Gewalt in geringem Maße verstärkt. Die von Agnew postulierte These, dass Wut einen Vermittler in Bezug auf physische Gewaltdelikte darstellt, kann von der Tendenz her bestätigt werden (vgl. Agnew, 1992, 1985a). Da Viktimisierung keine direkten Effekte auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Eltern-Kind-Kommunikation haben, zeigen letztere auch keine Mediatoreffekte. Es ist zu vermuten, dass die jugendtypische Distanzierung von Sozialisationsinstanzen wie beispielsweise Eltern oder Lehrkräften ein möglicher Grund ist, dass keine direkten Zusammenhänge zwischen Viktimisierung auf der einen Seite und der Lehrer-Schüler-Beziehung und Eltern-Kind-Kommunikation auf der anderen vorliegen. So ist davon auszugehen, dass Fünfzehn- und Sechzehnjährige ihre Viktimisierungserlebnisse ihren Eltern eher nicht anvertrauen bzw. sie eher dazu tendieren, solche belastenden Erlebnisse mit sich selbst auszumachen. Ebenso ist zu vermuten, dass viele Eltern und Lehrkräfte relativ wenig von solchen Viktimisierungen mitbekommen, da Viktimisierungen meistens außerhalb der Reichweite von Erwachsenen stattfinden (vgl. Agnew, 2001).

Wie also zu resümieren ist, wird der Belastungseffekt von Viktimisierung auf physische Gewalt über die psycho-soziale Situation bzw. hier die negative Emotion Wut vermittelt. Die Frage, die sich nun stellt, ist, ob indirekte Effekte für den Strain des Familienkontextes, nämlich die autoritäre Erziehung zu beobachten sind. Insgesamt zeigt sich, dass der *autoritäre Erziehungsstil* der Eltern keine indirekten Effekte auf physische Gewalt aufweist. Allerdings steht der autoritäre Erziehungsstil in einem positiven Zusammenhang mit dem kommunikativen Praktiken im Elternhaus und der Lehrer-Schüler-Beziehung und hat hierüber einen Effekt auf die psychosoziale Situation der Förderschülerinnen und -schüler. Hier ist festzustellen, dass je autoritärer der Erziehungsstil im Elternhaus ist, desto intensiver die Eltern-Kind-Kommunikation einerseits, desto intakter die Lehrer-Schüler-Beziehung andererseits ist. Der ausbleibende Mediatoreffekt der psycho-sozialen Situation ist weitgehend auf den schwachen bis nicht vorliegenden Zusammenhang zwischen der psycho-

sozialen Situation und der physischen Gewalt zurückzuführen. Der in diesem Kontext ausbleibende Mediatoreffekt von Wut kann wiederum mit dem fehlenden Zusammenhang zwischen dem autoritären Erziehungsstil und Wut erklärt werden. Der autoritäre Erziehungsstil der Eltern zeigt keinen wutinduzierenden Effekt, da anzunehmen ist, dass er nicht derart als aversiv von den befragten Schülerinnen und Schülern erlebt wird, als dass er mit negativen Emotionen wie Wut einhergeht.

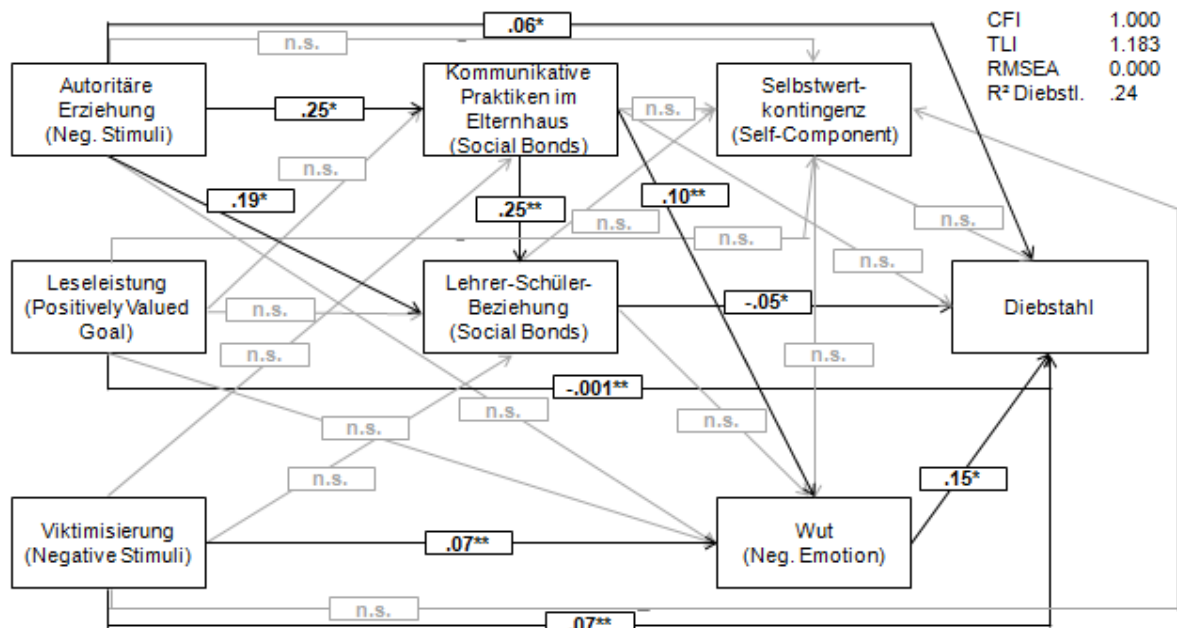
Im nächsten Schritt ist zu prüfen, ob für die *Leseleistung* indirekte Effekte vorliegen. Wie sich allerdings zeigt, gehen von der Leseleistung unter Kontrolle der interessierenden Parameter ebenso keine indirekten Effekte auf physische Gewalt aus. Der ausbleibende Zusammenhang zwischen der Leseleistung einerseits und dem Selbstwertgefühl, dem Wutempfinden, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Eltern-Kind-Kommunikation andererseits liefert Hinweise darauf, dass Schulleistungen insgesamt sowohl für die Förderschülerinnen und -schüler selbst als auch ihre Eltern und Lehrkräfte von nachrangiger Bedeutung sind. Dies würde zumindest erklären, warum der Effekt der Leseleistung auf physische Gewalt nicht über die psychosoziale Situation vermittelt wird.

Zusammenfassend ist erstens festzuhalten, dass *Viktimisierung* einen indirekten, über die psycho-soziale Situation vermittelten Effekt auf physische Gewalt zeigt. Zweitens ist festzustellen, dass der *autoritäre Erziehungsstil* unter Kontrolle der betrachteten Variablen keinen indirekten Zusammenhang zu physischer Gewalt aufweist. Da bei der *Leseleistung* drittens ebenfalls keine indirekten Effekte auf physische Gewalt unter Kontrolle der interessierenden Parameter zu beobachten sind, ist zu resümieren, dass lediglich Viktimisierung bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft in diesem Kontext tendenziell als Risikofaktor von physischer Gewalt einzustufen ist.

7.7.2 Pfadmodell zum Diebstahl

Im Pfadmodell zum Diebstahl werden mit Hilfe derselben Parameter, wie sie im Pfadmodell zur physischen Gewalt genutzt werden, Zusammenhänge zwischen Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen und Diebstahl aufzudecken. Als Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes wurden auch hier wieder der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung einbezogen. Unter dem Begriff der psycho-sozialen Situation werden auch hier die ‚kommunikativen Praktiken im Elternhaus‘ und die ‚Lehrer-Schüler-Beziehung‘, das ‚Selbstwertgefühl‘ und die Emotion ‚Wut‘ verstanden. In Abbildung 11 ist folgend das zur Untersuchung von Diebstahl herangezogene Pfadmodell dargestellt. Entsprechend dem Pfadmodell zur physischen Gewalt, so wird auch hier vorrangig die aufgeklärte Varianz der abhängigen Variable als Bewertungsmaßstab für das Modell herangezogen. Insgesamt zeigt sich, dass knapp 24 Prozent der Varianz des Diebstahls mit dem Pfadmodell erklärt werden kann. Wie im Pfadmodell zur physischen Gewalt, so ist der TLI-Wert von 1.183 auch beim Modell zum Diebstahl als ein Hinweis darauf zu betrachten, dass dieses Pfadmodell mehr spezifizierte Parameter enthält, als eine perfekte Modellanpassung erfordern würde (vgl. Reinecke, 2014).

Abbildung 11: Pfadmodell zum Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen



Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes als Risikofaktoren von Diebstahl

Die folgenden empirischen Analysen beruhen weiterhin auf der Annahme, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen erstens aufgrund dessen, dass sie eine sozialstrukturell benachteiligte Schülerschaft darstellen, spezifischen Belastungsfaktoren („Strains“) wie dem autoritärem Erziehungsstil im Elternhaus, Schulleistungsproblemen und Viktimisierungen ausgesetzt sind und sie zweitens eine hohe Devianzbelastung aufweisen (vgl. Kapitel 2.4, 3.2.3, 4.2.1 und 4.2.2). Rabold und Baier (2008) zeigen beispielsweise, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen im Bereich des Diebstahls im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern besonders auffällig sind (vgl. Kapitel 4.2.2). Im Folgenden wird daher die Frage erörtert, welcher Zusammenhang zwischen den Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf der einen Seite und Diebstahl auf der anderen bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen besteht.

Betrachtet man den Strain des Peerkontextes *Viktimisierung*, zeigen die hier vorliegenden Befunde, wie in Abbildung 11 dargestellt ist, dass mit .07 ein direkter, hochsignifikanter, wenn auch schwacher Zusammenhang zu Diebstahl besteht. Aus belastungstheoretischer Sicht lässt sich zumindest indirekt ableiten, dass Viktimisierungen einen derartigen Belastungsgrad implizieren, dass sie einen Zusammenhang zu Diebstahl aufweisen. Auch deutet der vorliegende Befund zum Zusammenhang zwischen Viktimisierung und Diebstahl an, dass die den Viktimisierungen implizite soziale Kontrolle dermaßen niedrig ausgeprägt ist, dass Diebstahl eine Handlungsmöglichkeit für die viktimisierten Förderschülerinnen und -schüler darstellt (vgl. Agnew, 2001). Ob sich diese Annahme bestätigen lässt, müsste jedoch im Rahmen weiterer Studien geprüft werden. Der direkte Zusammenhang zwischen

Viktimisierung und Diebstahl könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass Diebstahl nach außen betrachtet eine im Vergleich zu physischer Gewalt weniger auffallende Deliktform repräsentiert und möglicherweise gerade für diejenigen Förderschülerinnen und -schüler als eine geeignetere Coping-Strategie im Umgang mit Viktimisierungserfahrungen erscheint, die bei solchen Belastungen grundsätzlich eher Rückzugstendenzen zeigen statt auf Konfrontation zu setzen, wie dies bei der physischen Gewalt der Fall wäre.

Den zweitstärksten signifikanten Zusammenhang zu Diebstahl weist der Strain des Familienkontextes, der *autoritäre Erziehungsstil*, auf. Mit .06 handelt es sich hierbei jedoch um seinen sehr niedrigen Effekt, so dass von einem schwachen Zusammenhang zu sprechen ist. Es handelt sich hierbei dennoch um einen Belastungseffekt. Der insgesamt schwache Effekt ist vermutlich damit zu erklären, dass Jugendliche sich in der Adoleszenzphase von konventionellen Sozialisationsinstanzen wie Eltern und Lehrkräften tendenziell abwenden und deren Einfluss in dieser Altersphase abnimmt. Da sich die letztgenannten Punkte jedoch mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht abschließend überprüfen lassen, wären tiefergehende Analysen an dieser Stelle notwendig.

Im dritten Schritt stellt sich bezogen auf die Strains die Frage, welcher Zusammenhang zwischen der *Leseleistung* und Diebstahl besteht. Wie in Abbildung 11 zu erkennen ist, liegt zwischen der Leseleistung und Diebstahl mit -.001 ein hochsignifikanter, jedoch sehr schwacher Zusammenhang vor, der aufgrund seiner niedrigen Effektstärke an dieser Stelle nicht tiefergehend interpretiert wird. Die Effektstärke der Leseleistung deutet daraufhin, dass die Leseleistung als direkter Risikofaktor, zumindest im Kontext von Diebstahl, bei der befragten Förderschülerschaft von geringer Bedeutung ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die beiden Strains des Familien- und Peerkontextes einen direkten, wenn auch sehr schwachen Effekt auf Diebstahl zeigen. Die Leseleistung wiederum weist zwar einen hochsignifikanten, jedoch aufgrund der niedrigen Effektstärke einen bedingt tiefergehend zu interpretierenden Effekt auf Diebstahl auf. Im Gegensatz zur physischen Gewalt, sind der autoritäre Erziehungsstil und Viktimisierung als proximale Risikofaktoren von Diebstahl bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft einzustufen. Beide Strains implizieren einen derartigen Belastungsgrad und eine derartige niedrige soziale Kontrolle, dass sie einen Zusammenhang zu Diebstahl aufweisen. Ob und inwiefern ein autoritärer Erziehungsstil und Viktimisierungserfahrungen Diebstahl begünstigende Überzeugungen („pressure or incentive to engage in criminal coping“) befördern, kann mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Anzunehmen ist, dass der Schulkontext hier eine bedeutende Rolle spielt, da Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, wie u.a. Petermann und Natzke (2008) oder Rabold und Baier (2008) betonen, eine hohe Devianzbelastung im Allgemeinen und eine hohe Belastung im Bereich der Eigentumsdelikte im Speziellen aufweisen (vgl. 1.1.2 und 4.2.2). Aufbauend auf diesen Befunden wären weitere Studien notwendig, die den Zusammenhang zwischen schulischen Einflussfaktoren und Eigentumsdelikten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen näher untersuchen.

Die psycho-soziale Situation als Risikofaktor von Diebstahl

In Anlehnung an die General-Strain-Theory von Agnew (Agnew, 1992, 2001) werden im Folgenden, wie beim Pfadmodell zur physischen Gewalt, die Eltern-Kind-Kommunikation und die Lehrer-Schüler-Beziehung als Belastungsquellen und soziale Unterstützungsressourcen, das Selbstwertgefühl als individuelle Coping-Ressource und die Emotion Wut als Indikator für eine hoch ausgeprägte negative Emotionalität betrachtet (vgl. Kapitel 3.2.3, 3.2.4 und 3.2.6). Es ist folgend zu prüfen, in welchem Zusammenhang die psycho-soziale Situation, also die kommunikativen Praktiken im Elternhaus, die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Selbstwertgefühl und die Emotion Wut mit Diebstahl stehen.

Wie in Abbildung 11 deutlich wird, besteht zwischen *Wut* und Diebstahl der stärkste Zusammenhang, auch wenn dieser Effekt mit .15 im Vergleich zu .33 insgesamt schwächer ausfällt als im Pfadmodell zur physischen Gewalt. Dass ein Zusammenhang zwischen *Wut* („trait anger“) und Diebstahl besteht, ist auf den ersten Blick erwartungswidrig, da Diebstahl eine eher auf Kalkül als auf Impulsen basierende Devianzform darstellt (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3.3). Es ist allerdings möglich, dass Eigentumsdelikte aus der Wut heraus geplant, jedoch mit Kalkül, so beispielsweise aus Rachegeleuten, durchgeführt werden. Insgesamt ist zu vermuten, dass der mit Wutgefühlen einhergehende Kontrollverlust und insbesondere die damit verknüpfte niedrige soziale Kontrolle hier eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Kapitel 3.2.6).

Den zweitstärksten Effekt weist die *Lehrer-Schüler-Beziehung* auf. Mit -.05 liegt hier die gleiche Effektstärke vor wie zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der physischen Gewalt. So bildet sich auch beim Diebstahl die Tendenz ab, dass vertrauensvolle und Unterstützung leistende Beziehungen zu Lehrkräften potenzielle Schutzfaktoren, problembehaftete Lehrer-Schüler-Beziehungen dagegen potenzielle Risikofaktoren in Bezug auf Diebstahl darstellen.

Wie insgesamt zu beobachten ist, stellen ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden und die Lehrer-Schüler-Beziehung im Zusammenhang mit Diebstahl stehende Einflussfaktoren dar. Da bereits ein Zusammenhang zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und Diebstahl nachgewiesen werden konnte, stellt sich die Frage, ob auch die *kommunikativen Praktiken im Elternhaus* einen direkten Effekt auf Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft haben. Wie in Abbildung 11 dargestellt ist, besteht zwischen den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und Diebstahl kein direkter Zusammenhang. Allerdings hat die Eltern-Kind-Kommunikation, wie erwartet, mit .25 einen direkten, hoch signifikanten Effekt auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Der ausbleibende direkte Zusammenhang zwischen den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und Diebstahl ist, wie bei der physischen Gewalt, vermutlich auf die für die Adoleszenz typische und mit dem Alter von Jugendlichen zunehmende Abwendung von Sozialisationsinstanzen zurückzuführen (vgl. Kapitel 2.4.2.4). Es bedürfte an dieser Stelle jedoch weiterer Studien, die konkret erforschen, welche verhaltensbezogenen Copingstrategien Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen im Umgang mit familiären Belastungen zeigen. Auch wäre tiefergehend zu analysieren, wie der Einfluss von Sozialisationsinstanzen auf Förderschülerinnen und -schüler in der Adoleszenzphase konkret ausgeprägt ist.

In einem weiteren Schritt ist nun zu fragen, ob und inwiefern das *Selbstwertgefühl* der Schülerinnen und Schüler hier einen möglichen Einflussfaktor darstellt. Insgesamt ist festzustellen, dass das Selbstwertgefühl keinen direkten Effekt auf Diebstahl hat. Dieser Befund ist erwartungswidrig, zeigt die Forschung von beispielsweise Schumann (2007) und Hildeschmidt-Sander (1996), dass viele Förderschülerinnen und -schüler Selbstwertprobleme aufweisen und Devianz, so mit Marx (2001) und Kaplan (1978), einen selbstwerterhöhenden Effekt haben kann (vgl. Kapitel 2.4.2.6 und 4.2.2).

Zusammenfassend ist in Bezug auf den Zusammenhang zwischen psycho-sozialer Situation von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen und Diebstahl festzuhalten, dass die negative Emotion Wut und die Lehrer-Schüler-Beziehung direkte Effekte auf Diebstahl zeigen. Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen, die ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden und/oder belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen, neigen tendenziell zu Diebstahl. Die kommunikativen Praktiken im Elternhaus und das Selbstwertgefühl wiederum zeigen keine direkten Effekte auf die hier betrachtete Variable.

Die psycho-soziale Situation als Mediator zwischen Strains und Diebstahl

Wie beim Pfadmodell zur physischen Gewalt, so ist auch hier die von Agnew (1992) ausformulierte Annahme vordergründig, dass der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren (Strains) und Devianz wesentlich von Faktoren wie beispielsweise einer fehlenden konventionellen sozialen Unterstützung („conventional social support“), defizitären individuellen Coping-Ressourcen („individual coping resources“) und negativen Emotionen („negative emotions“) beeinflusst wird (vgl. Kapitel 3.2.3, 3.2.4 und 3.2.6). In Anlehnung an Agnew wird hier von der These ausgegangen, dass fehlende soziale Unterstützungsressourcen, defizitäre individuelle Coping-Ressourcen und eine hochausgeprägte negative Emotionalität die Auftretenswahrscheinlichkeit von Devianz wesentlich steigern. Die bisherigen Befunde des Pfadmodells zu Diebstahl haben erstens gezeigt, dass alle drei Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes in einem schwachen, aber direkten Zusammenhang mit Diebstahl bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft stehen. Des Weiteren wurde hinsichtlich des Zusammenhangs von psycho-sozialer Situation und Diebstahl festgestellt, dass, wie bei der physischen Gewalt, lediglich ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden und die Lehrer-Schüler-Beziehung einen direkten Effekt auf Diebstahl haben. Ähnlich wie bei der physischen Gewalt, weist die Kommunikation im Elternhaus zudem einen direkten Effekt auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auf. Es gilt nun folgend zu prüfen, ob und inwieweit die Belastungseffekte des autoritären Erziehungsstils, der Leseleistung und der Viktimisierungserlebnisse über die psycho-soziale Situation der Förderschülerinnen und -schüler auf Diebstahl vermittelt werden.

Richtet sich der Blick auf den *autoritären Erziehungsstil*, zeigen sich keine indirekten Effekte über die psychosoziale Situation zum Diebstahl, auch wenn zwischen dem autoritären Erziehungsstil auf der einen Seite und der Lehrer-Schüler-Beziehungen auf der anderen mit .19 ein direkter Zusammenhang zu beobachten ist. Der ausbleibende Mediatoreffekt ist mit dem relativ schwachen Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und Diebstahl zu erklären.

Da sich keine indirekten Effekte des autoritären Erziehungsstils auf Diebstahl feststellen lassen, ist nun zu prüfen, ob der Effekt der *Leseleistung* auf Diebstahl über die psycho-soziale Situation vermittelt wird. Insgesamt ist kein über die psycho-soziale Situation von Förderschülerinnen und -schülern vermittelter Effekt der Leseleistung auf Diebstahl zu beobachten, da die Leseleistung keine direkten Effekte auf die psycho-soziale Situation zeigt. Dieser Befund bekräftigt die bereits im Zusammenhang mit der physischen Gewalt ausformulierte Vermutung, dass Schulleistungen als Belastungsfaktoren im Zusammenhang mit Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft unter Kontrolle der betrachteten Variablen keine besondere Bedeutung haben. In diesem Kontext wäre es wichtig tiefergehend zu erforschen, welche Bedeutung Schulleistungen für Förderschülerinnen und -schüler, aber auch für das familiäre und schulische Umfeld von Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben. Es ist denkbar, dass Förderschülerinnen und -schüler, aber auch Eltern von Förderschülerinnen und -schülern im Laufe der Zeit gegenüber Schule und Schulleistungsaspekten zunehmend eine resignierende Haltung einnehmen und/oder Eltern verstärkt andere Aspekte wie die psycho-soziale Entwicklung ihres Kinder wichtiger erscheint als die Leistungsentwicklung (vgl. Schumann, 2007). In ähnlicher Weise ist letzteres auch für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen zu vermuten, die gemäß der Bestimmungen der KMK (2013) nicht nur die Leistungsentwicklung, sondern die allumfassende Förderung ihrer Schülerin bzw. ihres Schülers im Blick haben sollen (vgl. Kapitel 4.1.2). Solche Untersuchungen wären deswegen wichtig, weil, wie die Befunde dieser Arbeit zeigen, die Leseleistung einerseits negativ mit körperlichen Stresssymptomen korreliert, sie andererseits keine bedeutenden Zusammenhänge zur physischen Gewalt und zu Diebstahl aufweist. Insgesamt zeigt sich also, dass Schulleistungen eine gewisse belastungs- bzw. stressinduzierende Wirkung bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft haben. Hieraus ist abzuleiten, dass Schulleistungen auch eine gewisse Relevanz für die befragten Förderschülerinnen und -schüler haben.

Im nächsten Schritt richtet sich der Blick nun auf den indirekten Zusammenhang zwischen Viktimisierungserlebnissen, der psycho-sozialen Situation und Diebstahl. Insgesamt ist festzustellen, dass *Viktimisierung* keine indirekten Zusammenhänge zu Diebstahl aufweist. Zwar bestehen zwischen Viktimisierung und der negativen Emotion Wut als auch zwischen Wut und Diebstahl direkte Zusammenhänge, da diese ebenfalls relativ schwach sind, ist auch bei der Emotion Wut kein Mediatoreffekt festzustellen. Als möglicher Grund für den fehlenden Zusammenhang zwischen Viktimisierung einerseits und der Lehrer-Schüler-Beziehung und den kommunikativen Praktiken im Elternhaus andererseits ist auch hier wieder die für die Jugendphase typische Abwendung von Sozialisationsinstanzen zu vermuten. Gerade hier ist zu vermuten, dass sich viktimisierte Jugendlichen ihren Eltern und Lehrkräften tendenziell nicht anvertrauen und ihre Probleme lieber mit sich selbst ausmachen. Der ausbleibende Mediatoreffekt der Emotion *Wut* ist wiederum damit zu begründen, dass Diebstahl im Gegensatz zu physischer Gewalt eine weniger von emotionalen Impulsen gesteuerte Deliktform darstellt, was sich jeweils auch statistisch in den Effektgrößen zwischen Wut und den beiden untersuchten Devianzarten widerspiegelt. Zwar ist nicht auszuschließen, dass Diebstahl auch mit der Intention durchgeführt werden kann, Anderen aus Rachegründen schaden zu wollen und dies unter Umständen auch aus emotionalen Impulsen heraus geschehen kann (vgl. Agnew, 1992). Insgesamt zeigt sich jedoch, dass Wut als Vermittler

zwischen Viktimisierung und Diebstahl eine geringere Rolle spielt als bei der physischer Gewalt.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen den untersuchten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und Diebstahl ist zusammenfassend festzuhalten, dass, obwohl schwache direkte Zusammenhänge zwischen dem autoritären Erziehungsstil, der Leseleistung und Viktimisierung einerseits und Diebstahl bzw. Eigentumsdelikten andererseits beobachtet werden können, sich insgesamt keine indirekten Effekte dieser Strains unter Kontrolle der berücksichtigten Variablen auf Diebstahl zeigen. Während bei der physischen Gewalt ein indirekter, über Wut vermittelter signifikanter Effekt von Viktimisierung auf physische Gewalt festgestellt werden kann, liegt dieser bei Diebstahl nicht vor. Es ist also festzuhalten, dass die belastungsinduzierenden Effekte dieser Strains nicht, wie vermutet, über die hier modellierte psychosoziale Situation der untersuchten Förderschülerinnen und -schüler vermittelt werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um Daten auf Individualebene handelt. Dieser Punkt ist insofern relevant, als dass er Konsequenzen in Bezug auf die empirischen Ergebnisse haben kann. Betrachtet man die Tatsache, dass es sich bei den verwendeten Daten um hierarchische Daten handelt, da Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen verschiedener Schulen befragt wurden, gilt zu berücksichtigen, dass die Daten sowohl eine Schul- als auch eine Klassenebene implizieren, welche einen Einfluss auf die in dieser Arbeit berichteten Effekte haben können. Vor diesem Hintergrund ist zu bedenken, dass Angaben von Schülerinnen und Schülern statistisch nicht zwangsweise unabhängig voneinander sind. Antwortmuster von Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Klassenverbandes sind einander ähnlicher als Antwortmuster von Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenverbände. Als Gründe hierfür sind beispielsweise die je klassen- oder schulspezifische selektive Zuweisung der Schülerschaft, der gemeinsame Unterricht oder regionale Unterschiede zu nennen (vgl. Lüdtke et al., 2007, S. 2). In Bezug auf die in dieser Arbeit präsentierten empirischen Ergebnisse kann dies zur Folge haben, dass die vorliegenden Effekte wegen Klasseneffekten überhöht sind bzw. die Schätzung der auf Individualebene vorliegenden Effekte aufgrund der Abhängigkeit zur Klassenebene verzerrt sind, da es zu einer Unterschätzung des Standardfehlers sowie einer liberalen Signifikanztestung kommt (vgl. ebd.). Welchen konkreten Einfluss die Klassen- und die Schulebene auf die berichteten Ergebnisse haben, lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht sagen, da beide Ebenen in dieser hier vorliegenden Arbeit empirisch nicht berücksichtigt wurden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die den hier berichteten empirischen Analysen zugrundegelegte Stichprobe für die Durchführung von auf Klassen- und Schulebene angelegte Analysen insgesamt zu klein ist, da für Analysen beispielsweise auf Klassenebene mindestens 50 Level-2 Einheiten vorausgesetzt werden, also hierzu eine relativ große Stichprobe erforderlich ist (vgl. ebd., S. 3; ebenso Maas & Hox, 2005). Hinzu kommt, dass der Fokus in dieser Arbeit bewusst auf die Individualebene gelegt wurde. Festzuhalten bleibt, dass die Ausprägung der in den Pfadmodellen abgebildeten Zusammenhänge der verwendeten Konstrukte von der gewählten Analyseebene abhängig ist und sich die modellierten Zusammenhänge je nach Analyseebene unterschiedlich darstellen können (vgl. ebd., S. 10). Dieser Aspekt ist bei der Interpretation der in dieser Arbeit vorliegenden Befunde zu berücksichtigen. In tiefergehenden Analysen wäre aus diesem

Grund im Konkreten zu untersuchen, welchen Einfluss der Schul- und Klassenkontext bezüglich des Zusammenhangs zwischen Belastungen aus dem Familien- Schul- und Peerumfeld einerseits und Devianz andererseits bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben.

7.8 Weiterführende Analysen bzgl. der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler

Es wurde zu Beginn dieses Kapitels vermerkt, dass die drei Kovariaten Geschlecht, Migrationshintergrund und sozio-kultureller Hintergrund mögliche Erklärungsgrößen im Zusammenhang mit Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen darstellen, da alle drei Faktoren einen Zusammenhang zu Devianz aufweisen. Um zu überprüfen, ob diese drei Faktoren im Zusammenhang mit physischer Gewalt und Diebstahl bei der im Rahmen von PARS-F untersuchten Förderschülerschaft stehen, wurden Korrelationsanalysen durchgeführt. Alle drei Kovariaten, nämlich das Geschlecht, der Migrationshintergrund und das kulturelle Kapital als Indikator für den sozio-kulturellen Hintergrund, wurden jeweils mit den beiden zu erklärenden Variablen physische Gewalt und Diebstahl korreliert. Insgesamt zeigte sich, dass keine der betrachteten Kovariaten in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit den beiden Devianzformen steht. Dieser Befund liefert Indizien, dass diese hier betrachteten drei Faktoren keine proximalen Risikofaktoren physischer Gewaltdelikte und von Diebstahl bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft mit dem Schwerpunkt Lernen darstellen. Auch wenn mittlerweile relativ umfassend erforscht ist, dass es vermehrt Jungen sind, die gewalttätig sind und/oder Diebstahl begehen, dass Förderschüler mit Migrationshintergrund in einem besonderen Maße aggressionsfördernde Anerkennungsdefizite aufweisen und dass es vorrangig sozialstrukturell benachteiligte Schülerinnen und Schüler sind, die bei Gewalt- und Eigentumsdelikten auffallen, zeigen die hier vorliegenden Ergebnisse der Korrelationsanalysen, dass hier andere Variablen entscheidende Einflussgrößen darstellen (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Da sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen den drei Kovariaten und den beiden im Fokus stehenden Devianzformen zeigen, wurden sie in den beiden Pfadmodellen als Kontrollvariablen für weitere Analysen nicht mehr berücksichtigt.

7.9 Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Ergebnisse aus den empirischen Analysen ist erstens bezüglich der Hintergrundmerkmale der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler festzuhalten, dass Jungen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozio-kulturellen Status in der dieser Arbeit zugrunde gelegten Stichprobe überrepräsentiert sind. Diese Stichprobe spiegelt somit die für Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen typische Schülerschaft relativ gut wieder. Bezüglich des Devianzaufkommens unter den befragten Förderschülerinnen und -schülern kann festgestellt werden, dass knapp 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler häufig

gewalttätig sind und rund 16 Prozent nach eigenen Auskünften Diebstahl begehen. An diesem Ergebnis bildet sich ab, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Förderschülerinnen und -schüler eine hohe Devianzbelastung aufweist. Da es sich bei diesen Angaben um Selbstauskünfte handelt und vermutet werden kann, dass viele Förderschülerinnen und -schüler im Sinne der sozialen Erwünschtheit geantwortet haben, ist insgesamt von einer noch höheren Devianzbelastung als der festgestellten auszugehen. Hinsichtlich der Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes kann beobachtet werden, dass die Mehrheit der befragten Förderschülerinnen und -schüler in Aspekten einem autoritären Erziehungsstil im Elternhaus ausgesetzt ist. In Bezug auf die Leseleistung wiederum zeigt sich, dass es sich bei den im Rahmen von PARS-F getesteten Förderschülerinnen und -schüler um eine im unteren Leistungsbereich heterogene Schülerschaft handelt. Zudem stellt sich heraus, dass 24 bzw. 32 Prozent der Befragten schikaniert und gemobbt werden, sie also über Viktimisierungserfahrungen in diesen Bereichen verfügen, so dass einem bedeutenden Anteil der befragten Förderschülerschaft ein hohes Belastungsausmaß im Familien-, Schul- und Peenumfeld attestiert werden kann. Im Hinblick auf die psycho-soziale Situation wird deutlich, dass meisten befragten Förderschülerinnen und -schüler eine in Aspekten intakte Eltern-Kind-Kommunikation und Lehrer Schüler-Beziehungen aufweisen und bei ihnen ein in Aspekten positives Selbstwertgefühl festzustellen ist. Es wird vermutet, dass diese Faktoren als Schutzfaktoren in Bezug auf Belastungen und Devianz bei diesen Förderschülerinnen und -schülern wirken. Ebenso zeigen die deskriptiven Analysen, dass ein bemerkenswerter Anteil der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schülern von einer in Aspekten defizitären Eltern-Kind-Kommunikation sowie einer in Aspekten problembehafteten Lehrer-Schüler-Beziehung berichten. Außerdem weist jeder vierte bis fünfte der befragten Förderschülerinnen und -schüler ein in Aspekten niedriges Selbstwertgefühl auf. Schließlich berichtet knapp die Hälfte der Befragten von einem erhöhten Wutempfinden, was auf die schwierige Lebenssituation und die hiermit verbundenen Frustrationen dieser Schülerinnen und Schüler schließen lässt. Da diesen Förderschülerinnen und -schülern im Rahmen von Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen nur wenig Anerkennung und Unterstützung zukommt und dies mit einer hohen Wahrscheinlichkeit als Belastung von den Betroffenen empfunden wird, ist hier von einer devianz anfälligen Risikogruppe auszugehen (vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.2.4). Von einer Risikogruppe ist bei diesen Schülerinnen und Schülern aber auch deswegen zu sprechen, da Devianz und hier insbesondere physische Gewalt und Diebstahl Mittel darstellen, mit welchen das eigene Selbstwertgefühl erhöht werden kann und ein erhöhtes Wutempfinden eine zentrale Mediatorvariable in Bezug auf Belastungen und Devianz darstellt (vgl. Kapitel 2.4.2.6). Als eine in Bezug auf Devianz besonders gefährdete Risikogruppe gelten aus belastungstheoretischer Perspektive dabei diejenigen Förderschülerinnen und -schüler, die defizitäre Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen, ein geschwächtes Selbstwertgefühl haben und ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden zeigen.

Nachdem gezeigt werden konnte, dass ein nicht unerheblicher Anteil der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler ein hohes Belastungsausmaß aufweist und sich in einer ungünstigen psycho-sozialen Situation befindet, wurde im nächsten Schritt auf korrelativer Ebene nach Indizien gesucht, die die konkrete Belastungswirkung der hier betrachteten Strains anzeigen. Die Eltern-Kind-Beziehung bzw. die kommunikativen

Praktiken im Elternhaus und die Lehrer-Schüler-Beziehung wurden hier ebenfalls in die Analysen einbezogen, da die Beziehungen zu Eltern und Lehrkräften mit Agnew nicht nur soziale Ressourcen repräsentieren, sondern unter ungünstigen Bedingungen ebenfalls Belastungsfaktoren (vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.2.8). Dieser Schritt war deswegen notwendig, weil Agnew (2001) mit der Unterscheidung zwischen „objective strains“ und „subjective strains“ deutlich macht, dass „objective Strains“, also von der Mehrheit der Menschen eines Kulturkreises negativ bewertete Belastungsfaktoren, unterschiedlich beurteilt werden können und diese Bewertung von verschiedenen Gruppen- und Personenmerkmalen wie dem Alter und dem Geschlecht abhängen kann. Dies hat zur Konsequenz, dass „objective strains“ nicht zwingend als „subjective strains“ erlebt werden. Im nächsten Schritt wurde somit nach Hinweisen gesucht, die anzeigen, ob diese hier betrachteten Belastungsfaktoren negativ erlebte und negativ bewertete „subjective strains“ aus Sicht der Förderschülerinnen und -schüler repräsentieren. Zwar gelten beispielsweise schwache Schulleistungen als „objective strains“, ob sie jedoch aus Sicht der Förderschülerinnen und -schülern „subjective strains“, also subjektiv belastende Strains darstellen, ist offen und muss geprüft werden (vgl. Kapitel 3.2.1.4). Um die Belastungswirkung dieser Strains zu testen, wurden alle fünf Konstrukte mit einer Stress- und einer Autonomieskala korreliert. Das Ziel hierbei war zu prüfen, ob diese genannten Parameter zum einen im Zusammenhang mit somatischen Stresssymptomen stehen, zum anderen mit einem eingeschränkten Autonomieempfinden. Diese fünf Parameter wurden deswegen mit einer Autonomieskala korreliert, weil Autonomie mit Agnew (2001) ein positiv bewertetes Ziel darstellt, welches mittels delinquenten Verhaltens relativ leicht zu erreichen ist. Jugendliche, die sich in ihrer Autonomie eingeschränkt und dadurch belastet fühlen, sind aus belastungstheoretischer Sicht anfälliger für Devianz (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.2.3). Insgesamt kann beobachtet werden, dass der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung mit der Stressskala signifikant korrelieren, während sich zwischen den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und der Lehrer-Schüler-Beziehung auf der einen Seite und körperlichen Stresssymptomen auf der anderen Seite kein signifikanter Zusammenhang zeigt. Diese Befunde geben erste Hinweise darauf, dass der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung eine Stress- bzw. Belastungswirkung haben. Des Weiteren ergaben die Analysen, dass die kommunikativen Praktiken im Elternhaus und die Lehrer-Schüler-Beziehung signifikant mit der Autonomieskala korrelieren, was auf den autoritären Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung nicht zutrifft. Diese Befunde verweisen darauf, dass intakte Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen positiv mit dem Autonomieerleben der Förderschülerinnen und -schülern zusammenhängen. Ob dies als ein Indiz dafür gewertet werden kann, dass Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen mögliche Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug auf physische Gewalt und Diebstahl darstellen, lässt sich auf Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse an dieser Stelle noch nicht beantworten. Dieser Frage wird im Rahmen der Pfadanalysen nachgegangen.

Auf korrelativer Ebene wurde ebenso geprüft, ob die im Mittelpunkt des Interesses stehenden Deliktsformen physische Gewalt und Diebstahl im Zusammenhang mit körperlichen Stresssymptomen und dem Autonomieerleben stehen. Die Analysen zeigen, dass beide Deliktsformen einen statistisch signifikanten Zusammenhang zu Stresssymptomen aufweisen, während zum Autonomieerleben keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden

konnten. Aus diesen Befunden ist abzuleiten, dass physische Gewalt und Diebstahl mit Stress bzw. Belastung zusammenhängende Verhaltensformen darstellen. Außerdem ist aus diesen Befunden zu schlussfolgern, dass eine eingeschränkte Autonomie bzw. das Streben nach einer höheren Autonomie als mögliches Motiv bzw. Ziel von physischer Gewalt und Diebstahl hier eher auszuschließen ist. Da die Korrelationsanalysen ergaben, dass der autoritäre Erziehungsstil, die Leseleistung und Viktimisierung auf der einen und physische Gewalt und Diebstahl auf der anderen Seite mit körperlichen Stresssymptomen zusammenhängen, diese genannten Parametern also Belastungseffekte zeigen, wurde im nächsten Schritt mit Hilfe von Pfadanalysen der Zusammenhang zwischen den Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und den beiden interessierten Deliktformen untersucht.

Die Pfadanalysen zur physischen Gewalt ergaben, dass keines der im Pfadmodell implementierten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, also weder der autoritäre Erziehungsstil, noch die Leseleistung noch Viktimisierung einen direkten Effekt auf physischer Gewalt hat. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der psycho-sozialen Situation und physischer Gewalt zeigt sich, dass eine hohe negative Emotionalität in Form eines hoch ausgeprägten Wutempfindens mit .33 einen hoch signifikanten positiven sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung mit -.05 einen signifikanten negativen direkten Effekt auf physischer Gewalt haben, wohingegen von der Eltern-Kind-Kommunikation und dem Selbstwertgefühl keine direkten Effekte ausgehen. Allerdings weist die Eltern-Kind-Kommunikation mit .03 einen hoch signifikanten positiven indirekten Effekt auf physischer Gewalt auf, der über die Emotion Wut vermittelt wird. Hieran ist ersichtlich, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen, die ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden und/oder belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen, tendenziell einem höheren Risiko ausgesetzt sind, gewalttätig zu werden. Ebenso zeigt eine erhöhte Eltern-Kind-Kommunikation einen minimalen Belastungseffekt. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Belastungsfaktoren des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und physischer Gewalt ergeben die Pfadanalysen, dass lediglich Viktimisierung mit .02 einen über die psycho-soziale Situation bzw. die Emotion Wut vermittelten signifikanten Effekt auf physischer Gewalt hat. Beim autoritären Erziehungsstil und der Leseleistung sind keine indirekten Effekte zu beobachten. Dies bedeutet, dass lediglich Viktimisierung unter Kontrolle der berücksichtigten Parameter als distaler Risikofaktor von physischer Gewalt bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft einzustufen ist.

Die Pfadanalysen zu Diebstahl wiederum zeigen, dass die Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes direkte Effekte auf die hier betrachtete Deliktform haben, auch wenn es sehr schwache Effekte sind. Während Viktimisierung mit .07 einen hochsignifikanten positiven Effekt auf Diebstahl aufweist, geht vom autoritären Erziehungsstil ein signifikanter Effekt von .06 auf Diebstahl aus. Die Leseleistung weist zwar mit -.001 einen hoch signifikanten negativen Effekt auf Diebstahl auf, dieser ist jedoch so schwach, dass er nur bedingt zu interpretieren ist. Insgesamt ist festzuhalten, dass Viktimisierung und der autoritäre Erziehungsstil, trotz niedriger Effektstärken, hier als proximale Risikofaktoren von Diebstahl eingestuft werden können. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der psycho-sozialen

Situation und Diebstahl ist zu beobachten dass, wie bei der physischen Gewalt, mit .15 und .05 lediglich die negative Emotion Wut und die Lehrer-Schüler-Beziehung signifikante direkte Effekte auf Diebstahl zeigen. Die Eltern-Kind-Kommunikation und das Selbstwertgefühl haben keine direkten Effekte auf Diebstahl, allerdings ist mit .25 ein hoch signifikanter direkter Effekt der kommunikativen Praktiken im Elternhaus auf die Lehrer-Schüler-Beziehung festzustellen. Wie sich also beim Diebstahl herausstellt, stellen wieder diejenigen Schülerinnen und Schüler die Problemgruppe dar, die ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden und belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen aufweisen. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen den untersuchten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes, der psycho-sozialen Situation und Diebstahl zeigt sich, dass keines der drei betrachteten Strains unter Kontrolle der betrachteten Variablen indirekte, über die psycho-soziale Situation vermittelten Effekte auf Diebstahl hat. Eine Vermittlung der Belastungseffekte über die hier operationalisierte psycho-soziale Situation der Förderschülerinnen und -schüler auf Diebstahl findet nicht statt.

Insgesamt ist festzuhalten, dass bei der physischen Gewalt und beim Diebstahl zum Teil unterschiedliche Risikofaktoren wirksam sind, da die Belastungseffekte der Strains des Familien, Schul- und Peerkontextes lediglich bei Diebstahl eine bedeutende Rolle spielen. Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass bestimmte Einflussfaktoren bei beiden Deliktformen eine Relevanz haben. So zeigte sich, dass eine negative Emotionalität in Form in Form eines hoch ausgeprägten Wutempfindens und eine belastete Lehrer-Schüler-Beziehung sowohl bei der physischen Gewalt als auch bei Diebstahl Einflussfaktoren darstellen. Erwartungswidrig ging vom Selbstwertgefühl unter Kontrolle der betrachteten Parameter kein Effekt auf physische Gewalt und Diebstahl aus. Um weitere mögliche Einflussfaktoren von physischer Gewalt und Diebstahl zu identifizieren, wurden weiterführende Analysen zu Hintergrundmerkmalen der Förderschülerinnen und -schüler durchgeführt. Hierzu wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund und der sozio-kulturelle Hintergrund mit den beiden interessierten Deliktformen korreliert. Die Analyse ergab keine signifikanten Zusammenhänge zwischen diesen drei Parametern einerseits und physischer Gewalt und Diebstahl andererseits. Diesen Befunden ist somit zu entnehmen, dass das Geschlecht, der Migrationshintergrund und der sozio-kulturelle Hintergrund keinen eigenständigen Einfluss auf die beiden betrachteten Deliktformen haben. Es ist daher zu vermuten, dass der Einfluss dieser Variablen über andere Einflussfaktoren vermittelt wird.

8 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden zusammenfassend die Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet, bevor diese im nächsten Schritt vor dem Hintergrund belastungstheoretischer Annahmen, und hier insbesondere Annahmen der General-Strain-Theory, reflektiert und diskutiert werden. Das Kapitel schließt mit den aus den Forschungsergebnissen dieser Arbeit abgeleiteten Forschungsdesideraten.

8.1. Der Zusammenhang zwischen Strains, psycho-sozialer Situation, physischer Gewalt und Diebstahl

In Kapitel 5 wurden die Forschungsfragen dieser Arbeit formuliert und in Kapitel 7 empirisch erörtert. Im Folgenden werden diese Forschungsfragen noch einmal zusammenfassend beantwortet.

Forschungsfrage 1: Im welchen Zusammenhang stehen Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes mit physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen?

Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass Zusammenhänge zwischen den untersuchten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf der einen Seite und physischer Gewalt und Diebstahl auf der anderen Seite bestehen. So haben der autoritäre Erziehungsstil der Eltern, die Leseleistung und Viktimisierung durch Peers keine direkten Effekte auf die Ausübung von physischer Gewalt, während bei der Deliktform Diebstahl bei allen drei Strains direkte Effekte beobachtet werden können. Während Viktimisierung mit einer Effektstärke von .07 hier den höchsten Zusammenhang aufweist, ist beim autoritären Erziehungsstil ein Effekt von .06 und bei der Leseleistung ein Effekt von -.001 auf Diebstahl festzustellen (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2). Wie beobachtet werden kann, handelt es sich hierbei um sehr schwache Effekte, was darauf verweist, dass diese Belastungsfaktoren insgesamt einen sehr geringen Einfluss auf die Ausübung von Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen haben. Dies heißt gleichzeitig, dass andere, hier nicht identifizierte Strains eine größere Relevanz haben müssen. Da keine direkten Zusammenhänge zwischen den Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes und der Ausübung von physischer Gewalt bei den im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schülern bestehen, ist auch für diese Deliktform zu resümieren, dass hier andere Belastungsfaktoren als die betrachteten von größerer Bedeutung sein müssen.

Forschungsfrage 2: Welcher Zusammenhang besteht zwischen der psycho-sozialen Situation und physischer Gewalt sowie Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen?

Die empirischen Befunde dieser Arbeit verdeutlichen, dass zwischen der psycho-sozialen Situation der Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen und von ihnen ausgeübter physischer Gewalt und begangenen Diebstahl direkte Zusammenhänge bestehen. In diesem Kontext ist festzustellen, dass dieselben Einflussfaktoren direkte Effekte auf beide untersuchten Deliktformen haben. Es zeigt sich nämlich, dass sowohl die negative Emotion

Wut als auch die Beziehung der Schülerin bzw. des Schülers zur Lehrkraft Einfluss auf physische Gewalt als auch Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft haben. Der größte Effekt geht dabei von der Emotion Wut aus, auch wenn Wut im Zusammenhang mit beiden Deliktformen unterschiedliche Effektstärken zeigt, da der Effekt von Wut auf physische Gewalt bei .33 und auf Diebstahl bei .15 liegt. Der Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung fällt im Vergleich dazu mit einer Effektstärke von -.05 deutlich schwächer aus. Auch wenn dieser Effekt insgesamt relativ schwach ist, macht er deutlich, dass wenig vertrauensvolle, konfliktbehaftete Lehrer-Schüler-Beziehungen einen Einfluss auf physische Gewalt und Diebstahl bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft haben. Die kommunikativen Praktiken im Elternhaus haben zwar keinen direkten Einfluss auf physische Gewalt und Diebstahl bei den Förderschülerinnen und -schülern, sie weisen jedoch mit .03 einen hochsignifikanten indirekten, über die Emotion Wut vermittelten Effekt auf physische Gewalt auf. Auch wenn die Effektstärke hier sehr gering ist, ist dennoch ein Belastungseffekt der Eltern-Kind-Kommunikation festzustellen. Das Selbstwertgefühl der befragten Förderschülerinnen und -schüler weist dagegen unter Kontrolle der berücksichtigten Modellparameter keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zur Ausübung von physischer Gewalt und von Diebstahl auf, was darauf verweist, dass das Selbstwertgefühl hier erwartungswidrig keinen bedeutenden Einflussfaktor darstellt (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2). Insgesamt ist somit zu resümieren, dass eine negative Emotionalität in Form eines hoch ausgeprägten Wutempfindens hier einen bedeutenden Einflussfaktor repräsentiert, soziale Unterstützungsstrukturen wie die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Eltern-Kind-Kommunikation dagegen eine geringe und das Selbstwertgefühl weitgehend keine Bedeutung im Zusammenhang mit der Ausübung physischer Gewalt und von Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft haben.

Forschungsfrage 3: Inwieweit werden Effekte von Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes auf physische Gewalt einerseits und Diebstahl andererseits über die psychosoziale Situation bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen vermittelt?

Insgesamt wird lediglich der Strain des Peerkontextes, die Viktimisierung, über die psychosoziale Situation der Förderschülerinnen und -schüler vermittelt. Konkret wird der Belastungseffekt von Viktimisierung auf physische Gewalt über die Emotion Wut mit einer Effektstärke von .02 mediiert. Bei der Deliktform Diebstahl ist dieser Mediatoreffekt nicht zu beobachten, was bedeutet, dass Viktimisierung lediglich einen indirekten Effekt auf physische Gewalt, nicht jedoch auf Diebstahl hat. Die anderen beiden untersuchten Strains, der autoritäre Erziehungsstil und die Leseleistung, zeigen weder bei der physischen Gewalt noch beim Diebstahl indirekte, über die psycho-soziale Situation vermittelte Effekte (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2). Es ist somit zu resümieren, dass die psycho-soziale Situation und hier insbesondere die kommunikativen Praktiken im Elternhaus, die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Selbstwertgefühl der Förderschülerinnen und -schüler als Mediatoren keinen bedeutenden Einfluss im Zusammenhang mit den hier betrachteten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes und den beiden interessierenden Deliktformen zeigen. Dieser Befund relativiert insgesamt zum einen den Stellenwert von Eltern und Lehrkräften als Risiko- und Schutzfaktoren von physischer Gewalt und Diebstahl bei der hier befragten

Förderschülerschaft. Zum anderen wird noch mal deutlich, dass das Selbstwertgefühl als potenzieller Einflussfaktor unter Kontrolle der berücksichtigten Parameter keinen nennenswerten Stellenwert in Bezug auf die betrachteten Strains und die beiden untersuchten Devianzformen einnimmt. Nicht zuletzt verweisen die Befunde darauf, dass die Emotion Wut nur in bestimmten Bedingungskonstellationen – so im Zusammenhang mit Viktimisierung und physischer Gewalt – Mediatoreffekte zeigt. Gerade der letzte Punkt liefert Indizien dafür, dass physische Gewalt und Diebstahl bei der untersuchten Förderschülerschaft unterschiedliche Bedingungskonstellationen implizieren. Es ist anzunehmen, dass möglicherweise andere Mediatoren eine größere Relevanz im Kontext der untersuchten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes haben als die gewählten. Außerdem ist es denkbar, dass weitere, bisher nicht berücksichtigte Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes stärkere Einflüsse auf die im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Mediatoren und über diese Mediatoren auf physische Gewalt und Diebstahl haben als die bisher betrachteten.

8.2. Diskussion der Ergebnisse

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die belastungstheoretische Betrachtung von physischer Gewalt und Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Mit Merton (1968), Cohen (1961) und Cloward und Ohlin (1960) wurde auf den Zusammenhang zwischen sozialstruktureller Benachteiligung und Devianz verwiesen, indem herausgestellt wurde, dass sozialstrukturell benachteiligte Gesellschaftsschichten eine besonders hohe Devianz- und Delinquenzbelastung aufweisen und diese Devianzbelastung auf (ökonomische) Ziel-Mittel-Diskrepanzen und Statusfrustrationen in den unteren Sozialschichten zurückgeführt werden kann (vgl. Kapitel 3.1). Da Förderschülerinnen und -schüler überwiegend aus benachteiligten Sozialschichten kommen, sie aufgrund ihres Förderschulbesuchs vielfach mit Anerkennungsdefiziten und Statusfrustrationen konfrontiert sind und eine im Vergleich zu Regelschülerinnen und -schülern hohe Devianzbelastung insbesondere im Bereich der physischen Gewalt und der Eigentumsdelikte bzw. des Diebstahls aufweisen, wurde ein belastungstheoretischer Ansatz gewählt, um diese Thematik problemangemessen erfassen zu können. Als weiterer theoretischer Ansatz wurde die General-Strain-Theory von Agnew gewählt, die es ermöglicht, neben den von Merton, Cohen und Cloward und Ohlin berücksichtigten Belastungsfaktoren weitere Belastungstypen in die analytische Betrachtung aufzunehmen (vgl. Kapitel 3.2.1). Die Wahl dieser Theorie ist dem Umstand geschuldet, dass Devianz ein multifaktoriell bedingtes Phänomen darstellt, welches nicht nur mit unterschiedlichen Belastungsfaktoren in verschiedenen Lebensbereichen wie dem Familien-, Schul- und Peerkontext zusammenhängt, sondern ebenso unterschiedliche Bedingungskonstellationen impliziert (vgl. Kapitel 2.3, 2.4 und 3.2). Der letztgenannte Punkt umfasst Aspekte wie individuelle Coping-Ressourcen, soziale Unterstützungsstrukturen, Dispositionen als auch situative Bedingungen (vgl. Kapitel 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5 und 3.2.6). Auch wenn der Fokus dieser Arbeit nicht auf ökonomischen Ziel-Mittel-Diskrepanzen und Statusfrustrationen liegt, bleibt die den Theorien von Merton, Cohen, Cloward und Ohlin sowie Agnew implizite Argumentation gültig, dass mit sozialstruktureller Benachteiligung

zusammenhängende Belastungsfaktoren Devianz, so beispielsweise bei Förderschülerinnen und -schülern, begünstigen.

Um zu überprüfen, inwiefern von sozialstruktureller Benachteiligung als auch hoher Devianzbelastung bei der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerschaft gesprochen werden kann, wurden deskriptive Befunde berichtet, die beide Aspekte beleuchten (vgl. Kapitel 7.1 und 7.2). Diese Befunde zeigen zum einen, dass die Mehrzahl der befragten Förderschülerinnen und -schüler einen belasteten sozio-kulturellen Hintergrund hat. Zum anderen zeigen sie, dass ein relativ hoher Anteil der Förderschülerschaft häufig gewalttätig ist und/oder Diebstahl begeht. Diese Ergebnisse liefern Indizien dafür, dass die von Merton, Cohen sowie Cloward und Ohlin formulierte These zum Zusammenhang von sozialstruktureller Benachteiligung und Devianz auch auf die hier untersuchte Population zutreffen kann. Die Analysen mit den Hintergrundmerkmalen der Förderschülerinnen und -schüler ergeben allerdings, dass auf korrelativer Ebene kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem sozio-kulturellen Hintergrund und den beiden hier interessierenden Formen devianten Verhaltens besteht. Wie sich zeigt, stellt der sozio-kulturelle Hintergrund keinen direkten Einflussfaktor auf Devianz bei der hier untersuchten Förderschülerschaft dar. Dieses Ergebnis kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass mit dem sozio-kulturellen Status potenziell verbundene Frustrationen als Ursache für physische Gewaltdelikte und Diebstähle bei dieser Schülerschaft tendenziell zu verneinen sind. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass der Einfluss des sozio-kulturellen Hintergrunds auf die beiden Deliktformen über eine dritte Einflussvariable vermittelt wird. Dass der sozio-kulturelle Status der Förderschülerinnen und -schüler keinen direkten Zusammenhang zu physischer Gewalt und Diebstahl aufweist, bekräftigt zumindest die These von Baier und Pfeiffer (2011a), dass „demographische Faktoren“ wie der Bildungsgrad oder der Migrationshintergrund keinen „eigenständigen Effekt“ auf Devianz haben bzw. diese erst in Wechselwirkung mit weiteren Risikofaktoren einen Einfluss auf Devianz ausüben (vgl. 1.4.1).

Um die genauen Bedingungsbeziehungen zwischen Belastungsfaktoren und Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen untersuchen zu können, wurden neben dem vom Merton, Cohen, Cloward und Ohlin berücksichtigten Belastungstyp „Ausbleiben des Erreichens positiv bewerteter Ziele“ wie beispielsweise guter Schulleistungen in Anlehnung an Agnew (1992) noch ein weiterer Belastungstyp, die „Anwesenheit negativer Reize“, in die Analysen einbezogen. Auf Grundlage der Belastungstypologie von Agnew ist es nämlich möglich, weitere, die Lebenssituation von Förderschülerinnen und -schülern kennzeichnenden Belastungsfaktoren wie den autoritären Erziehungsstil im Elternhaus oder Viktimisierungen bei den Analysen zu berücksichtigen. Im Rahmen seiner Typologie geht Agnew (2001) davon aus, dass Belastungen dann devianzbegünstigend sind, wenn sie als ungerecht („unjust“) empfunden werden, von bestimmtem Belastungsausmaß („high in magnitude“) sind, eine niedrige soziale Kontrolle („low social control“) zur Konsequenz haben und Anreize zu einem kriminellen Bewältigungsstil schaffen und/oder Druck in diese Richtung ausüben („pressure or incentive to engage in criminal coping“) (vgl. Kapitel 3.2.2 und 3.2.3). Ebenso können auf Grundlage der Annahmen der General-Strain-Theory Mediatorvariablen wie die kommunikativen Praktiken im Elternhaus, die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Selbstwertgefühl sowie die

negative Emotion Wut bei den Analysen berücksichtigt werden. Bei diesen vermittelnden Variablen handelt es sich um Faktoren, die sich sowohl devianzfördernd als auch devianzhemmend auswirken können, da sie den Effekt von Belastungsfaktoren auf Devianz verstärken bzw. abschwächen können (vgl. Kapitel 3.2.3, 3.2.4 und 3.2.6). Die deskriptiven Befunde zum autoritären Erziehungsstil, der Leseleistung und Viktimisierung zeigen, dass ein relativ hoher Anteil der befragten Förderschülerinnen und -schüler in diesen drei Bereichen stark belastet ist (vgl. Kapitel 7.3). Ebenso bestätigen die Korrelationsanalysen, dass diese drei Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes einen Zusammenhang zu körperlichen Stresssymptomen aufweisen, bei diesen Strains also eine stressinduzierende Belastungswirkung vermutet werden kann (vgl. Kapitel 7.5). Auch wenn alle drei Strains einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit körperlichen Stresssymptomen aufweisen und hier von stressinduzierenden Belastungseffekten auszugehen ist, ergeben die Pfadanalysen wiederum, dass diese Strains unterschiedliche Belastungseffekte im Zusammenhang mit der psycho-sozialen Situation und den beiden interessierenden Devianzformen zeigen (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2).

Zunächst geht aus den Pfadanalysen hervor, dass die drei betrachteten Strains, autoritärer Erziehungsstil, Leseleistung und Viktimisierung unterschiedliche Zusammenhänge mit den beiden betrachteten Formen devianten Verhaltens aufweisen. Während alle drei Strains zwar schwache, jedoch direkte Zusammenhänge mit Diebstahl zeigen, sind bei der physischen Gewalt keine direkten Effekte zu beobachten. Gleichzeitig ergeben die Pfadanalysen, dass der autoritäre Erziehungsstil und die Leseleistung keine indirekten, über die psycho-soziale Situation vermittelten Effekte sowohl auf physische Gewalt als auch auf Diebstahl zeigen und dass lediglich Viktimisierung einen indirekten, über die negative Emotion Wut vermittelten Effekt auf physische Gewalt hat (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2). Warum alle drei untersuchten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes unterschiedliche Belastungseffekte und somit auch unterschiedliche Zusammenhänge mit der psycho-sozialen Situation und den beiden interessierenden Deliktformen bei den Förderschülerinnen und -schülern zeigen, kann aus belastungstheoretischer Sicht unterschiedliche Gründe haben:

(1) Dass Viktimisierung sowohl einen direkten Effekt auf Diebstahl als auch einen indirekten Effekt auf physische Gewalt hat, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Viktimisierungserfahrungen von den Förderschülerinnen und -schülern als ungerecht („unjust“) und in einem überhöhten Maße als belastend („high in magnitude“) empfunden werden. Allerdings zeigt sich bei der physischen Gewalt, dass die Viktimisierung erst bei Vorliegen eines hoch ausgeprägten Wutempfindens einen devianzfördernden Belastungseffekt zeigt. Die negative Emotion Wut verstärkt somit den Belastungseffekt von Viktimisierung auf physische Gewalt in geringem Maße. Wie Agnew (2001) argumentiert, sind im Peerkontext stattfindende Viktimisierungserfahrungen für Jugendliche besonders belastend, weil Gleichaltrige für sie die primäre Bezugsgruppe darstellen. Das mit Viktimisierungen verbundene Gefühl der Ungerechtigkeit wird dadurch gesteigert, dass Viktimisierungen in der Regel in Abwesenheit von legitimierten Sozialisationsagenten stattfinden, die ein solches Handeln sanktionieren würden. Viktimisierungen implizieren somit eine niedrige soziale Kontrolle, welche letztendlich auch zu devianten Reaktionen der Opfer führen können. Der hier festgestellte Zusammenhang zwischen Viktimisierung und Wut bestätigt zudem den von

Agnew (2011) zitierten Befund, dass Viktimisierungserfahrungen die Selbstkontrolle eines Individuums kurzfristig senken können, da ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden oftmals zu einer fehlenden Selbstbeherrschung führt. Ebenso handelt es sich beim Zusammenhang zwischen Wut und physischer Gewalt um einen erwartungskonformen Befund, denn die belastungstheoretische Devianzforschung hat gezeigt, dass Wut insbesondere im Kontext von physischen Gewaltdelikten eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Agnew 2006, 1985a). Ein weiterer, den Zusammenhang von Viktimisierung auf der einen Seite und physische Gewalt und Diebstahl auf der anderen Seite erklärender Grund könnte sein, dass Viktimisierungen üblicherweise in devianten Peergroups stattfinden, wo deviantes Verhalten vorgelebt und über Modelllernen in das eigene Verhaltensrepertoire aufgenommen wird. Gerade bei Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die nicht nur eine Schulform besuchen, die eine hohe Devianzbelastung aufweist, sondern die auch häufig in einem devianzbelasteten Wohnumfeld aufwachsen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie in Kontakt mit devianten Gleichaltrigen kommen und dadurch deviante Verhaltensformen übernehmen. Jugendliche, die häufig Viktimisierungen ausgesetzt sind und die in devianten Verhaltensformen eine Möglichkeit sehen, sich erfolgreich durchzusetzen, die aber auch deviantes Verhalten wie beispielsweise physische Gewalt als legitimes Mittel der Interessendurchsetzung betrachten, sind in besonderer Weise für physische Gewalt, aber auch weitere Deliktformen wie Diebstahl bzw. Eigentumsdelikte anfällig. Mit der Kontakthäufigkeit zu devianten Peers steigt zudem die Wahrscheinlichkeit, Opfer von Viktimisierungen zu werden. Der Kontakt zu devianten Peers und die mit diesem Kontakt einhergehenden Opfererfahrungen geben Anreize, sich deviant zu verhalten („pressure or incentive to engage in criminal coping“), da Opfer oftmals gezwungen sind, sich zu verteidigen zu müssen und/oder das Gefühl entwickeln, sich an den Tätern bzw. dem Tätern rächen zu wollen. Der Befund, dass Viktimisierung einen direkten Effekt auf Diebstahl, nicht jedoch auf physische Gewalt zeigt, ist insoweit erwartungswidrig, als dass gerade physische Gewalt eine häufig gezeigte Reaktionsform auf Viktimisierungen darstellt (vgl. Agnew, 2011). Welche Faktoren für die Belastungseffekte von Viktimisierung auf physische Gewalt und Diebstahl verantwortlich sind, lässt sich auf Grundlage der hier vorliegenden Daten nicht final klären. Dazu wären vielmehr Anschlussuntersuchungen notwendig, die diese Zusammenhänge tiefergehend untersuchen.

(2) Der ausbleibende direkte wie indirekte Zusammenhang zwischen dem autoritären Erziehungsstil und physischer Gewalt auf der einen Seite und der schwache direkte Effekt dieses Strains auf Diebstahl auf der anderen Seite ist mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass dieser Strain das Gefühl der Förderschülerinnen und -schüler, ungerecht behandelt oder benachteiligt zu werden, nur peripher tangiert, so dass er auch nur einen begrenzten Belastungseffekt hat. Zudem liefert der schwache bis ausbleibende Effekt des autoritären Erziehungsstils auf die beiden interessierenden Deliktformen Indizien dafür, dass dieser Strain eine relativ hoch ausgeprägte soziale Kontrolle nach sich zieht. Dies ist unter anderem auch daran ersichtlich, dass der elterliche Erziehungsstil mit .19 einen positiven Effekt auf die Lehrer-Schüler-Beziehung hat. Nicht zuletzt lässt sich aus diesen Befunden ableiten, dass es tendenziell unwahrscheinlich ist, dass sich die befragten Förderschülerinnen und -schüler devianzförderliche Überzeugungen im Familienkontext aneignen. Solange devianzfördernde Überzeugungen und ein devianzförderndes Verhalten

von den Eltern nicht vorgelebt werden, können sie nicht über das Modelllernen in das eigene Verhaltensrepertoire von den Eltern übernommen werden.

Einen weiteren möglichen Erklärungsgrund für den schwachen bis ausbleibenden Effekt des autoritären Erziehungsstils auf die Ausübung von physischer Gewalt und Diebstahl stellt die mit dem Jugendalter zunehmende Distanzierung von konventionellen Sozialisationsinstanzen wie beispielsweise Eltern dar (vgl. Kapitel 2.4.2.4). Agnew (2001) argumentiert, dass Belastungseffekte des elterlichen Erziehungsstils vor allem dadurch bedingt sind, dass der Erziehungsstil eine chronische Belastung darstellt und Jugendliche dem Elternkontakt nur bedingt weichen können. Es ist jedoch denkbar, dass es den befragten Förderschülerinnen und -schülern in einem bestimmten Ausmaß gelingt, sich dem Erziehungsstil der Eltern zu entziehen, so dass auch das Belastungsausmaß und somit der Belastungseffekt dieses Strains insgesamt begrenzt bleibt. Dass eine zu enge Eltern-Kind-Bindung von den Förderschülerinnen und -schülern als störend empfunden wird, zeigt der positive Zusammenhang zwischen den kommunikativen Praktiken im Elternhaus und der negativen Emotion Wut. Da die Eltern-Kind-Kommunikation mit .03 ebenso einen indirekten, über die Emotion Wut vermittelten, minimalen Effekt auf physische Gewalt hat, hat auch sie tendenziell einen Belastungseffekt. Zwar betont Agnew (2001), dass elterliche Zurückweisungen deswegen als ungerecht von Kindern wahrgenommen werden, weil sie sowohl gegen „kulturelle Erwartungen“ als auch gegen Erwartungen der Kinder verstoßen und dass elterliche Zurückweisungen eher eine niedrige denn hohe soziale Kontrolle implizieren, da sie dazu führen, dass sich davon betroffene Kinder tendenziell von ihren Eltern abwenden. Bezogen auf die Adoleszenz ist jedoch auch denkbar, dass für Jugendliche, die sich stärker Gleichaltrigen zuwenden, eine zu enge Eltern-Kind-Bindung weniger den für diese Lebensphase typischen Interessen entspricht und daher unter bestimmten Bedingungen als belastend empfunden wird. Die hier vorliegenden empirischen Befunde bestätigen eher die letztgenannte Annahme. Die Kommunikation im Elternhaus hat allerdings auch positive Effekte, so beispielsweise auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, insofern ist sie als ein ambivalenter Faktor einzuordnen.

(3) Der ausbleibende bis minimale Belastungseffekt der Leseleistung auf physische Gewalt und Diebstahl liefert Hinweise darauf, dass schwache Schul- bzw. Leseleistungen nur bedingt das Ungerechtigkeitsempfinden der getesteten Förderschülerinnen und -schüler berühren. Dies würde aus Sicht der General-Strain-Theory erklären, warum schwache Schul- bzw. Leseleistungen bei Förderschülerinnen und -schülern eine geringe Belastungswirkung zeigen. Dieser Umstand ist wohl darauf zurückzuführen, dass in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen kein Leistungsdruck herrscht und dort eher die allumfassende Förderung der Schülerin bzw. des Schülers im Fokus steht (vgl. Kapitel 4.1.2). Hieraus kann abgeleitet werden, dass schwache Schulleistungen das Ausmaß der sozialen Kontrolle von der Schule als Sozialisationsinstanz kaum tangieren. Demgegenüber stehen Konflikte mit Peers bzw. Mitschülerinnen und -schülern und Lehrkräften, die ein etwas höheres Belastungspotenzial aufweisen, wie die von Viktimisierung und der Lehrer-Schüler-Beziehung ausgehenden Effekte auf die beiden untersuchten Deliktformen zeigen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung, die mit -.05 einen direkten negativen Effekt auf physische Gewalt und Diebstahl hat, weist vermutlich deswegen einen Belastungseffekt auf, weil belastete

Lehrer-Schüler-Beziehungen tendenziell als ungerecht von Schülerinnen und Schülern empfunden werden. Dass Konflikte mit Lehrkräften einen gewissen Belastungsgrad aufweisen, ist nach Agnew (2001) darauf zurückzuführen, dass Förderschülerinnen und -schüler der Schulpflicht unterliegen und sie Konflikten mit Lehrkräften nur bedingt ausweichen können. Dies wäre allerdings nur dann der Fall, wenn die Eltern den Schulbesuch kontrollieren würden und sie hierüber im Austausch mit den Lehrkräften wären, so dass sich das Kind auch gezwungen sähe, zur Schule gehen zu müssen. Der Zusammenhang zwischen einer intakten Lehrer-Schüler-Beziehung einerseits und der physischen Gewalt und Diebstahl andererseits verweist des Weiteren darauf, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung ein gewisses Maß an niedriger sozialer Kontrolle impliziert. Ob, wie Agnew (2001) herausstellt, negative Schulerfahrungen wie schwache Schulleistungen und belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen den Kontakt zu devianten Peers befördern und hierüber die Übernahme devianzbegünstigender Überzeugungen und devianter Verhaltensweisen forcieren, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass schwache Schulleistungen und belastete Lehrer-Schüler-Beziehungen den Kontakt zu devianten Peers bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen begünstigen (vgl. Kapitel 3.2.3).

(4) In Bezug auf die psycho-soziale Situation ist festzustellen, dass das Selbstwertgefühl das einzige Konstrukt darstellt, das im Rahmen der beiden Pfadmodelle insgesamt keine signifikanten Zusammenhänge zu den Belastungsfaktoren und zu den beiden Devianzformen aufweist. Es stellt in diesem Kontext erwartungswidrig somit keinen bedeutenden Einflussfaktor dar. Die Pfadanalysen ergeben, dass ein autoritärer Erziehungsstil im Elternhaus, Schulleistungsdefizite und Viktimisierungen keinen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der befragten Förderschülerinnen und -schüler haben. Auch sind keine direkten Effekte des Selbstwertgefühls zu physischer Gewalt und Diebstahl festzustellen. Es bestätigt sich unter Kontrolle der berücksichtigten Variablen nicht, wie im Anschluss an Agnew (1992) angenommen wurde, dass Förderschülerinnen und -schüler mit einem hohen Selbstwertgefühl resistenter gegenüber stressinduzierenden Belastungsfaktoren sind. Ebenso bestätigt sich nicht, dass Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Selbstwertgefühl weniger resistent gegenüber Belastungseffekten sind (vgl. Kapitel 2.4.2.6, 3.2.3 und 3.2.4). Die These, dass die befragten Förderschülerinnen und -schüler physische Gewalt und/oder Diebstahl begehen könnten, weil sie ihr Selbstwertgefühl mit Hilfe einer der beiden Deliktformen erhöhen möchten, kann hier ebenfalls nicht bestätigt werden. Über den Grund, warum das Selbstwertgefühl in den beiden Pfadmodellen keine Effekte zeigt, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. In empirischer Hinsicht zeigt sich, dass die beiden betrachteten Devianzformen zumindest nicht auf niedrige Selbstwertgefühle der im Rahmen von PARS-F befragten Förderschülerinnen und -schüler zurückgeführt werden können. Dies wiederum verweist darauf, dass andere Faktoren hier von Bedeutung sein müssen. Weitere Erhebungen wären an dieser Stelle nötig, die darauf abzielen, den Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und physischen Gewalt- und Eigentumsdelikten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen zu untersuchen, um beispielsweise erörtern zu können, ob ein spezifischer Zusammenhang zwischen Faktoren, die das Selbstwertgefühl belasten, wie Deprivationserlebnisse oder Diskriminierungserfahrungen, und den beiden Devianzformen besteht.

Ein entscheidender Punkt, der bei der Interpretation der hier vorliegenden Befunde berücksichtigt werden muss, sind die mit den verwendeten Daten verbundenen Restriktionen. Es sind im Wesentlichen zwei Restriktionen zu berücksichtigen. Zum einen handelt es sich bei den benutzten Daten um nicht-repräsentative Daten. Dies hat zur Konsequenz, dass die empirischen Ergebnisse auf die Population der Förderschülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Deutschland nicht direkt übertragbar sind. Zum anderen sind Restriktionen zu berücksichtigen, die mit den eingesetzten Instrumenten bzw. Konstrukten zusammenhängen. So erfasst das verwendete Konstrukt ‚autoritärer Erziehungsstil‘ zwar, dass die Eltern bei Ungehorsam ihrer Kinder lautstarke Reaktionen zeigen. Ob diese lautstarken Reaktionen verbale oder möglicherweise körperliche Übergriffe implizieren, lässt sich auf Grundlage dieses Konstrukts jedoch nicht sagen. Weitere Restriktionen sind mit dem Konstrukt ‚Viktimisierung‘ verbunden. Zwar verweist das Konstrukt ‚Viktimisierung‘ auf den Peerkontext, allerdings lässt sich keine Aussage darüber machen, ob diese Viktimisierungen außerhalb von Schule und/oder im Schulkontext stattfinden. Schließlich sind die Konstrukte ‚physische Gewalt‘ und ‚Diebstahl‘ zu nennen. Beide Konstrukte erlauben Aussagen darüber, ob Förderschülerinnen und -schüler gewalttätig sind und/oder Diebstahl begehen. Aussagen über den Schweregrad dieser Taten lassen sich auf Grundlage dieser Daten nicht machen. Es bleibt beispielsweise unklar, ob mit dem Konstrukt ‚physische Gewalt‘ jugendtypische Raufereien auf dem Schulhof erfasst werden oder mit strafrechtlichen Folgen verbundene schwerwiegende Gewaltdelikte. Über diese genannten Aspekte lassen sich mit den vorliegenden Daten keine finalen Aussagen machen.

8.3. Forschungsdesiderate

Aus den mit dieser Arbeit gewonnenen empirischen Befunden ergeben sich unterschiedliche Forschungsdesiderate, die im Folgenden erörtert werden. Neben den Frage, warum die betrachteten Strains des Familien-, Schul- und Peerkontextes unterschiedliche Effekte auf die beiden im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Deliktformen zeigen, wäre insbesondere zu diskutieren, ob und inwiefern beide Deliktformen im Umgang mit den betrachteten Strains typische verhaltensbezogene Coping-Formen darstellen und ob dies möglicherweise ein Grund für die insgesamt schwachen Effekte dieser Strains in den Pfadmodellen ist. Wie Agnew (2011) im Rahmen seiner Revision der General-Strain-Theory hervorhebt, ist es möglich, dass zwischen Belastungsfaktoren und Devianzformen spezifische Zusammenhänge bestehen können, indem Gewaltdelikte im Prinzip mit anderen Belastungsfaktoren zusammenhängen als Eigentumsdelikte. In diesem Kontext geht er auch auf den Zusammenhang zwischen Motiven und Deliktformen ein. So verweist er am Beispiel von Gewalt- und Eigentumsdelikten darauf, dass Gewaltdelikte tendenziell mit Rachemotiven zusammenhängen, während Eigentumsdelikte eher mit ökonomischen Motiven bzw. Nutzen-Kosten-Überlegungen zusammenhängen (vgl. Kapitel 3.2.8). Einerseits ist innerhalb der Devianzforschung unumstritten, dass Devianz ein multifaktoriell bedingtes Phänomen darstellt, welches mit einer Reihe unterschiedlicher Risikofaktoren zusammenhängt. Ebenso ist relativ unumstritten, dass Devianz durch eine kumulative und nicht additive Wirkung von Risikofaktoren bedingt wird, was bedeutet, dass sich das Devianzrisiko mit dem gemeinsamen Auftreten von mehr als zwei Faktoren vervielfacht. Zugleich ist, wie beispielsweise Baier

(2005) herausgestellt hat, bei Devianz im Allgemeinen von ähnlichen Ursachefaktoren auszugehen. Bei der Erklärung von Deliktformen sind die einzelnen Bedingungskonstellationen, situative Bedingungen und Gruppenprozesse entscheidend (vgl. Kapitel 2.3.1). Varbelow (2000) beispielsweise führt die hohe Gewaltbelastung an Hauptschulen auf die defizitären Erziehungskompetenzen der Elternschaft und die hieraus folgenden kognitiven und psychischen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Perspektivlosigkeit dieser Schülerschaft auf dem Arbeitsmarkt zurück. Das Gewaltverhalten der Hauptschülerinnen und -schüler wird hier mit verschiedenen aggressionsfördernden Ursachefaktoren erklärt (vgl. Kapitel 2.3.2). Andererseits gibt es plausible Gründe anzunehmen, dass bestimmte Risiko- bzw. Belastungsfaktoren bei einzelnen Deliktformen von besonderer Relevanz sind. Es wäre folglich vor dem Hintergrund der gerade skizzierten Debatte zu diskutieren, 1) warum die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Strains relativ geringe Zusammenhänge zu den beiden interessierenden Deliktformen zeigen, 2) welche weiteren Belastungsfaktoren von größerer Bedeutung in diesem Kontext sein könnten, 3) welche Ziele die Förderschülerinnen und -schüler mit beiden untersuchten Deliktformen verfolgen bzw. 4) welche Motive mit beiden Deliktformen verbunden sind.

Ebenso zu diskutieren wäre der Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren und negativen Emotionen, da Agnew auch hier einen spezifischen Zusammenhang vermutet (vgl. Agnew, 2011). Entsprechend dieser Annahme zeigen die Befunde aus den Pfadanalysen, dass von den drei betrachteten Strains lediglich Viktimisierung einen direkten Effekt auf Wut hat. Dies liefert Anhaltspunkte dafür, dass ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden nur einen Zusammenhang zu bestimmten Belastungsfaktoren aufweist. In diesem Kontext wäre zu fragen, welche Relevanz ein hoch ausgeprägtes Wutempfinden hinsichtlich verschiedener Devianzformen hat. Wie mit Agnew (2011) herausgestellt wurde ist anzunehmen, und dies belegen auch einzelne empirische Befunde, dass die negative Emotion Wut als Einflussfaktor eine größere Bedeutung im Kontext physischer Gewaltdelikte als im Kontext von Eigentumsdelikten hat (vgl. Kapitel 3.2.8). Diese Annahme bestätigen auch die Ergebnisse der Pfadanalysen, da zwischen der Emotion Wut und physischer Gewalt erwartungskonform ein größerer Zusammenhang beobachtet werden kann. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass ein hohes Wutempfinden einen Effekt auf Diebstahl aufweist. Aus belastungstheoretischer Sicht wäre zu diskutieren, warum Emotionen wie Wut, die insbesondere bei impulsiven Verhaltensformen von Bedeutung sind, auch bei Deliktformen wie Diebstahl eine Relevanz haben. Beispielsweise wären Studien sinnvoll, die sich ausschließlich mit dem Zusammenhang der Emotion Wut und verschiedenen Deliktformen beschäftigen, damit die Relevanz dieser spezifischen Emotion in Bezug auf Devianz klarer herausgestellt werden kann. Anschließend hieran wäre zu prüfen, welche Bedeutung die negative Emotion Wut als Vermittler zwischen Belastungsfaktoren und verschiedenen Deliktformen hat. Da die Pfadanalysen ergeben haben, dass die negative Emotion Wut lediglich den Effekt von Viktimisierung auf physische Gewalt, nicht jedoch beispielsweise den Effekt von Viktimisierung auf Diebstahl mediiert, wären unterschiedliche Bedingungskonstellationen zu untersuchen, in deren Rahmen ein hohes Wutempfinden eine entscheidende Einflussgröße darstellt. Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren, negativen Emotionen wie der Emotion Wut und Devianz beschäftigen, würde es ermöglichen, die

Situation von Förderschülerinnen und -schülern, die im Laufe ihres Lebens vielfach mit Frustrationen konfrontiert sind und gerade wegen dieser Frustrationen deviant werden, besser zu verstehen.

Bei der Interpretation der im Rahmen dieser Arbeit gefundenen Befunde ist zu berücksichtigen, dass das hier verwendete Konstrukt Wut einen ‚trait anger‘ und keinen ‚situational anger‘ misst. Dies bedeutet also, dass situative Parameter, die Einfluss auf das Wutempfinden nehmen könnten, im Kontext der Pfadanalysen nicht betrachtet werden (können). Die hier vorliegenden Befunde geben keine Antworten auf die Frage, inwieweit eine hohe negative Emotionalität in Form eines hoch ausgeprägten Wutempfindens, die zu Devianz führt, situativ geprägt ist. Zwar belegen Forschungsbefunde wie die von Mazerolle et al. (2003), dass Individuen mit einer hoch ausgeprägten dispositionalen Wut auch tendenziell eine hoch ausgeprägte situationale Wut zeigen, allerdings ist bisher die Frage offen geblieben, ob und inwiefern bestimmte Situationen, in denen sich Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen häufig befinden, zu einer situationsbedingten Wut und diese wiederum zu Devianz führen (vgl. Kapitel 3.2.8). Da Förderschülerinnen und -schüler oft in einem devianzbelasteten Lebens- und Schulumfeld aufwachsen, ist es denkbar, dass weniger eine dispositionale als eine situationale Wut für die hohe Devianzbelastung bei dieser Schülerschaft ursächlich ist, auch wenn nicht auszuschließen ist, dass über Jahre angehäuften Anerkennungsdefizite und Frustrationen und eine möglicherweise hieraus resultierende dispositionale Wut einen ebenso wichtigen Einflussfaktor darstellt. Forschung, die diesen beiden Fragen nachgeht, könnte weitere Rückschlüsse darüber geben, inwiefern und in welchem Ausmaß die Lebenssituationen von Förderschülerinnen und -schülern zu einer erhöhten negativen Emotionalität, die selbst wiederum ein Risikofaktor von Devianz ist, beitragen.

Bereits an mehreren Stellen wurde das Argument eingeführt, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen eine hohe Devianzbelastung aufweisen, da sie aufgrund ihrer sozialstrukturellen Benachteiligung spezifischen Belastungsfaktoren ausgesetzt sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit chronische, über Jahre andauernde Belastungen eine devianzbegünstigende Disposition beeinflussen können. Eine solche Disposition liegt mit Agnew (1992) dann vor, wenn in Belastungssituationen vermehrt auf delinquente bzw. deviante Bewältigungsstile zurückgegriffen wird. Agnew geht von der These aus, dass chronische Belastungen die Ausbildung einer devianzbegünstigenden Disposition („disposition to delinquency“) forcieren können. Wie bei der dispositionalen Wut, so wird auch hier vermutet, dass die Lebenssituationen von Förderschülerinnen und -schülern eine (habituelle) Veranlagung zu deviantem Handeln beeinflussen (vgl. Kapitel 3.2.2.4 und 3.2.4). Um den Zusammenhang zwischen chronischen Belastungen und der Ausbildung einer devianzbegünstigenden Disposition sachgemäß abbilden zu können, wären Längsschnittanalysen notwendig, die es ermöglichen würden, den Einfluss von chronisch auftretenden Belastungsfaktoren auf Devianz über mehrere Jahre nachzuzeichnen. Leider ist dies mit den hier vorliegenden Daten nicht möglich. Insgesamt besteht hier noch viel Forschungsbedarf, da es an Längsschnittstudien im Förderschulbereich mangelt.

Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich hinsichtlich der Frage, welche ‚objective strains‘, also welche objektiv betrachteten Belastungsfaktoren aus Sicht der Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen als ‚subjective strains‘ erlebt werden (vgl. Froggio & Agnew, 2007). Beispielsweise zeigt die hier vorliegende Forschung, dass die Leseleistung, die ein Indikator für die Schulleistung ist, keinen Belastungseffekt im Zusammenhang mit physischer Gewalt und Diebstahl bei der befragten Förderschülerschaft hat (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2). Zwar geht aus den Korrelationsanalysen hervor, dass die Leseleistung einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit körperlichen Stresssymptomen wie Bauchschmerzen und Schlafproblemen aufweist, unklar bleibt aber, warum ein Belastungseffekt in den Pfadmodellen ausgeblieben ist (vgl. Kapitel 7.5). Da mit Ausnahme von Studien zu Stigmatisierungen, Anerkennungsdefiziten und Selbstwertproblemen bisher wenig darüber bekannt ist, welche Belastungsfaktoren als „subjective strains“ bzw. als (devianzbedingende) Belastungen von Förderschülerinnen und -schülern erlebt werden, wäre es wichtig Studien zu initiieren, die dieser Frage nachgehen. Aus belastungstheoretischer Sicht könnte hierüber ein Überblick über diejenigen Belastungsfaktoren gewonnen werden, die gerade bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine aversive Wirkung haben und einen Zusammenhang mit Devianz aufweisen.

Die Frage, wann objektive Belastungsfaktoren als subjektive Belastungen erlebt werden, hängt mit Agnew (1992, 2001) auch entscheidend davon ab, inwieweit Ziele, Werte und Persönlichkeitsanteile eines Individuums von Belastungen betroffen und bedroht sind. Dies ist ein Aspekt, der im Rahmen dieser Arbeit bei den empirischen Analysen ausgeblendet werden musste, weil die verwendeten Daten keine Aussagen hierüber erlauben (vgl. Kapitel 3.2.4 und 3.2.5). Um besser verstehen zu können, warum Förderschülerinnen und -schüler häufig als Täter in physische Gewaltdelikte verwickelt sind, ist es unabdingbar zu untersuchen, welche Ziele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen verfolgen und welche Werte ihnen wichtig sind, die durch Belastungsfaktoren bedroht werden könnten. Sobald man hierüber mehr Erkenntnisse hat, ließe sich aus belastungstheoretischer Sicht besser verstehen, was Förderschülerinnen und -schüler zu deviantem Handeln motiviert. In gleicher Weise trifft dieser Aspekt auf individuelle Coping-Ressourcen wie z.B. die Intelligenz, die Selbstwirksamkeit oder interpersonelle Kompetenzen zu, die ebenfalls die Wahrnehmung von und den Umgang mit objektiven Belastungsfaktoren tangieren. Zwar wird das Selbstwertgefühl als potenziell einflussnehmende individuelle Coping-Ressource bei den Pfadanalysen berücksichtigt, wie mit Agnew (1992) jedoch betont wurde, haben auch beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wesentlichen Einfluss darauf, ob Individuen in Belastungssituationen auf deviante bzw. nicht-deviante Bewältigungsstile zurückgreifen (vgl. Kapitel 3.2.1.4, 3.2.4 und 3.2.5). Gerade bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die aufgrund ihrer Leistungsdefizite aus dem Regelschulsystem ausgegrenzt und damit einhergehend von bildungsorientierten Milieus institutionell getrennt werden und die in vielen Fällen Anerkennungsdefizite aufweisen, stellt sich die Frage, inwiefern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen Belastungen und Devianz bei dieser Schülergruppe vermitteln (vgl. Schumann, 2007). Hier wären weitere Forschungsstudien sinnvoll, die diese Forschungsfrage tiefergehend erörtern.

Neben der Frage nach den von Strains bedrohten Zielen, Werten und Persönlichkeitsanteilen und den für den Umgang mit Belastungen wichtigen individuellen Coping-Ressourcen fehlen aktuell Erkenntnisse darüber, inwieweit Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit einer defizitären sozialen Unterstützung im Lebensumfeld zusammenhängt. Zwar liefert diese Arbeit hierüber erste Erkenntnisse, indem sie beispielsweise zeigt, dass die Beziehung der Förderschülerinnen und -schüler zu ihren Lehrkräften tendenziell devianzbedingende Einflussfaktoren darstellen können. Es ist bis dato jedoch wenig darüber bekannt, welchen Einfluss Lehrer-Schüler-Beziehungen auf Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern haben. Zwar wird immer wieder betont, dass Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen eine hohe Devianz und insbesondere Gewaltbelastung aufweisen (vgl. Kapitel 2.3 und 4.2.2). Auch verweist die Devianzforschung auf den Zusammenhang zwischen einem belasteten Sozialklima in der Schule und konflikthaften Lehrer-Schüler-Beziehungen auf der einen Seite und Devianz auf der anderen Seite. Faktisch liegen jedoch nur wenige empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und Devianz an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen vor (vgl. Kapitel 2.4. und 4.3). Es bedürfte folglich weiterer Untersuchungen, die den Einfluss des Schulklimas und der Lehrkräfte auf Devianz an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen untersuchen. Ebenso fehlen weitreichende Erkenntnisse über die Qualität von Eltern-Kind-Beziehungen bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen. Beispielsweise wären Erkenntnisse darüber wichtig, inwieweit Förderschülerinnen und -schüler im Umgang mit Schul- und anderen Lebensproblemen Unterstützung von ihren Eltern bekommen. Die wenigen Erkenntnisse aus den Studien von Kottmann (2006), Schumann (2007), Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2004) oder Riedo (2000) deuten darauf hin, dass Förderschülerinnen und -schüler oft unter schwierigen, da belastenden familiären Verhältnissen aufwachsen, so dass tendenziell von einer geringen elterlichen Unterstützung auszugehen ist (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Tiefere Erkenntnisse über das elterliche Unterstützungsverhalten würden erlauben zu verstehen, warum viele Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen ihre Anerkennungsdefizite nur bedingt verarbeiten können und infolgedessen möglicherweise deswegen auch häufig bei auftretenden Frustrationen aggressiv reagieren und/oder deviant handeln.

Ein weiteres Forschungsdesiderat betrifft den Einfluss des sozialen Umfeldes und hier insbesondere den Kontakt zu devianten bzw. delinquenten Peers im Schul- sowie im Lebensumfeld. Es beeinflusst nicht nur die Ziele, Werte und Persönlichkeitsmerkmale von Förderschülerinnen und -schülern, sondern auch die Anpassungsreaktionen auf Belastungen. Wie mit Agnew (1992) herausgestellt wurde, sensibilisiert das soziale Umfeld dafür, bestimmte Belastungsfaktoren als besonders bedrohlich wahrzunehmen, so würden z.B. Beleidigungen in benachteiligten Stadtteilen von den Bewohnern oft in einem überhöhten Maße als bedrohlich oder provokant erlebt. In sozial benachteiligten Stadtteilen, wo verbale Auseinandersetzungen relativ schnell physischen Gewalt führen können, kann wiederum ein gewaltbetonter, devianter Bewältigungsstil, so Agnew (2001), für Jugendliche ein effizientes Mittel darstellen, den eigenen Status zu schützen und/oder zu erhöhen (vgl. Kapitel 3.2.2.4, 3.2.3 und 3.2.4). Des Weiteren wurde in Anlehnung an Agnew (1992) betont, dass es in einem aversiven Lebensumfeld schwerer fällt, das Bedrohungspotenzial von Belastungen kognitiv zu entzerren, da Individuen in sozial benachteiligten Milieus häufig mit ihren Fehlleistungen

konfrontiert sind und/oder auf ihre Fehlleistungen aufmerksam gemacht werden. Belastungen können unter solchen Bedingungen häufig nur bedingt kognitiv umgedeutet werden (vgl. Kapitel 3.2.4). Und schließlich ist der Kontakt zu devianten Peers zu nennen, der dazu beitragen kann, dass Jugendliche devianzförderliche Überzeugungen übernehmen und sich deviante Verhaltensformen aneignen (vgl. Kapitel 3.2.4). Da Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen häufig nicht nur in sozialstrukturell benachteiligte Stadtquartieren und Stadtteilen wohnen, sondern auch einen Schulzweig besuchen, der eine hohe Devianzbelastung aufweist, stellt sich die Frage, inwiefern ihr unmittelbares soziales Umfeld dazu beiträgt, dass diese Schülerschaft im Bereich der Devianz stark verhaltensauffällig ist.

Die hier im Rahmen der Pfadanalysen gewonnenen empirischen Befunde haben gezeigt, dass der Belastungsfaktor des Peerkontextes, die Viktimisierung, den größten Effekt auf die beiden untersuchten Devianzarten aufweist (vgl. Kapitel 7.7.1 und 7.7.2). Es ist anzunehmen, dass der Kontakt mit devianten Peers die hohe Devianzanfälligkeit von Förderschülerinnen und -schülern begünstigt. Wie bereits Schumann (2007) herausgestellt hat, ist das gewaltbegünstigende Klima an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wesentlich auf die institutionelle Trennung dieser Schülerschaft von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Milieus zurückzuführen. Mit dieser institutionellen Trennung geht nicht nur einher, dass Kontaktmöglichkeiten mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Milieus eingeschränkt werden. Eine solche institutionelle Trennung hat auch zur Konsequenz, dass Schülerinnen und Schüler in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen vorrangig auf eine Schülerschaft aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Milieus treffen, die ähnliche soziale und kulturelle Hintergründe aufweist und Anerkennungsdefizite hat. Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen stellen somit den institutionellen Ort dar, an welchem Schülerinnen und Schüler mit schwierigen Lebenslagen aufeinandertreffen. Zukünftige Studien, die sich mit Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen befassen, sollten verstärkt das soziale Umfeld und hier insbesondere das Schulumfeld der Förderschülerinnen und -schüler in den Blick nehmen.

Wie gezeigt werden konnte, kann im Anschluss an die General-Strain-Theory ein vertieftes Verständnis für die Lebenssituationen von Förderschülerinnen und -schülern sowie für die mit diesen Lebenssituationen verbundenen Zusammenhänge wie z.B., dass Devianz wesentlich durch die oftmals schwierigen Lebensumstände dieser Schülerschaft bedingt ist, ermöglicht werden. Eine weitere Leistung dieser Theorie besteht darin, dass mit ihr erkennbar wird, dass Devianz für viele Förderschülerinnen und -schüler eine der wenigen Handlungsmöglichkeiten darstellt, um angehäuften Anerkennungsdefizite und Frustrationen abzubauen und/oder Aufmerksamkeit und Anerkennung im sozialen Umfeld verschaffen zu können.

Gerade im Zuge der Forderung nach Inklusion dieser Schülerschaft in das Regelschulsystem zeigt eine belastungstheoretische Perspektive auf Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern auf, dass gerade weil die hohe Devianzbelastung bei Förderschülerinnen und -schülern a) entscheidend mit sozialstrukturell bedingten Belastungsfaktoren zusammenhängt und b) die unter sozialen Aspekten starke Homogenisierung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen wesentlich zu ihrer hohen Devianzbelastung

beiträgt, eine stärkere Integration dieser Schülerschaft in das Regelschulsystem unabdingbar ist. Eine zunehmende Inklusion in das Regelschulsystem würde vor allem bedeuten, dass Förderschülerinnen und -schüler verstärkt in Kontakt mit Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen und weniger devianzbelasteten Milieus treten würden. Eine stärkere Inklusion böte zudem Chance, mit dem Förderschulbesuch zusammenhängende Anerkennungsdefizite abbauen zu können, zeigt sich doch, dass die Überweisung an die Förderschule für viele Förderschülerinnen und -schüler einen auf emotionaler Ebene stattfindenden „affektuellen Ausschluss“ darstellt, der nicht selten in einem Gefühl der Minderwertigkeit mündet (vgl. Schumann, 2007, S. 190). Die Perspektive der General-Strain-Theory auf Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen ist somit insgesamt als ein Plädoyer für eine zunehmende Inklusion der Förderschülerschaft im Schwerpunkt Lernen in das Regelschulsystem zu verstehen.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

- Agnew, R. (1983). Social class and success goals: An examination of relative and absolute aspirations. *The Sociological Quarterly*, 24, 435–452.
- Agnew, R. (1985a). A revised strain theory of delinquency. *Social Forces*, 64 (1), 151–167.
- Agnew, R. (1985b). Social control theory and delinquency: A longitudinal test. *Criminology*, 23 (1), 47–61.
- Agnew, R. (1990a). Adolescent resources and delinquency. *Criminology*, 28 (4), 535–566.
- Agnew, R. (1990b). The Origins of delinquent events: An examination of offender accounts. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 27, 267–294.
- Agnew, R. (1991). The interactive effects of peer variables on delinquency. *Criminology*, 29 (1), 47–72.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30 (1), 47–88.
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38 (4), 319–361.
- Agnew, R. (2006). General strain theory: Current status and directions for further research. In F. T. Cullen, J. P. Wright & K. R. Blevins (Hrsg.), *Taking stock. The status of criminological theory* (Advances in criminological theory, v. 15, S. 101–123). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Agnew, R. (2011). Revitalizing Merton: General strain theory. In F. T. Cullen, C. L. Jonson, A. J. Myer & F. Adler (Hrsg.), *The origins of American criminology* (Advances in criminological theory, v. 16, S. 137–158). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Agnew, R. & Brezina, T. (1997). Relational problems with peers, gender, and delinquency. *Youth & Society*, 29 (1), 88–111.
- Agnew, R., Brezina, T., Wright, J. P. & Cullen, F. T. (2002). Strain, personality traits, and delinquency: Extending general strain theory. *Criminology*, 40 (1), 43–72.
- Agnew, R., Scheuerman, H., Grosholz, J., Isom, D., Watson, L. & Thaxton, S. (2011). Does victimization reduce self-control? A longitudinal analysis. *Journal of Criminal Justice*, 39 (2), 169–174.
- Agnew, R. & White, H. R. (1992). An empirical test of general strain theory. *Criminology*, 30 (4), 475–499.
- Akers, R. L. (1985). *Deviant behavior. A social learning approach* (3rd ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Anderson, E. (1999). *Code of the Street*. New York: Norton.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Duncan, S. C. & Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: The influence of parents and peers. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 217–230.
- Aseltine, R. H., Gore, S. & Gordon, J. (2000). Life stress, anger and anxiety, and delinquency: An empirical test of general strain theory. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 256–275.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression. An essay on emotion*. New York: Springer.
- Backhaus, K. & Blechschmidt, B. (2009). Fehlende Werte und Datenqualität. Eine Simulationsstudie am Beispiel der Kausalanalyse. *Die Betriebswirtschaft*, 69 (2), 265–287.
- Baier, D. (2005). Abweichendes Verhalten im Jugendalter. Ein empirischer Vergleich verschiedener Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (4), 381–398.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011a). Devianz bei Jugendlichen. In A. Bruin & S. Höfling (Hrsg.), *Es lebe die Jugend! Vom Grenzgänger zum Gestalter* (S. 165–176). München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011b). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt in Berlin* (Forschungsbericht Nr. 114). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN).
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). *Aggression*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association*, 44 (9), 1175–1184.
- Baron, S. W. (2004). General strain, street youth and crime: A test of Agnew's revised theory. *Criminology*, 42 (2), 457–483.
- Baron, S. W. (2007). Street youth gender, financial strain and crime. Exploring Broidy and Agnew's extension to general strain theory. *Deviant Behavior*, 28, 273–302.
- Baulig, V. (2005). Politikunterricht an Förderschulen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. Aufl., S. 241–253). Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Baumeister, R. F., Boden, J. M. & Smart, L. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103 (1), 5–33.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J. & Campbell, W. K. (2000). Self-Esteem, narcissism and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism. *Current directions in psychological science*, 9 (1), 26–29.
- Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Beitrag zur integrativen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover: Schrödel.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bernard, T. J. (1984). Control criticism of strain theories: An assessment of theoretical and empirical adequacy. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 21 (4), 353–372.
- Bernard, T. J. (1990). Angry aggression among the truly disadvantaged. *Criminology*, 28, 73–96.
- Besnard, P. (1988). The true nature of anomie. *Sociological Theory*, 6, 91–95.
- Bittlingmayer, U. H., Hastaoglu, T., Osipov, I., Sahrai, D. & Tuncer, H. (2011). Schülerinnen und Schüler am unteren Rand der Bildungshierarchie. Zur Dialektik von Integration und Ausgrenzung durch Bildung. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung?* (S. 337–369). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boehnke, K., Hefler, G., Merckens, H. & Hagan, J. (1998). Jugendlicher Rechtsextremismus: Zur Bedeutung von Schulerfolg und elterlicher Kontrolle. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12 (4), 236–249.
- Böhnisch, L. (2006). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (Grundlagentexte Pädagogik, 3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bordua, D.J. (1961). Delinquency subcultures: Sociological interpretations of gang delinquency. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 338 (1), 119–136.
- Bornschieer, V. (2007). *Konflikt, Gewalt, Kriminalität und abweichendes Verhalten. Ursachen, Zeit- und Gesellschaftsvergleiche*. Berlin: LIT.
- Bos, W., Bensen, M. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2009a). *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 5). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bensen, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K. (Hrsg.). (2009b). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur "Trends in International Mathematics and Science Study"*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T., C. (2010a). Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, I. & Hornberg, S. (2010b). *IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Stubbe, T. C., Buddeberg, M., Dohe, C., Kasper, D., Müller, S. & Walzebug, A. (2015). Framework for the Panel Study at the Research School 'Education and Capabilities' in North Rhine-Westphalia (PARS). *Journal for Educational Research Online* (JERO) (Manuskript in Vorbereitung).

- Boumann, H. (2008). *Diagnose: "Störung des Sozialverhaltens". Kinder- und Jugendpsychiatrie unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Broidy, L. & Agnew, R. (1997). Gender and crime: A general strain theory perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34 (3), 275–306.
- Brown, B. B., & Huang, B.-H. (1995). Examining parenting practices in different peer contexts: Implications for adolescent trajectories. In L. J. Crockett & A. C. Crouter (Hrsg.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts* (S. 151–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buddeberg, M. (2014). *Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Burton, V. S., Cullen, F. T., Evans, T. D. & Dunaway, R. G. (1994). Reconsidering strain theory: Operationalization, rival theories, and adult criminality. *Journal of Quantitative Criminology*, 10 (3), 210–239.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S. & West, S. G. (2009). Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression. *Journal of Personality*, 77 (2), 427–446.
- Capaldi, D. M. & Patterson, G. R. (1994). Interrelated influences of contextual factors on antisocial behavior in childhood and adolescence for males. In D. C. Fowles, P. Sutker & S. H. Goodman (Hrsg.), *Progress in experimental personality & psychopathology research 1994. Special focus on psychopathy and antisocial personality. A developmental perspective* (S. 165–198). New York: Springer.
- Capowich, G. E., Mazerolle, P. & Piquero, A. (2001). General strain theory, situational anger, and social networks. An assessment of conditioning influences. *Journal of Criminal Justice*, 29, 445–461.
- Cloerkes, G. (unter Mitwirkung von K. Felkendorff & R. Markowetz). (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Cloward, R. A. & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and opportunity. A theory of delinquent gangs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cohen, A. K. (1961). *Kriminelle Jugend. Zur Soziologie jugendlichen Bandenwesens*. Reinbek: Rowohlt.
- Colvin, M. (2000). *Crime and coercion: An integrated theory of chronic criminality*. New York: St. Martin's.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393–403.
- Cortiella, C. (2007). *Learning opportunities for your child through alternate assessments: Alternate assessments based on modified academic achievement standards*, Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Zugriff am 08.06.2015. Verfügbar unter <http://www.cehd.umn.edu/nceo/onlinepubs/AAMASParentGuide.pdf>
- Crosnoe, R., Erickson, K. G. & Dornbusch, S. M. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls. Reducing the impact of risky friendships. *Youth & Society*, 33 (4), 515–544.
- Dawkins, N. (1997). *Striking back: An empirical test of the impact of victimization on violent crime*. Presented at the annual meeting of the American society of criminology. San Diego: CA.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- De Coster, S. & Kort-Butler, L. (2006). "How general is general strain theory?" *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43, 297–325.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietze, T. (2013). Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 34–44.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E. & Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of adolescence*, 27, 515–530.
- Dodge, D. (1985). The over-negativized conceptualization of deviance: A programmatic exploration. *Deviant Behavior*, 6, 17–37.

- Dollinger, B. & Raithel, J. (2006). *Einführung in Theorien abweichenden Verhaltens. Perspektiven, Erklärungen und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Dönhoff-Kracht, D. (1980). *Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler* (Europäische Hochschulschriften. Reihe 6, Psychologie, Bd. 51). Frankfurt am Main: Lang.
- Donnellan, M. B., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16 (4), 328–335.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of adolescent research*, 16 (4), 396–422.
- Durkheim, E. (2012). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. (6. Aufl.). Neuwied und Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Durkheim, E. (2014). *Der Selbstmord*. (13. Aufl.). Neuwied und Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46 (10), 468–476.
- Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.). (2003). *Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. Bd. 5. Weinheim: Beltz.
- Elliott, D. S., Huizinga, D. & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage Publications.
- Elliott, D. S. & Voss, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Enders, C. K. (2001). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8 (1), 128–141.
- Farnworth, M. & Leiber, M. J. (1989). Strain theory revisited: Economic goals, educational means, and delinquency. *American Sociological Review*, 54 (2), 263–274.
- Farrington, D.P. (1993). Motivations for conduct disorder and delinquency. *Development and Psychopathology*, 5, 225–241.
- Featherstone, R. & Deflem, M. (2003). Anomie and strain: Context and consequences of Merton's two theories. *Sociological Inquiry*, 73 (4), 471–489.
- Feltes, T. & Goldberg, B. (2006). Selbstberichtete Delinquenz, Viktimisierung und Verbrechensfurcht bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Ergebnisse einer Befragung von 4.000 Bochumer Schülerinnen und Schülern. In J. Obergfell-Fuchs & M. Brandenstein (Hrsg.), *Nationale und internationale Entwicklungen in der Kriminologie. Festschrift für Helmut Kury zum 65. Geburtstag* (S. 203–237). Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaft Lorei.
- Fiedler, P. (1997). *Persönlichkeitsstörungen* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Finch, B.K., Kolody, B. & Vega, W.A. (2000). Perceived discrimination and depression among Mexican origin adults in California. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 295–313.
- Freud, S. (1949). Der Verbrecher aus Schulbewusstsein. In S. Freud (Hrsg.), *Gesammelte Werke X. Werke aus den Jahren 1913–1917* (S. 389–391). London: Imago Publishing.
- Friebertshäuser, B. (2005). Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 6, S. 127–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froggio, G. & Agnew, R. (2007). The relationship between crime and "objective" versus "subjective" strains. *Journal of Criminal Justice*, 35 (1), 81–87.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ganem, N. M. & Agnew, R. (2007). Parenthood and adult criminal offending: The importance of relationship quality. *Journal of Criminal Justice*, 35 (6), 630–643.

- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275–308). Münster: Waxmann.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georgiou, S. N. & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims. Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574–589.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). Entscheidungsstelle: Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl., S. 193–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodman, R. (1997). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (The Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ-D)*. Zugriff am 19.06.2015. Verfügbar unter <http://www.user.gwdg.de/~uky/doc/SDQ-SELBST.doc>
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Haeblerlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf "Lernbehinderte". *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 167–189.
- Hanke, O. (2003). *Gewalt in der Peer-Group von Jungen. Konzeptioneller Zugang – pädagogische Folgerungen* (2., Aufl.). Herbolzheim: Centaurus.
- Hänsel, D. (2003). Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 591–609.
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 101–115.
- Haubl, R. (2006). *Schule als pathogener Ort*. Zugriff am 22.05.2015. Verfügbar unter http://www.sfi-frankfurt.de/fileadmin/redakteure/pdf/03_Mitarbeiter_PDFs/03_Haubl_Manuskripte/Haubl_Schule_als_pathogener_Ort.pdf
- Hay, C. & Evans, M. M. (2006). Violent victimization and involvement in delinquency: Examining predictions from general strain theory. *Journal of Criminal Justice*, 34 (3), 261–274.
- Hegtvedt, K. A. (1990). The effects of relationship structure on emotional responses to inequity. *Social Psychology Quarterly*, 53, 214–228.
- Heitmeyer, W. & Imbusch, P. (Hrsg.). (2005). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmeyer, W. & Ulbrich-Herrmann, M. (1999). Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, 2., korrigierte Aufl., S. 45–62). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Herrero, J., Estéveu, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of adolescence*, 29 (5), 671–690.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze* (Beltz Handbuch, S. 115–134). Weinheim: Beltz.
- Hinz, R. & Schumacher, B. (Hrsg.). (2006). *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirschi, T. (1998). Social bond theory. In F. T. Cullen & R. Agnew (Hrsg.), *Criminological Theory: Past to Present* (S. 215–223). Los Angeles: Roxbury.
- Holtappels, H. G. (1987). *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisierungseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule* (Sozialwissenschaften, Bd. 3). Bochum: Ulrich Schallwig.

- Homfeldt, H.-G. (1974). *Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008) Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53–60.
- Horton, R., Rice, S. K., Piquero, N. L. & Piquero, A. R. (2012). On the variability of anger cross-culturally: An assessment of general strain theory's primary mediator. *Deviant Behavior*, 33 (4), 260–281.
- Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B. & Nordlohne, E. (1987). Jugendspezifische Belastungen und psychosomatische Beschwerden. Ergebnisse einer Schülerbefragung zu auffälligem Verhalten. In U. Laaser, G. Sassen, G. Murza & P. Sabo (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitserziehung* (S. 486–491). Berlin: Springer.
- Hurrelmann, K. & Engel, U. (1992). Delinquency as a symptom of adolescents' orientation toward status and success. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (1), 119–138.
- ISQ – Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (2009). *Fragebogen zur Unterrichtsqualität Primarstufe 3-6. Ansichtsexemplar Schülerfragebogen Primarstufe*. Zugriff am 24.06.2015. Verfügbar unter https://www.sep.isq-bb.de/de_DE/befragung/fragebogen/download/29.html
- Jang, S. J. & Johnson, B. R. (2003). Strain, negative emotions, and deviant coping among african americans: A test of general strain theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 19 (1), 79–105.
- Kaplan, H. B. (1978). Deviant behaviour and self-enhancement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 7 (3), 253–277.
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.
- Kemper, T. (2012). Untersuchungen zum Schulerfolg von Migranten mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei separierter und integrierter Beschulung in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (9), 360–368.
- Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten 1969 und 1997. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52 (2), 51–61.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (1996). Die Situation von "Tätern" und "Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45 (1), 2–9.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53 (10), 685–706.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.). (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.). (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Zugriff am 04.05.2015. Verfügbar unter http://kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Kooistra, P. & Harrison, D. M. (2007). *Durkheim, terrorism and positive deviance*. Zugriff am 27.05.2015. Verfügbar unter http://www.academia.edu/1890257/Durkheim_Terrorism_and_Positive_Deviance
- Kornhauser, R. R. (1978). *Social sources of delinquency. An appraisal of analytic models*. Chicago: University of Chicago.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 71–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kornmann, R. & Kornmann, A. (2003). Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54 (7), 286–289.
- Kottmann, B. (2006). Die Überweisung in die Sonderschule: Typische Fälle und Benachteiligungsmuster. In R. Hinz (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 145–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krahé, B. & Greve, W. (2002). Aggression und Gewalt: Aktueller Erkenntnisstand und Perspektiven künftiger Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33 (3), 123–142.
- Krampen, G. (1983). Kausalattribution guter Noten und Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten in vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler. *Heilpädagogische Forschung*, 10 (2), 133–143.
- Lamnek, S. (1996). *Theorien abweichenden Verhaltens*. (6. Aufl.). München: Fink.
- Lauritsen, J., Laub, J. & Sampson, R.J. (1992). Conventional and delinquent activities: Implications for the prevention of violent victimization among adolescents. *Violence and Victims*, 7, 91–108.
- Legge, S. (2010). *Abweichendes Verhalten, Vorurteile und Diskriminierung. Zur theoretischen und empirischen Erklärungskraft ausgewählter Anomietheorien*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (Hrsg.). (2009). *BELLA: Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“*. Münster: Waxmann.
- Liska, A. E. (1971). Aspirations, expectations, and delinquency: Stress and additive models. *Sociological Quarterly*, 12 (1), 99–107.
- Lorenz, J.H. (2005). Zentrale Lernstandsmessung in der Primarstufe: Vergleichsarbeiten Klasse 4 (VERA) in sieben Bundesländern. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, Vol 37 (4), 317–323.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. München: Luchterhand.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Schnyder, I. & Niggli, A. (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 1–11.
- Maas, C.J.M. & Hox, J.J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1, 86–92.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39 (1), 99–128.
- Mand, J. (2004). Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen. Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Schulen für Lernbehinderte aus drei Städten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (7), 319–324.
- Mansel, J. (2001). Familiäre Erziehung und Gewalterfahrungen. Hintergründe und Folgen der Viktimisierung. *Zeitschrift für Familienforschung*, 13 (3), 26–51.
- Marx, A. (2001). *Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R. et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41 (5), 733–746.
- Mazerolle, P. & Piquero, A. (1998). Linking exposure to strain with anger: an investigation of deviant adaptations. *Journal of Criminal Justice*, 26 (3), 195–211.
- Mazerolle, P., Piquero, A. R. & Capowich, G. E. (2003). Examining the links between strain, situational and dispositional anger, and crime. Further specifying and testing general strain theory. *Youth Society*, 35 (2), 131–157.
- Meier, U. (2004). Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 187–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2000). Gewalt in der Schule - importiert oder selbstproduziert? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49 (1), 36–52.
- Melzer, W. & Darge, K. (2000). Gewalt in der Schule - Analyse und Prävention. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49 (1), 16–35.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Tillmann, K.-J. (1995). *Gewalt in der Schule: zum Forschungsstand eines (wieder) aktuellen Themas*. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1778062>

- Menard, S. (1995). A developmental test of Mertonian anomie theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 32 (2), 136–174.
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–37). Bad Heilbrunn: Julius Klinikhardt.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.
- Merz, K. (1982). *Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchungen an Grund- und Sonderschulen*. Weinheim: Beltz.
- Moffitt, T. E. (2003). Life-course persistent and adolescence-limited antisocial behavior. A 10-year research review and a research agenda. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt & A. Caspi (Hrsg.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (S. 49–75). New York: Guilford Press.
- Mohr, A. (2003). Folgen der Viktimisierung. Welche Konsequenzen hat das Erleben von Viktimisierung durch Gleichaltrige für die seelische Gesundheit der Opfer? In J. Raithel & J. Mansel (Hrsg.), *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich* (Jugendforschung, S. 285–299). Weinheim: Juventa.
- Möller, K. (2005). Skinheads im Spannungsfeld gesamtgesellschaftlicher Desintegration und partikularistischer Integration. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration, S. 279–301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moon, B., Morash, M., Mc Clusky, C. P. & Hwang, H.-W. (2009). A comprehensive test of general strain theory. Key strains, situational- and trait-based negative emotions, conditioning factors, and delinquency. *Journal of Resarch in Crime and Delinquency*, 46 (2), 182–212.
- Moser, T. (1970). *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Müller, S. (2014). *Data Rich, Information Poor? Chancen und Grenzen vergleichender Leistungsmessung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen*. Münster: Waxmann.
- Müller, S., Stubbe, T. C. & Bos, W. (2013). Leistungsheterogenität angemessen berücksichtigen. Konzeption der Kompetenzmessung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Rahmen von PARS-F. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17: Daten, Beispiele und Perspektiven. Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 264–296). Weinheim: Beltz Juventa.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2007). *Mplus. Statistical analysis with latent variables. User's guide. Fifth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Myschker, N. (1983). Lernbehindertenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S. 120–166). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. (2012). *The PISA International Database*. Zugriff am 28.05.2015. Verfügbar unter http://pisa2012.acer.edu.au/interactive_results.php
- Orrù, M. (1987). *Anomie: History and meanings*. Boston: Allen & Unwin.
- Ortmann, R. (2000). *Abweichendes Verhalten und Anomie. Entwicklung und Veränderung abweichenden Verhaltens im Kontext der Anomietheorien von Durkheim und Merton*. Freiburg i. Br.: edition iuscrim.
- Paternoster, R. & Mazerolle, P. (1994). General strain theory and delinquency: A replication and extension. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31 (3), 235–263.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329–335.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pearlin, L.I. (1983). Role strains and personal stress. In H. Kaplan (Hrsg.), *Psychosocial stress: Trends in theory and research*. New York: Academic Press.

- Pearlin, L. I. (1987). The stress process and strategies of intervention. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann & F. Lösel (Hrsg.), *Social intervention. Potential and constraints* (Prevention and intervention in childhood and adolescence, Bd. 1, S. 51–72). Berlin: Walter de Gruyter.
- Pearlin, L.I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21.
- Petermann, F. (1995). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2000). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Natzke, H. (2008). Aggressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 532–554.
- Piquero, N. L. & Sealock, M. D. (2000). Generalizing general strain theory: An examination of an offending population. *Justice quarterly*, 17 (3), 449–484.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. & Klemm, K. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Zugriff am 19.01.2015. Verfügbar unter <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf>
- Pröhl, T. (2006). *Gewalt an Schulen im Vergleich Deutschland - USA. Eine Sekundäranalyse*. Tübingen: Institut für Kriminologie.
- Quicker, J. (1974). The effect of goal discrepancy on delinquency. *Social Problems*, 22, 76–86.
- Rabold, S. & Baier, D. (2008). Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 118–141.
- Rauh, B. (2005). Organisieren von Lehr-Lernprozessen und Gestalten von Beziehungsprozessen – kontingente, konträre oder komplementäre sonderpädagogische Aufgaben? In P. Wachtel & F. Rumpler (Hrsg.), *Fit fürs Lernen! Erziehung und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Primarstufe* (S. 112–123). Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: De Gruyter Oldenbourg.
- Reinecke, J., Stemmler, M., Arnis, M., El-Kayad, N., Meinert, J., Pöge, A. et al. (2013). *Entstehung und Entwicklung von Kinder- und Jugenddelinquenz: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. Zugriff am 26.05.2015. Verfügbar unter http://www.nk.nomos.de/fileadmin/nk/doc/Aufsatz_NK_13_03.pdf
- Ricking, H. (2005). Der „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35 (4), 235–248.
- Riedo, D. (2000). *Ich war früher ein sehr schlechter Schüler-- Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener: eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern: Haupt.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1990). Reflexivity and emotions. *Social Psychology Quarterly*, 53 (1), 3–12.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Saldern, M. von. (2009). Schulstrukturen und Qualitätsentwicklung von Schule in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (2. Aufl., S. 69–82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1993). *Crime in the making. Pathways and turning points through life*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Sampson, R. J. & Lauritsen, J. L. (1994). Violent victimization and offending: Individual-, situational-, and community-level risk factors. In A.J. Reiss & J.A. Roth (Hrsg.), *Understanding and preventing violence: Social influences on violence, Vol. 3*, (S. 1–114). Washington, DC: National Academy Press.

- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Schildmann, U. (2003). Geschlecht und Behinderung. In bpb – Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. 8. Beiheft der Zeitschrift Das Parlament* (S. 29–35). Bonn: bpb.
- Schröder, U. (2000). *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Luchterhand.
- Schulz, A., Williams, D., Israel, B., Becker, A., Parker, E., James, S.A. & Jackson, J. (2000). Unfair treatment, Neighborhood effects, and mental health in the Detroit metropolitan area. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 314–332.
- Schumann, B. (2007). *"Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwabe-Höllein, M. (1984). Kinderdelinquenz. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Risikofaktoren, elterlichem Erziehungsverhalten, Orientierung, Selbstkonzept und moralischem Urteil. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 33 (8), 301–308.
- Seyd, W. (2006). Perspektiven für die berufliche Integration junger Menschen mit Behinderung. In INBAS – Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.), *Junge Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung* (Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Bd. 16, S. 17–34). Offenbach am Main: INBAS.
- Short, J.F. & Strodtbeck, F.L. (1965). *Group process and gang delinquency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Siepman, G. (Hrsg.). (2000). *Frühförderung im Vorschulbereich. Beiträge einer Interdisziplinären Arbeitstagung zur Frühförderung am Institut für Sonderpädagogik der Universität Potsdam im September 1999*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Silbereisen, R. K. & Schwarz, B. (1996). Erziehungsstil der Eltern und Freundschaftsbeziehungen: wie spielen sie bei deviantem Verhalten zusammen? In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 243–251). Weinheim: Juventa.
- Slocum, L. A., Simpson, S. S. & Smith, D. A. (2005). Strained lives and crime: Examining intra-individual variation in strain and offending in a sample of incarcerated women. *Criminology*, 43 (4), 1067–1110.
- Specht, W. (2001). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf. Schulorganisation und Pädagogik am Ende der Pflichtschulzeit. In W. Specht, G. Wetzel, P. Wetzel & V. Rutte (Hrsg.), *Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem "Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration"* (Forschungsberichte, Bd. 29, S. 7–76). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 285–302.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2014). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014*. Fachserie 11, 1. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of research on adolescence*, 1 (1), 19–36.
- Steinhausen, H.-C. (2000a). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (4. Aufl.). München: Urban und Fischer.
- Steinhausen, H.-C. (2000b). *Seelische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Erkennen und verstehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 14). Münster: Waxmann.

- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Kapitel VIII. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D. & Brown, B. B. (2007). *Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature*. Zugriff am 20.02.2015. Verfügbar unter <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3134416/pdf/nihms303007.pdf>
- Sutherland, E.H. (1968). Die Theorie der differentiellen Kontakte. In F. Sack & R. König (Hrsg.), *Kriminalsoziologie* (S. 395–399). Frankfurt a. Main: Akad. Verl. Gesellschaft.
- Tent, L., Witt, M., Zschoche-Lieberum, C. & Buerger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (5), 289–320.
- Teumer, S. (2005). Was tun, wenn "Zappelphilipp" in die Schule kommt? In P. Wachtel & F. Rumpler (Hrsg.), *Fit fürs Lernen! Erziehung und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Primarstufe* (S. 142–146). Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Thaxton, S. & Agnew, R. (2004). The nonlinear effects of parental and teacher attachment on delinquency: Disentangling strain from social control explanations. *Justice quarterly*, 21 (4), 763–791.
- Thielen, M. (2011). *Berufsorientierung unter erschwerten Bedingungen. Übergangsgestaltung bei Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen*. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter http://sonderpaedagogik.bildung.hessen.de/schule/lernen/sflab/BOA/Tagung/thielen/Vortrag_Berufsorientierung_Thielen.pdf
- Thimm, K. (2009). *Schuldistanzierung*. In: In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (2. Aufl., S. 311–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thoits, P. (1984). Coping, social support, and psychological outcomes: The central role of emotion. In P. Shaver (Hrsg.), *Review of personality and social psychology, Vol.5* (S. 219–238). Beverly Hills, CA: Sage.
- Thrasher, F. M. (1927). *The gang. A study of 1,313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (Hrsg.). (2007). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven* (Jugendforschung, 3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud', der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1), 15–29.
- Van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J.J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 486–492.
- Varbelow, D. (2000). *Jugenddelinquenz. Studie zum Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen*. Marburg: Tectum.
- Varbelow, D. (2003). *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*. Marburg: Tectum.
- Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M. & Hessing, D. (2001). An empirical test of a general theory of crime: A four-nation comparative study of self-control and the prediction of deviance. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38 (2), 91–131.
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56 (3), 457–489.
- Wang, A.Y. & Richarde, R.S. (1988). Global versus task-specific measures of self-efficacy. *Psychological Record*, 38, 533–541.
- Weishaupt, H. & Kemper, T. (2009). Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung - Recht - Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Festschrift für Lutz R. Reuter* (S. 97–111). Münster: Waxmann.
- Wember, F.B. & Prändl, S. (Hrsg.). (2009). *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt.

- Werning, R. (2006). Anmerkungen zur Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In INBAS – Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.), *Junge Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung* (Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Bd. 16, S. 35–44). Offenbach am Main: INBAS.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (2., überarb. Aufl.). München: E. Reinhardt.
- Werning, R. & Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. In K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (vollständig überarbeitete Neuausgabe, S. 503–540). Reinbek: Rowohlt.
- Wheaton, B. (1990). Life transitions, role histories, and mental health. *American Sociological Review*, 55 (2), 209–223.
- Wiater, W. (2009). Von der Schwierigkeit, das Verhalten von Schülern zu ändern. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 38–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinikhardt.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift an der Universität Mannheim.
- Wiswede, G. (1979). *Soziologie abweichenden Verhaltens* (2., völlig veränderte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittenberg, J., Reinecke, J. & Boers, K. (2009). Verbreitung, Entwicklung und Erklärung von Delinquenz im Jugendalter. Ergebnisse einer aktuellen Längsschnittstudie. *Journal for educational research online*, 1 (1), 106–134.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (12), 492–503.
- Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. Zugriff am 26.06.2015. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>
- Wocken, H. & Gröhlich, C. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In W. Bos, M. Bonsen & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 5, S. 133–142). Münster: Waxmann.
- Zhao, R. & Cao, L. (2010). Social change and anomie: A cross-national study. *Social Forces*, 88 (3), 1209–1229.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Pfadmodell mit drei Variablen	137
Abbildung 2:	Angaben zur physischen Gewalt und zum Diebstahl	147
Abbildung 3:	Angaben zum autoritären Erziehungsstil im Elternhaus	149
Abbildung 4:	Die Verteilung der Leistungswerte (WLE) der Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen im Lesen	150
Abbildung 5:	Angaben zu Viktimisierungserfahrungen	152
Abbildung 6:	Angaben zu den kommunikativen Praktiken im Elternhaus	154
Abbildung 7:	Angaben zur Lehrer-Schüler-Beziehung	155
Abbildung 8:	Angaben zum Selbstwertgefühl	157
Abbildung 9:	Angaben zum Wutempfinden	159
Abbildung 10:	Pfadmodell zu physischen Gewaltdelikten bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen	167
Abbildung 11:	Pfadmodell zum Diebstahl bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen	175

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verteilung der Schulformen und Schulen in PARS und PARS-F	129
Tabelle 2:	Testinstrumente in den Klassen 8 und 9 in PARS mit Angabe der vorgesehenen Bearbeitungsdauer	131
Tabelle 3:	Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Klassenstufen 8 und 9 in PARS-F	131
Tabelle 4:	Die Geschlechterverteilung der Schülerschaft der Förderschülerinnen und -schüler mit dem Schwerpunkt Lernen	141
Tabelle 5:	Förderschülerinnen und -schüler mit und ohne Migrationshintergrund	143
Tabelle 6:	Anzahl der Bücher zuhause	145
Tabelle 7:	Korrelationen der Strains mit der Stressskala	162
Tabelle 8:	Korrelationen der Strains mit der Autonomieskala	163
Tabelle 9:	Korrelationen der beiden Devianzformen mit der Stressskala	165

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

*Devianz bei Förderschülerinnen und -schülern mit dem Schwerpunkt Lernen aus
belastungstheoretischer Sicht – eine empirische Studie*

selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen vermerkt habe.

Die von mir vorgelegte Dissertation hat in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung weder an der Technischen Universität Dortmund noch an einer anderen Universität im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegen.

Dortmund, den 09.09.2016