

**Bochumer
Masterarbeiten
2013**

MASTER

**KRIMINOLOGIE UND
POLIZEIWISSENSCHAFT**

Stefanie Keller

**Abweichendes Verhalten in der
Jugendphase am Beispiel von
Regelverletzungen**

**Eine qualitative Studie zur Sichtweise von
Jugendlichen**

E-Book

www.felix-verlag.de



ISBN 978-3-86293-071-5

Ruhr-Universität Bochum, Juristische Fakultät
Masterstudiengang Kriminologie und Polizeiwissenschaft

Abweichendes Verhalten in der Jugendphase am Beispiel von Regelverletzungen

Eine qualitative Studie zur Sichtweise von Jugendlichen

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master in Criminology and Police Science

Erstgutachter: Dipl.-Päd. Thomas A. Fischer

Zweitgutachterin: RAin Regina Stuchlick

Vorgelegt von: Stefanie Keller

Albrechtstr. 19

72072 Tübingen

Matrikelnummer: 108110202503

Mail: stefanie-damaris@arcor.de

November 2012

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	III
Einleitung	1
1. Die Jugendphase	4
1.1 Jugendphase, Pubertät und Adoleszenz	4
1.2 Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase	7
1.3 Bedeutung und Aufgaben der Sozialisationsinstanzen	8
1.3.1 Bedeutung und Aufgaben der Familie	9
1.3.2 Bedeutung und Aufgaben der Schule	10
1.3.3 Bedeutung und Aufgaben der Peergroup	10
1.4 Fazit	11
2. Normkonformes Verhalten	13
2.1 Moralische Entwicklung	13
2.2 Regelbewusstsein	16
2.3 Entwicklung eines Werte- und Normensystems	17
2.3.1 Familie als Ort der Werteerziehung	18
2.3.2 Schule als Ort der Werteerziehung	19
2.3.3 Peergroup als Ort der Werteerziehung	19
2.4 Fazit	20
3. Abweichendes Verhalten	22
3.1 Definition	22
3.2 Ursachen	22
3.3 Auswirkungen und Funktionen	26
3.4 Zusammenhang mit den Sozialisationsinstanzen	27
3.4.1 Familie und abweichendes Verhalten	27
3.4.2 Schule und abweichendes Verhalten	28
3.4.3 Peergroup und abweichendes Verhalten	29
3.5 Konsequenzen auf abweichendes Verhalten	30
3.6 Fazit	31

4. Qualitative Forschungsstudie	33
4.1 Forschungsfrage	34
4.2 Feldzugang und Sampling	34
4.3 Informationen zum Befragtenklientel	35
4.4 Darstellung der Erhebungsmethode	37
4.4.1 Grundlagen einer qualitativen Studie	37
4.4.2 Grundlagen einer qualitativen Befragung	38
4.4.2.1 Die Gruppendiskussion	40
4.4.2.2 Der Leitfaden	42
4.4.3 Pretest	43
4.5 Durchführung der Gruppendiskussionen	44
4.6 Darstellung der Auswertungsmethode	46
4.6.1 Die Transkription	47
4.6.2 Die qualitative Inhaltsanalyse	48
4.7 Gütekriterien	51
4.8 Datenauswertung	53
4.8.1 Einstellungen zu Regeln	53
4.8.2 Regeln einhalten und brechen	58
4.8.3 Einfluss nehmende Personen	62
4.8.4 Konsequenzen bei Regelbrüchen	64
4.8.5 Wünsche und Tipps an Erwachsene und Jugendliche	69
4.8.6 Sonstiges	72
4.9 Fazit und Schlussfolgerungen für Erwachsene	73
4.10 Diskussion der Ergebnisse	75
4.11 Reflexion des gesamten Studienablaufs	77
5. Schlussbetrachtung	80
Literaturverzeichnis	82
Eigenständigkeitserklärung	89
Anlagenverzeichnis	90

Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
bzgl.	bezüglich
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f	folgende
ff	fortfolgende
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
S.	Seite
u.a.	und andere, unter anderem
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Einleitung

„Jugendliche ziehen insbesondere immer dann ein großes politisches, pädagogisches und wissenschaftliches Interesse auf sich, wenn sie Handlungen begehen, die als problematische Abweichung von gesellschaftlichen Regeln und Normen wahrgenommen werden.“¹

Geschürt wird dieses Interesse durch die Medienberichterstattung, in der das Verhalten der heutigen Jugend stark problematisiert und eher einseitig dargestellt wird. Konfrontiert sieht sich die Gesellschaft mit vorwiegend negativen Artikeln wie „Jugendliche stellen sich nach Bombenalarm“², „Das ist die pure Aggression“³ oder „Polizei fahndet nach Überfällen in Duisburg nach gewalttätigen Mädchen“⁴. Durch solche reißerischen medialen Aufmachungen bekommt die Gesellschaft schnell das Bild einer äußerst problematischen und gewalttätigen Jugend vermittelt. Verstärkt wird dieses Bild durch Äußerungen verschiedener Personengruppen wie z.B. Politikern oder Jugendrichtern⁵, die ein härteres Durchgreifen gegenüber abweichendem Verhalten von Jugendlichen durch beispielsweise die Einführung des Warnschussarrests fordern.

Leicht wird dabei vergessen, dass abweichendes Verhalten ein typisches Verhalten in der Jugendphase darstellt, das als ubiquitär und transitorisch gelten kann. Es bringt durchaus positive Aspekte und Funktionen mit sich wie das Infragestellen von erstarrten Traditionen oder das Loslösen von den Eltern und anderen Autoritätspersonen. Außerdem leistet es einen Beitrag zum Erlernen von Normen.⁶ Abweichendes, also deviantes, Verhalten ist nicht, wie dies häufig durch die Medien geschieht, mit delinquentem Verhalten gleichzusetzen. Im Gegensatz zu diesem verstößt abweichendes Verhalten

¹ Scherr 2009, S. 197.

² Vgl. Focus online 2012.

³ Vgl. Eppelsheim 2011, Artikel über 17-jährigen, gewalttätigen jungen Mann.

⁴ Vgl. WAZ online 2011.

⁵ Vgl. Roggendorf 2012 und Zeit online 2012.

⁶ Vgl. Gugel 2010, S. 165 und Scherr 2009, S. 197.

nicht gegen strafrechtliche Normen, die durch die Strafverfolgungsbehörden sanktioniert werden.⁷

Aber auch im Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist der Fokus stark auf delinquentes Verhalten gerichtet. Hierüber gibt es im Vergleich zu abweichendem Verhalten etliche Studien.⁸ Immerhin findet sich zur Bewertung abweichenden Verhaltens von Jugendlichen und möglichen Ursachen etwas mehr wissenschaftliche Literatur.⁹ Aber es mangelt sowohl an Studien über abweichendes Verhalten generell wie auch an Studien, in denen Jugendliche zu Wort kommen und ihre Einstellungen und Sichtweisen äußern können. Das ist angesichts der Tatsache, dass Jugendliche solch ein Verhalten im Vergleich zu anderen Altersgruppen übermäßig häufig zeigen und infolgedessen vermutlich am meisten zu diesem Thema und dessen besseren Verständnis beitragen könnten, verwunderlich.

Deshalb widmet sich vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Abweichendes Verhalten in der Jugendphase am Beispiel von Regelverletzungen“ im Rahmen einer qualitativen Studie in Form von Gruppendiskussionen den Einstellungen und Sichtweisen von Jugendlichen der 8. Klassen einer Förderschule. Im Zentrum steht dabei die Forschungsfrage, unter welchen Bedingungen sich die Jugendlichen (besser) an Regeln halten können.

Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Aspekte für Jugendliche hilfreich und unterstützend sind, sich häufiger regelkonform verhalten zu können und welchen Beitrag dazu das Verhalten Erwachsener leisten kann.

Das erscheint insofern als wichtig, da abweichendes Verhalten ungünstige negative Konsequenzen mit sich bringen kann. Mittels der gewonnenen Erkenntnisse könnte abweichendes Verhalten zum einen womöglich verhindert oder vermindert werden, zum anderen könnten die Erkenntnisse gewinnbringend im Hinblick auf - möglicherweise daraus resultierendes - delinquentes Verhalten genutzt werden und zu einer Reduzierung dieses beitragen.

⁷ Vgl. Scherr 2009, S. 199.

⁸ Vgl. Görgen u.a. 2010, Lucia u.a. 2009, Spiess 2010 und Stelly / Thomas 2005.

⁹ Vgl. Böhnisch 2010, Gugel 2010 und Lamnek 2001.

Um die Ergebnisse der qualitativen Studie besser einordnen und verstehen zu können, wird zu Beginn dieser Masterarbeit ein theoretisches Grundverständnis für die Zusammenhänge von Jugendphase, normkonformem und abweichendem Verhalten vermittelt.

Mit den besonderen Charakteristika und Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase sowie der Bedeutung der zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup beschäftigt sich das erste Kapitel. Das zweite Kapitel widmet sich den Voraussetzungen normkonformen Verhaltens, d.h. einer im Kindesalter stattfindenden Entwicklung eines moralischen Bewusstseins, eines Regelbewusstseins und einer auf dieser Grundlage möglichen Entwicklung eines eigenen Werte- und Normensystems in der Jugendphase. Im dritten Kapitel werden die Ursachen, Auswirkungen und Funktionen abweichenden Verhaltens, die Bedeutung der drei Sozialisationsinstanzen in diesem Zusammenhang sowie mögliche Sanktionen dargestellt.

Das vierte Kapitel befasst sich ausschließlich mit der durchgeführten Studie. Nach der Darstellung des Studiendesigns werden die Studienergebnisse ausführlich dargestellt, ausgewertet und diskutiert sowie der gesamte Studienablauf reflektiert.

Die Masterarbeit endet mit einer Schlussbetrachtung.

In der gesamten Masterarbeit wird der Fokus auf psychologische und sozialwissenschaftliche Sichtweisen und Aspekte gelegt, da damit ein breites Spektrum abgedeckt werden kann und diese für das behandelte Thema auf Grund ihrer Erklärungsansätze am wichtigsten und zentralsten erscheinen.

Weitere wissenschaftliche Sichtweisen und Aspekte wie z.B. das Eingehen auf geschlechtsspezifische sowie den Migrationshintergrund betreffende Unterschiede, jugendstrafrechtliche Gesichtspunkte oder weiterführende, vertiefende Methoden wie Einzelinterviews wären interessant und erkenntniserweiternd gewesen. Auf Grund der zeitlichen und formalen Begrenztheit der Masterarbeit mussten diese jedoch unberücksichtigt bleiben.

Im Sinne einer einfacheren Lesbarkeit wird in der gesamten Masterarbeit durchgängig die männliche Form verwendet, die jedoch auch die weibliche Form impliziert.

1. Die Jugendphase

Die jugendliche Entwicklungsphase gilt als besonders, da mit ihr die Kindheitsphase langsam verlassen wird und sich Jugendliche mit vielfältigen neuen Aufgaben, Erwartungen und Problemen konfrontiert sehen.

In diesem Kapitel werden zuerst die Begrifflichkeiten Jugendphase, Pubertät und Adoleszenz definiert und deren Bedeutung erläutert. Anschließend werden die vielfältigen Entwicklungsaufgaben innerhalb der Jugendphase dargestellt und aus psychologischer und sozialwissenschaftlicher Sicht beleuchtet. Diese zwei Sichtweisen scheinen im Zusammenhang mit der Thematik der vorliegenden Arbeit am bedeutsamsten für das Verständnis für abweichendes Verhalten zu sein. Folgend wird auf die Bedeutung und die Aufgaben der im Jugendalter drei zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup hingewiesen, die eine große Rolle bezüglich der Vermittlung und Bewältigung der Entwicklungsaufgaben spielen.

1.1 Jugendphase, Pubertät und Adoleszenz

Die Jugendphase, Pubertät und Adoleszenz sind Begrifflichkeiten, mit denen je nach Wissenschaftsdisziplin unterschiedliche Besonderheiten und Aufgaben assoziiert und verschiedene Zeiträume definiert werden.

Laut Gesetz ist Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist. Als Kind werden alle noch nicht 14-Jährigen bezeichnet und als Erwachsener gilt man mit 18 Jahren.¹⁰ In der Entwicklungspsychologie werden im Gegensatz dazu keine so starren Altersgrenzen verwendet.

Die Jugendphase wird unter entwicklungspsychologischen Aspekten als Übergang, als Übergangsperiode oder auch als Sandwichposition zwischen dem Ende der Kindheit und dem Anfang des Erwachsenenstatus betrachtet, die etwa vom 10. bis 20. Lebensjahr andauert.¹¹ Sie „ist ein Lebensabschnitt, der gegenüber der Kindheitsphase durch einen deutlichen qualitativen Sprung in der sozialen Kontakt- und Entspannungsfähigkeit und der Identitätsarbeit gekennzeichnet ist“¹².

¹⁰ Vgl. SGB VIII 2011, S. 18.

¹¹ Vgl. Grob / Jaschinski 2003, S. 12 und Kiper 2006, S. 69.

¹² Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 30.

Der Anfang der Jugendphase tritt nach dieser Definition mit Beginn der Pubertät ein, d.h. mit der Geschlechtsreife.¹³ Die Dauer umfasst den Zeitraum, der notwendig für die Übernahme von Aufgaben und Rollen innerhalb der Gesellschaft ist.¹⁴ Aus sozialwissenschaftlicher Sicht gilt die Jugendphase als abgeschlossen und das Erwachsenenalter als erreicht, wenn zum einen die vier Kriterien der psychobiologischen Dimension (vgl. 1.2) bewältigt sind, zum anderen, wenn die unruhige Such- und Tastphase der Jugendphase beendet ist. Der Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter erfolgt schleichend und ist wenig strukturiert und nicht gezielt geplant.¹⁵

„Mit Pubertät sind die körperlichen Veränderungen in der Reifezeit gemeint, der Gestaltwandel und die sexuelle Reifung“¹⁶. Bei den Jungen erfolgt der erste Samenerguss, bei den Mädchen die erste Regelblutung.¹⁷ Durch die Geschlechtsreife kommt es zu einem „abrupten Ungleichgewicht in der körperlichen und psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Der gesamte Körper ist in anatomische, physiologische und hormonale Veränderungen einbezogen, was umfassende Auswirkungen auch auf der seelischen und sozialen Ebene hat.“¹⁸

Auch das Gehirn obliegt Veränderungen. In der präfrontalen Rinde werden die neuronalen Netzwerke, die für Affektkontrolle, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsgefühl, Handlungsplanung und Folgenabschätzung zuständig sind, übererregt, was zur Folge hat, dass auf die einzelnen Kompetenzen vorübergehend nur eingeschränkt zugegriffen werden kann.¹⁹ Das Urteilsvermögen entwickelt sich beispielsweise noch bis zum 25. Lebensjahr weiter, weswegen Jugendliche ein geringer ausgeprägtes Verantwortungsgefühl haben und anfälliger für äußere Einflüsse sind.²⁰

¹³ Vgl. Grob / Jaschinski 2003, S. 17.

¹⁴ Vgl. Kiper 2006, S. 69.

¹⁵ Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 30ff.

¹⁶ Klosinski 2004, S. 19.

¹⁷ Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 26.

¹⁸ Ebd., S. 27.

¹⁹ Vgl. Hüther 2009, S. 10.

²⁰ Vgl. Gugel 2010, S. 164.

Diese körperlichen Veränderungen haben psychische Auswirkungen wie ein verändertes Körperempfinden, Selbstzweifel oder Abgrenzung von der Familie. Es kommt zu einem Statusübergang, d.h. Jugendliche müssen sich neue Rollen aneignen, die durch veränderte Rechte und Pflichten gekennzeichnet sind. Die Aneignung dieser erfolgt durch die Verinnerlichung von Regeln.²¹ Die Jugendlichen suchen nach Orientierung und Sinnggebung, es erfolgt eine unruhige Such- und Tastphase.²²

Diese psychologische Bewältigung der sexuellen und körperlichen Reifung nennt sich Adoleszenz: „Adoleszenz stellt die Anpassung der Persönlichkeit des Kindes an die Pubertät dar und ist damit Ausdruck der Wechselwirkung im psychosozialen Interaktionsfeld, ist somit ein soziokulturelles Phänomen“²³.

Geprägt ist die Adoleszenz von vielen verschiedenen Bedürfnissen. Es kommt zu einem Grundbedürfnis nach körperlicher und sexueller Betätigung. Auf Grund der biologischen und psychologischen Veränderungen haben die Jugendlichen ein Sicherheitsbedürfnis, das hauptsächlich durch Gleichaltrigen befriedigt wird. Die Adoleszenz bringt ein Unabhängigkeitsbedürfnis mit sich, das zu Auseinandersetzungen mit Erwartungen und Restriktionen der Eltern führt. Ebenso haben die Jugendlichen ein verstärktes Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe, weil sie sich auf Grund der Abkehr von den Eltern, dem Gefühl des Nicht-Verstanden-Werdens und des Strebens nach Unabhängigkeit häufig isolieren. Gleichzeitig wird in ihnen ein Leistungsbedürfnis geweckt, um das andere Geschlecht zu beeindrucken und ebenso neu erstandene kognitive Fähigkeiten ausleben zu können. In ihnen wächst ein Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, d.h. sie realisieren allmählich ihre eigenen Fähigkeiten, bauen diese stetig aus und entwickeln somit eine eigene Persönlichkeit.²⁴

Typische Reaktionsmuster in der Adoleszenz sind auf Grund der genannten Bedürfnisse und des Wahrnehmens neuer Gefühle Impulsivität, emotionale Instabilität, Experimentier- und Risikofreude und das Austesten von Grenzen.

²¹ Vgl. Grob / Jaschinski 2003, S. 18.

²² Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 31ff.

²³ Klosinski 2004, S. 19.

²⁴ Vgl. ebd., S. 29f.

Eine Beeinflussung durch die Peergroup ist dabei leicht möglich, da deren Bedeutung in dieser Phase deutlich zunimmt.²⁵

1.2 Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase

Wie die vorangegangenen Erläuterungen über die Adoleszenz erahnen lassen, sehen sich Jugendliche in der Jugendphase mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert. Je nach Wissenschaftsdisziplin wird der Fokus auf bestimmte Entwicklungsfelder gelegt.

Aus psychologischer Sicht gehören zu diesen Entwicklungsaufgaben unter anderem die äußere Trennung vom Elternhaus, die innere Unabhängigkeit von den Eltern, das Entwickeln einer psychosexuellen Identität, der Aufbau eines persönlichen Werte- und Moralsystems, das Aufnehmen tragender gleich- und gegengeschlechtlicher Beziehungen sowie der Aufbau einer neuen Beziehung zu den Eltern.²⁶

Aus entwicklungspsychologischer Sicht spricht man von persönlichen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben.

Zu den persönlichen gehört, dass Jugendliche auf Grund ihrer körperlichen und psychischen Veränderungen eine geschlechtstypische Rolle entwickeln sowie ein verändertes Wertesystem und ethische Prinzipien aufbauen. Die zwischenmenschlichen Entwicklungsaufgaben beinhalten die Aufgabe, neue Beziehungsmuster zu entwerfen, d.h. das Eingehen einer von zunehmender Symmetrie geprägten Beziehung zu den Eltern oder der Orientierung an Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts. Zudem sehen sich die Jugendlichen im gesellschaftlichen Kontext mit veränderten soziokulturellen Anforderungen konfrontiert wie z.B. ihrer beruflichen Zukunft oder der Erwartung, sozial verantwortliches Handeln zu zeigen.²⁷

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht haben Entwicklungsaufgaben zwei Dimensionen: eine psychobiologische und eine soziokulturelle Dimension.

²⁵ Vgl. ebd., S. 31.

²⁶ Vgl. ebd., S. 26.

²⁷ Vgl. Grob / Jaschinski 2003, S. 28.

Die psychobiologische Dimension zeichnet sich durch die Entwicklung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen, Bindungsfähigkeit, sozialen Kontakten, Entlastungsstrategien sowie der Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und einer Körper- und Geschlechtsidentität aus. Die Bewältigung dieser Dimension ist Voraussetzung für die Herausbildung einer individuellen, unverwechselbaren Persönlichkeit. Die soziokulturelle Dimension hingegen beinhaltet das Erwerben einer Kompetenz, um verschiedene gesellschaftliche Rollen wie z.B. die eines Berufstätigen oder eines Familiengründers verantwortungsvoll übernehmen zu können. Das Bewältigen dieser Dimension ist Voraussetzung dafür, Rollen übernehmen und sich in der Gesellschaft integrieren zu können.²⁸

1.3 Bedeutung und Aufgaben der Sozialisationsinstanzen

Die beschriebenen Entwicklungsaufgaben werden durch verschiedene Sozialisationsinstanzen vermittelt. Zu den in der Jugendphase zentralen Sozialisationsinstanzen gehören auf Grund ihrer Bedeutung im Rahmen der Entwicklungsaufgaben die Familie, Schule und Peergroup.

Ihre Aufgabe ist es, die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zu unterstützen, sie zu stärken und ihnen damit zu einem gelingenden Sozialisationsprozess zu verhelfen. Erhalten Jugendliche die nötige Unterstützung nicht, kann dies zu erheblichen Entwicklungsproblemen führen. Beeinflusst wird diese Aufgabe von kollektiven Urteilen darüber, was in einem bestimmten Alter als angemessen gilt und welches Verhalten als adäquat zählt.²⁹

Allgemein ist unter Sozialisation die lebenslange Aneignung und Auseinandersetzung mit den individuellen körperlichen und psychischen Grundlagen sowie der sozialen und physikalischen Welt zu verstehen, d.h. sie findet in einem Wechselspiel von gesellschaftlichen Umweltfaktoren sowie angeborenen Individualfaktoren statt.³⁰

²⁸ Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 29ff.

²⁹ Vgl. ebd., S. 25ff.

³⁰ Vgl. ebd., S. 89.

1.3.1 Bedeutung und Aufgaben der Familie

Die Familie stellt die primäre und dominante Sozialisationsinstanz dar, weil sie die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen in besonderer emotionaler und sozialer Intensität betrifft. Die familiären Beziehungen sind heutzutage eng und vertrauensvoll wie Untersuchungen beweisen und selbst Jugendliche orientieren sich stark an ihren Eltern, was alltägliche Lebensfragen angeht.³¹ Jugendliche haben zu ihren Eltern meist ein partnerschaftliches Verhältnis. „So etwas wie Ablösung ist heutzutage eher eine gemeinsam von Eltern und Jugendlichen geplante und ausgehandelte Sache als ein konfliktbeladener Lebensabschnitt.“³²

Zwischen Eltern und ihren Kindern kommt es in der Jugendphase vermehrt zu Machtkämpfen, die zeitliche und räumliche Freiheiten und Einschränkungen betreffen, da sich die Bedürfnisse der Jugendlichen geändert haben. Sie haben ein größeres Bedürfnis nach Autonomie. In Diskussionen mit ihren Eltern geht es z.B. um die Erhöhung des Taschengeldes oder die Benutzung des Partyraums. Die Jugendlichen möchten insgesamt mehr mitsprechen und selbständiger sein.³³ Die Aufgabe der Eltern besteht in dieser Phase darin, ihre Kinder weniger zu kontrollieren und ihnen Vertrauen entgegen zu bringen.³⁴ Sie sollten ihren Kindern Zuwendung geben sowie klare Grenzen und Regeln setzen. Die Balance zwischen Regeln und Offenheit seitens der Eltern sollte gewahrt werden, um den Kontakt zu ihren Kindern nicht zu verlieren.³⁵ Für die Eltern stellt dies eine Herausforderung dar: Einerseits sollen sie auf Distanz gehen und dem Jugendlichen Freiheiten gewähren, um sich austesten zu können, andererseits sollen sie für ihn da sein und für ihn sorgen.³⁶

³¹ Vgl. ebd., S. 144f.

³² Leven / Quenzel / Hurrelmann 2010, S. 63.

³³ Vgl. Sichtermann 2007, S. 198f.

³⁴ Vgl. ebd., S. 251f.

³⁵ Vgl. Ayan 2011 im Interview mit Steinberg, S. 77.

³⁶ Vgl. Grossbongardt 2010, S. 35.

1.3.2 Bedeutung und Aufgaben der Schule

Schulen stellen deswegen Sozialisationsinstanzen dar, „weil sie über ihren gesellschaftlichen Zweck der gezielt geplanten Bildung und Qualifizierung hinaus – meist ungeplant – auf viele weitere Bereiche der Persönlichkeit der ihnen anvertrauten „Klienten“ einwirken (Hervorhebung im Original)“³⁷. Die Schule hat Sozialisationsfunktion, indem sie Intellekt, Emotion und Verhalten der Jugendlichen über eine lange Zeit beeinflusst und gleichzeitig einen Ort für soziales Lernen darstellt. Ebenso bietet der Unterricht an sich Möglichkeiten für soziale Erfahrungen, die z.B. durch Regeln und Rituale initiiert werden.³⁸

Auf Grund der Tatsache, dass Jugendliche in der Schule viele Stunden am Tag mit Gleichaltrigen zu tun haben, kann die Schule als zentraler Ort zur Bildung von Freundschaften gesehen werden. „Somit ist die Zugehörigkeit zu funktionierenden Klassengemeinschaften und Gleichaltrigengruppen die wichtigste Schulerfahrung der jungen Lernenden. Dabei konterkarieren die Interaktionen der Peers innerhalb der Schule meist jedoch die schulische Ordnung und konstruieren eigene soziale Normen und Verhaltenserwartungen.“³⁹

1.3.3 Bedeutung und Aufgaben der Peergroup

Unter Peergroup ist der Zusammenschluss von gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen z.B. in Form von Cliques oder Nachbarschaftsgruppen zu verstehen.⁴⁰

Die Ablösung von den Eltern bringt eine verstärkte Orientierung an engen Freunden und Peergroups mit sich. Somit können Jugendliche vertrauensvolle Kontakte entwickeln und neue Verhaltensmöglichkeiten ausprobieren. Innerhalb dieser können Jugendliche andere Handlungskompetenzen und Rollen entfalten, die sie in der Familie oder Schule so nicht ausleben könnten. Deshalb kommt der Peergroup eine bedeutende Sozialisationsfunktion zu.⁴¹

³⁷ Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 110.

³⁸ Vgl. ebd., S. 113.

³⁹ Zschach / Zitzke / Schirner 2010, S. 106.

⁴⁰ Vgl. Böhm 2005, S. 488.

⁴¹ Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 172ff.

Im Unterschied zu familiären Beziehungen erfolgen Beziehungen zu Gleichaltrigen auf freiwilliger Basis, beruhen auf der Grundlage von Gleichberechtigung, erfordern sowohl Kooperation als auch Verhandlungen und können leicht beendet werden. Außerdem reagieren Gleichaltrige i.d.R. natürlicher und weniger rücksichtsvoll als Eltern, weil sie keine Erziehungsfunktion haben. Auf Grund der Vertraulichkeit unter Gleichaltrigen können unter ihnen emotional besetzte Themen, so auch Gespräche über den sexuellen Bereich, behandelt werden, wie das mit Eltern in dieser Form nicht möglich ist. Peergroups kommt damit eine unterstützende und Halt gebende Funktion zu.⁴² Ein weiterer Vorteil der Peergroups liegt darin, dass sich die Gleichaltrigen auf derselben Ebene befinden, d.h. i.d.R. niemand einen bedeutsamen Wissens- oder Erfahrungsvorsprung besitzt und sie mit denselben Problemen konfrontiert sind wie z.B. bezüglich der Sexualität, der Partnerfindung oder Konflikten mit ihren Eltern.⁴³

Da die Beziehungsmuster in Peergroups durch Konkurrenz, Kollegialität, Solidarität, Freundschaft und Partnerschaft geprägt sind, können sie dem Jugendlichen helfen, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln. Peergroups können jedoch auch negativ auf Jugendliche einwirken, da sich Jugendliche innerhalb dieser teilweise zu Handlungen animieren lassen, die sie alleine nie ausführen würden.⁴⁴ Das kann damit erklärt werden, dass die Jugendlichen danach streben, in ihrer Peergroup Anerkennung zu erfahren und deshalb versuchen, diese durch cooles und sexualisiertes Verhalten sowie Körperlichkeit und jugendkulturelle Stilisierung zu erreichen.⁴⁵

1.4 Fazit

Die Ausführungen in Kapitel 1 zeigen, dass sich Jugendliche in ihrer Entwicklung in einer Phase des dramatischen Umbruchs, großartiger Veränderungen und Neuerungen und letztendlich damit verbunden einer immensen Unsicherheit befinden.

⁴² Vgl. ebd., S. 176.

⁴³ Vgl. Reinders 2005, S. 60.

⁴⁴ Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 32ff.

⁴⁵ Vgl. Pfaff / Hoffmann / Hänert 2010, S. 193.

Jugendliche sind gezwungen, sich mit einem sich stetig verändernden Körper auseinanderzusetzen und unterliegen hormonellen Schwankungen. Dies müssen sie psychisch erst einmal verarbeiten. Gleichzeitig sehen sie sich mit etlichen neuen (gesellschaftlichen) Erwartungen konfrontiert, die unter anderem zur Folge haben, neue Beziehungsgefüge mit z.B. Gleichaltrigen und ersten Sexualpartnern einzugehen sowie bestehende zu den Eltern zu modifizieren. Adäquate Rollen, um diesen Erwartungen gerecht werden zu können, müssen sie mit der Zeit entwickeln und zudem zu einer individuellen Persönlichkeit heranreifen. Werte und Normen werden in Frage gestellt, ein neues Werte- und Normensystem entworfen.

Das Entstehen neuer Bedürfnisse bringt das Erproben neuer Möglichkeiten, um diese befriedigen zu können, mit sich. Dies führt natürlicherweise zu Auseinandersetzungen mit den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup, die im Alltag der Jugendlichen viel Raum einnehmen und durch die Regeln vorgegeben werden. Diese drei Sozialisationsinstanzen können die Jugendlichen zum einen darin unterstützen, die vielfältigen Entwicklungsaufgaben zu meistern und sich regelbewusst zu verhalten, zum anderen können sie sie auch dahingehend beeinflussen, abweichendes Verhalten an den Tag zu legen (vgl. dazu auch 3.4).

Abweichendes Verhalten ist auf Grund des besonderen Zustands der Jugendphase wie oben beschrieben nicht verwunderlich. Es sollte deshalb nicht problematisiert werden, solange es sich als vorübergehendes oder punktuell Phänomen erweist, niemand dadurch zu Schaden kommt, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht dauerhaft beeinträchtigt werden und es sich nicht zu langfristigem delinquentem Verhalten entwickelt.

Welcher Voraussetzungen es bedarf, dass Jugendliche auch in dieser Umbruchphase die Möglichkeit zu haben, sich normkonform zu verhalten und ein eigenes Werte- und Normensystem zu entwickeln, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2. Normkonformes Verhalten

Damit Jugendliche die Fähigkeit zu normkonformem Verhalten erlangen können, sind mehrere Entwicklungsschritte notwendig. Es beginnt mit einer moralischen Entwicklung im Kindesalter, die Voraussetzung dafür ist, sich an Regeln halten und im Jugendalter letztendlich ein eigenes Werte- und Normensystem entwickeln zu können. Großen Einfluss hierauf haben wiederum die drei zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup.

2.1 Moralische Entwicklung

„Moral ist die Gesamtheit der Regeln, die zur Realisierung der Werte oder zum Wohl der Menschen beiträgt, bzw. man kann auch sagen, dass die moralischen Regeln, wenn sie angewendet werden, die Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, schützen sollen.“⁴⁶

Kinder lernen moralische Regeln ab einem Alter von eineinhalb Jahren. Voraussetzung dafür sind stabile Beziehungen zwischen Kleinkind und Bezugsperson. Im Schulalter lernen Kinder dann, Regeln zu akzeptieren.⁴⁷ „Moralische Sensibilität entsteht in sozialen Beziehungen, in denen das Kind sich mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von Selbst und anderen und mit den Regeln, die in diesen Interaktionen Geltung haben, auseinandersetzt.“⁴⁸

Bedeutung bei dieser Entwicklung haben sowohl die Eltern als auch später die Schule und die Gleichaltrigen. Innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung kommt es zu frühesten Erfahrungen der moralischen Sozialisation, wobei hierbei Spielräume zu Verhandlungen von Konflikten und Regeln sowie das Erklärungsverhalten der Erwachsenen eine große Rolle spielt. Die Schule ermöglicht Sozialisationsprozesse und Erfahrungen im Rahmen von Interaktionen mit anderen, d.h. Kinder und Jugendliche erleben, wie sie von Gleichaltrigen und Lehrern behandelt werden. In Peergroups kann dann die Gel-

⁴⁶ Horster 2007, S. 7.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 11.

⁴⁸ Keller 2007, S. 40.

tung moralischer Regeln auf andere Art und Weise als in Autoritätsbeziehungen ausgehandelt werden.⁴⁹

Generell wird die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch das Können und die Vorbildfunktion von anderen, die sich bereits auf einer höheren Stufe moralischer Reflexion befinden, angestoßen. Von ihnen übernehmen sie auch Einfühlungs- und Durchhaltevermögen sowie Urteilkriterien.⁵⁰

Hinsichtlich des moralischen Lernens kann nach Edelstein in zwei Modelle unterschieden werden. Das erste Modell setzt Gehorsam und Autorität voraus und legt den Schwerpunkt auf das Anerkennen gültiger Regeln. Durchgesetzt werden die moralischen Regeln mittels Sanktionen. Im Gegensatz dazu setzt das zweite Modell entwicklungsangemessene moralische Diskussionen voraus und appelliert an Einsicht, die stark von der Entwicklung des Denkens abhängt, und Verantwortungsübernahme. Ziel ist es, faire und gerechte Lösungen für Konflikte zu finden.⁵¹

Da das Einsichtsvermögen wie oben beschrieben von der Denkentwicklung abhängt, wird an dieser Stelle auf Piagets Verständnis der geistigen Entwicklung eingegangen, das auch mit Kohlbergs Theorie des Moralerwerbs in Zusammenhang steht.

Nach Piaget ist Erkenntnis ein aktiver Prozess, der mit Handlungen und Operationen verknüpft ist und sich in Interaktionen zwischen Subjekt und Objekten entwickelt.⁵² Dafür notwendig ist Assimilation, d.h. die „Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus“⁵³ sowie Akkommodation. Unter Akkommodation versteht sich „jede Modifikation eines Assimilationsplans (oder einer Assimilationsstruktur), die durch die von ihr assimilierten Elemente hervorgerufen wird“⁵⁴. Während ein Subjekt anfangs sehr stark auf eigene Handlungen und Stand-

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 40ff.

⁵⁰ Vgl. Krappmann 2001, S. 157.

⁵¹ Vgl. Edelstein 2001, S. 27f.

⁵² Vgl. Piaget 1983, S. 25ff.

⁵³ Ebd., S. 32.

⁵⁴ Ebd., S. 34.

punkte zentriert ist, d.h. die Assimilation überwiegt, gelingt es ihm mit der Zeit immer mehr, Sichtweisen anderer Subjekte einzubeziehen und somit ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation herzustellen.⁵⁵

Dieser Entwicklungsschritt – weg vom Egozentrismus hin zum Einbeziehen der Bedürfnisse und Interessen der Mitmenschen – zeigt sich auch in Kohlbergs Modell des Moralerwerbs. Nach Kohlberg vollzieht sich der Moralerwerb auf drei Hauptebenen, einer präkonventionellen, einer konventionellen und einer postkonventionellen Ebene, die jeweils zwei Stufen beinhalten.

Die präkonventionelle Ebene entspricht der moralischen Denkebene von Kindern bis zum 9. Lebensjahr und der Denkebene einiger Jugendlicher. In der ersten Stufe geht es darum, sich an Regeln zu halten, deren Verstoß mit Strafe geahndet wird. Anreiz ist es, gehorsam zu sein und Bestrafung zu vermeiden. Diese Stufe ist noch von einem starken Egozentrismus geprägt. In der folgenden Stufe gelangt ein Kind oder Jugendlicher zur Erkenntnis, dass andere Menschen u.U. andere Interessen haben und diese den eigenen Bedürfnissen und Interessen gleichwertig gegenüberstehen. Regeln werden dann befolgt, wenn sie dem Interesse einer Person dienen. Die darauf aufbauende konventionelle Hauptebene erreichen die meisten Jugendlichen und Erwachsenen. Bei der darin beinhalteten dritten Stufe geht es darum, dass sich Jugendliche und Erwachsene an den an sie gestellten Erwartungen orientieren und dabei im Vordergrund steht, sich gut zu verhalten und dadurch Zuneigung zu erhalten. Die individuellen Interessen werden dabei zurückgestellt. Im Rahmen der vierten Stufe stehen die Pflichterfüllung und das Befolgen von Gesetzen im Mittelpunkt, die notwendig sind, damit das System funktionieren kann. Gesellschaftliche Standpunkte werden mit persönlichen verknüpft. Die postkonventionelle Hauptebene wird nur von wenigen Erwachsenen erreicht.⁵⁶ Da sie im Hinblick auf normkonformes oder abweichendes Verhalten im Jugendalter keine Rolle spielt, wird an dieser Stelle nicht näher auf sie eingegangen.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 38.

⁵⁶ Vgl. Kohlberg 2001, S. 37ff.

2.2 Regelbewusstsein

Wie unter 2.1 erläutert, ist ein moralisches Bewusstsein notwendig, um den Sinn von Regeln verstehen und sich daran halten zu können. Im Folgenden werden nun der Ablauf des Regellernens sowie die Beziehung von Regeln zu Werten und Normen dargestellt.

Regeln und Rituale geben Halt und ordnen das Zusammenleben. Ein Kind erlernt sie im Umgang mit seinen Eltern und kann zwischen guten, d.h. fairen, gerechten und einfach zu befolgenden sowie unklaren Regeln unterscheiden. In der Jugendphase fällt es Jugendlichen jedoch häufig schwer, sich an Regeln zu halten, weil es im Rahmen der Peergroups oftmals zu einem ritualisierten Tabu-Brechen kommt.⁵⁷ Kinder wenden anfangs selbst erdachte, übernommene Regeln an, die sie auf Grund ihres egozentrischen Weltbildes stark verteidigen. Erst mit der Zeit, bis in die Jugendphase hinein, entwickeln sie ein Bewusstsein dafür, dass sich Regeln auf wechselseitigen Übereinkünften gründen und dadurch wird ihr bisheriges Regelbewusstsein verändert.⁵⁸

Unser Alltag wird mehr von Regeln als unmittelbar von Werten und Normen bestimmt. Die Regeln weisen jedoch einen Zusammenhang mit „ihnen zu Grunde liegenden Normen und übergeordneten allgemeinen Normen auf. Nur in diesem Kontext ergeben die unmittelbar zu befolgenden Regeln einen Sinn.“⁵⁹ Voraussetzung hierfür ist, dass die Regeln allen Beteiligten geläufig sind und von ihnen respektiert werden, d.h. für sie einen positiven Wert besitzen: „Was die Norm verlangt, wird im Inneren als Wert übernommen und so zum persönlichen Maßstab, an dem das eigene Verhalten und das der anderen Beteiligten gemessen und beurteilt wird.“⁶⁰

Je nach (sozialem) Ort, z.B. in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis oder in der Öffentlichkeit, gelten unter Umständen unterschiedliche Regeln, die jedoch dort für alle Personen gleichermaßen Gültigkeit besitzen und somit wechselseitig verbindlich sind. Während Regeln an bestimmten sozialen

⁵⁷ Vgl. Kreter / Berlin 2006, S. 16.

⁵⁸ Vgl. Garz 1998, S. 55f.

⁵⁹ Giesecke 2005, S. 19.

⁶⁰ Ebd., S. 18.

Orten unmittelbar existieren, erschließen sich Werte und Normen eher durch Reflexion. Unter Werten sind Leitmotive zu verstehen, an denen man sich orientieren möchte. Dafür ist notwendig, vielfältige Wünsche und Bestrebungen in eine Struktur zu bringen und wichtige von unwichtigen zu unterscheiden. Die geltenden Normen setzen wiederum den Bestrebungen und Bedürfnissen Grenzen. Verstößt man gegen diese, erfolgen in der Regel Sanktionen, die sich an gemeinsamen Zielen und Bedürfnissen orientieren.⁶¹

2.3 Entwicklung eines Werte- und Normensystems

Die Entwicklung eines eigenen Werte- und Normensystems stellt wie unter 1.2 beschrieben eine der Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase dar. Dieses kann auf Grundlage eines moralischen Bewusstseins und Regelbewusstseins konstruiert werden.

Unter der Entwicklung eines Werte- und Normensystems versteht sich „die Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung, die mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung stehen und eine sinnvolle Lebensorientierung ermöglichen“⁶². Dieses hat für die Jugendlichen eine Art Leitplanken-Funktion, d.h. es gibt ihrem Handeln einen Orientierungsrahmen und hilft ihnen zugleich, ihren angestrebten Weg fortzusetzen.⁶³

Normen regeln und leiten dabei unser Verhalten und stellen Konkretisierungen der Werte dar. Je mehr ein Normsetzer in Form von Personen oder Institutionen von der Notwendigkeit einer Norm überzeugt ist, desto eher kann sie durchgesetzt werden. Erscheint diese Norm für die Normadressaten jedoch nicht zwingend notwendig oder sogar fragwürdig, wird sie folglich auch eher nicht eingehalten. Normen unterliegen einem Wandel und besitzen keine fortwährende Gültigkeit.⁶⁴ „Normen sind danach Regeln für bewußtes [sic!] Handeln, Vorschriften für Verhalten, Verhaltenserwartungen oder gar Verhaltensanforderungen (Hervorhebung im Original)“⁶⁵.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 20ff.

⁶² Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 30.

⁶³ Vgl. Reinders 2005, S. 25.

⁶⁴ Vgl. Lamnek 2001, S. 15ff.

⁶⁵ Ebd., S. 17.

Beeinflusst wird die Entwicklung eines Werte- und Normensystems stark von den drei Sozialisationsinstanzen. Sowohl die Familie, als auch die Schule und Peergroup sind als Ort der Werteerziehung zu betrachten. Während die Familie vor allem im Kindesalter von großer Bedeutung ist, nimmt im Jugendalter die Bedeutung der Schule und der Gleichaltrigen zu.

2.3.1 Familie als Ort der Werteerziehung

Ein Kind wird in eine Familie, eine Gemeinschaft, hineingeboren, in der bestimmte Werte existieren. Mit der Zeit lernt es, seine Bedürfnisse und Wünsche mit denen der anderen Familienmitglieder abzustimmen. Indem ein Kind auch Kontakt zu anderen Familien hat, erfährt es, dass in diesen der Alltag anders abläuft als in seiner eigenen Familie und, dass dort andere Werte herrschen. Es verinnerlicht zunächst die Werte, die in seiner eigenen Familie wichtig und gefordert sind. Die Familie an sich wird stark von außen beeinflusst, was den positiven Effekt mit sich bringt, dass sie Werte und Normen entwickelt, die auch auf außen übertragbar sind. In ihr geht es darum, dass die Kinder soziale Regeln und Einstellungen lernen, die später für ein selbständiges Leben unabdingbar sind. Den Kindern wird dabei ein Handlungsspielraum gewährt, in dem sie autonom handeln, ihre eigenen Interessen, Verantwortungsfähigkeit und Selbständigkeit entwickeln können. Zugleich werden diesem Grenzen gesetzt und das Kind lernt, dass seine Interessen mit denen anderer Familienmitglieder kollidieren können und nicht immer durchzusetzen sind. Je älter das Kind wird, desto größer wird sein autonomer Handlungsspielraum.⁶⁶

Bezüglich des Einflusses der Eltern-Normen auf die Wertorientierung ihrer Kinder steht nach Ansicht der dazu befragten Jugendlichen im Rahmen einer Studie von Reinders der Einfluss auf die Entwicklung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens im Mittelpunkt. Jugendliche orientieren sich demnach an den Vorstellungen ihrer Eltern, vor allem was soziale Werte betrifft und integrieren diese in das eigene Werteinventar.⁶⁷

⁶⁶ Vgl. Giesecke 2005, S. 101ff.

⁶⁷ Vgl. Reinders 2005, S. 78ff.

2.3.2 Schule als Ort der Werteerziehung

Kinder und Jugendliche finden in der Schule eine Fülle von Normen und daraus abgeleiteten Regeln vor. Damit Schule ihre Kernaufgabe, das Unterrichten, ausüben kann, müssen bestimmte Grundregeln des Verhaltens eingefordert werden, wie z.B. eine gewisse Grunddisziplin, ein höflicher wie auch gewaltfreier Umgang untereinander oder tolerantes Verhalten. Die Werte, die im Rahmen der Schule gelten, fußen auf kollektiver Verbindlichkeit und gelten als schutzbedürftig, weil sie von der Gemeinschaft als erstrebenswert erachtet werden. Aus Normen werden Verhaltensregeln abgeleitet, die wiederum als Werte ihren Einfluss finden. Diese sozialen Regeln haben die Funktion, dem Handelnden Grenzen zu setzen. Werden diese überschritten, folgen Sanktionen in Form von Zurechtweisungen oder Strafen. Ziel der Schule ist es letztendlich, die Schüler zu befähigen, moralisch urteilen zu können.⁶⁸

Kritisch zu beurteilen ist die Tatsache, dass der Schule häufig die Hauptverantwortung für Werteerziehung zugeschrieben wird und sie ausgleichen soll, was die Familie als Sozialisationsinstanz nicht mehr leisten kann.⁶⁹ Das ist vor allem deshalb nicht sinnvoll, weil die Werteorientierung von Kindern und Jugendlichen von verschiedenen Instanzen beeinflusst wird und Lehrer demnach nur als eine Quelle zu sehen sind, die darauf Einfluss nehmen kann.⁷⁰

2.3.3 Peergroup als Ort der Werteerziehung

In den Freundschaftsbeziehungen zu den Gleichaltrigen existieren ebenso Werte und Normen, die jedoch im Gegensatz zu diesen, die innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung bestehen, untereinander ausgehandelt werden und nicht machtdefiniert sind. Unter Gleichaltrigen ist für die von Reinders befragten Jugendlichen die Norm des sozialen Verhaltens am wichtigsten, d.h. Freunde sind in diesem Rahmen als normsetzende Instanz zu betrachten. Wie groß deren Einfluss ist, zeigt sich daran, dass Jugendlichen die Norm des fairen Miteinanders umso wichtiger wird, je stärker diese bei ihren Freunden ausgeprägt ist. Daraus lässt sich schließen, dass Freunde sich

⁶⁸ Vgl. Giesecke 2005, S. 132ff.

⁶⁹ Vgl. Edelstein / Oser / Schuster 2001, S. 7.

⁷⁰ Vgl. Giesecke 2005, S. 131.

gegenseitig beim Übergang in den Erwachsenenstatus unterstützen und eine Orientierung dafür bieten, wie mit anderen Menschen umgegangen und interagiert werden soll.⁷¹

Den Jugendlichen wird im Rahmen der Peergroup ermöglicht, eine autonome Moral zu entwickeln, „in der Respekt vor den Regeln unabhängig von Autoritäten in der Reziprozität gegenseitiger Achtung besteht“⁷². Sie können Werte und Praxen etablieren, die im deutlichen Kontrast zu denen der Erwachsenenkultur stehen.⁷³ Die bereits im Elternhaus erworbene Moral wird dadurch modifiziert, ausgebaut und gefestigt. Besonders positiv wirkt es sich aus, wenn die Kinder und Jugendlichen weiterhin mit ihren Eltern im Gespräch bleiben und von diesen bereits Vermitteltes in den Ausbau der Moral miteinbeziehen und umsetzen.⁷⁴

2.4 Fazit

Die Ausführungen zeigen, dass stabile Beziehungen eine Voraussetzung dafür sind, dass Kinder und Jugendliche ein moralisches Bewusstsein, ein Regelbewusstsein und ein individuelles Werte- und Normensystem entwickeln können. Anfangs hat auf diese Entwicklung vor allem die Familie einen großen Einfluss, später die Schule und folgend die Peergroup.

Während das Einhalten von Regeln im Kindesalter noch vom Gehorsams- und Autoritätsprinzip geleitet ist und es den Kindern hauptsächlich darum geht, Sanktionen zu vermeiden, ist dieses von Jugendlichen sowohl von Einsicht als auch von der Orientierung an den Bedürfnissen und Erwartungen anderer geprägt. Jugendliche sind, was den Nutzen gewisser Regeln anbelangt, nicht nur auf sich selbst konzentriert, sondern beziehen ihre Umwelt mit ein und erkennen, dass es sich dabei um eine wechselseitige Abmachung handelt. Unter den Gleichaltrigen werden Regeln ausgehandelt, die nicht durch ein autoritäres Machtgefälle wie in der Eltern-Kind-Beziehung geprägt sind, sondern die auf gleicher Augenhöhe geschlossen werden. Den Peergroups kommt daher in der Jugendphase, in der es u.a. um die Ablö-

⁷¹ Vgl. Reinders 2005, S. 60ff und S. 95.

⁷² Keller 2001, S. 126.

⁷³ Vgl. Pfaff / Hoffmann / Hänert 2010, S. 171.

⁷⁴ Vgl. Krappmann 2001, S. 157.

sung von den Eltern geht, eine bedeutende Rolle zu. Damit erklärt sich, warum Gleichaltrige einen großen Einfluss auf abweichendes Verhalten haben können, warum sich Jugendliche mehr an den Vorstellungen und Bewertungen der Gleichaltrigen orientieren und damit leichter zugänglich für Verhaltensweisen sind, die nicht mit den (Wert-) Vorstellungen der Erwachsenen harmonieren.

Einen hohen Stellenwert haben für Jugendliche, wie die Studie von Reinders zeigen konnte, Normen und Werte bzgl. des sozialen Verhaltens, und zwar gleichermaßen im Rahmen der Familie und der Peergroup. Diesbezüglich haben beide Sozialisationsinstanzen einen großen Einfluss auf sie.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun damit, warum sich Jugendliche trotz moralischen Bewusstseins, Regelbewusstseins und entwickeltem Werte- und Normensystems immer wieder abweichend verhalten. Des Weiteren stellt es klar, dass abweichendes Verhalten nicht nur negativ bewertet werden sollte, sondern es durchaus positive Funktionen besitzt und in engem Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase zu sehen ist.

3. Abweichendes Verhalten

Dieses Kapitel geht der Frage nach, was genau unter abweichendem Verhalten zu verstehen ist und welche Ursachen es dafür gibt. Dabei wird wiederum der Fokus auf psychologische und sozialwissenschaftliche Gesichtspunkte gelegt. Darüber hinaus werden die Auswirkungen und positiven Funktionen abweichenden Verhaltens erläutert und dargestellt, welche Rolle die drei bereits bekannten Sozialisationsinstanzen dabei spielen. Zuletzt wird auf das Verhalten Erwachsener, d.h. deren Reaktionen und Sanktionen auf abweichendes Verhalten, eingegangen.

3.1 Definition

Zu abweichendem Verhalten existieren viele unterschiedliche Definitionen. Gemein ist jedoch allen ein Bezug zu Normen, d.h. abweichendes Verhalten wird in der Regel als Normbruch definiert.⁷⁵ Nach Scherr sind unter abweichendem Verhalten, das auch als deviantes Verhalten bezeichnet wird, „alle diejenigen Verhaltensweisen und Handlungen zu verstehen, die nicht übereinstimmen mit sozial einflussreichen Erwartungen (Regeln, Normen und Werten) von Gruppen, Institutionen bzw. der Gesellschaft insgesamt“⁷⁶.

Abgegrenzt werden muss es von delinquentem Verhalten. Abweichendes Verhalten wird dann als delinquent bezeichnet, „wenn es gegen strafrechtliche Normen verstößt und von den sogenannten Strafverfolgungsbehörden sanktioniert wird“⁷⁷.

3.2 Ursachen

Je nach Wissenschaftsdisziplin existieren unterschiedliche Erklärungsmuster für das Entstehen abweichenden Verhaltens. Dadurch wird deutlich, dass es nicht nur eine gültige Erklärung und damit ebenso keinen kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang für abweichendes Verhalten geben kann, sondern die möglichen Ursachen unter interdisziplinärer Sichtweise betrachtet werden müssen.

⁷⁵ Vgl. Peters 2009, S. 22.

⁷⁶ Scherr 2009, S. 189.

⁷⁷ Ebd., S. 199.

Ob es sich bei abweichendem Verhalten tatsächlich um ein „normales“ und gängiges Phänomen in der Jugendphase handelt, wird unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten unterschiedlich bewertet.

Laut Scherr kann abweichendes Verhalten in der Jugendphase als ubiquitär und transitorisch betrachtet werden, da es bei den meisten Jugendlichen beobachtet wird sowie in der Regel ein Übergangsphänomen darstellt. Es ist fast immer zu erwarten, weil sich Jugendlichen gesellschaftliche Normen und Regeln nicht selbstverständlich erschließen und es im Rahmen des Erlernens von konformem Handeln als Teil des Lernprozesses zu Regelverletzungen kommt.⁷⁸ Auch Böhnisch kommt zu dem Schluss, dass das Austesten von Regeln und Grenzen in der Jugendphase häufig zu deviantem Verhalten führt und die Grenzen zwischen Jugendkultur und Devianz verschwimmen.⁷⁹ Diese Einstellungen entsprechen dem Fazit unter 1.4, wonach die Entwicklungsphasen an sich in dieser Altersphase mitverantwortlich für abweichendes Verhalten sind, bzw. dieses begünstigen.

Kritisch äußert sich dazu jedoch Baier. Ihm zufolge erscheint die Schlussfolgerung falsch, dass abweichendes Verhalten entwicklungsbedingt normal ist, weil sich die Mehrheit der Jugendlichen konform verhält und zudem von anderen Personen und Institutionen dieses nicht als normal, sondern als problematisch erachtet wird.⁸⁰ In diesem Zusammenhang verweist Böhnisch darauf, dass „es letztlich darauf ankommt, wie die öffentlichen und institutionellen Reaktionen auf dieses Verhalten ausfallen, bzw. welche Kompetenzen die Jugendlichen entwickeln können, sich aus solchen Definitionszonen herauszuhalten“⁸¹. Dies sind bedeutsame Kritikpunkte. Die Forschungsfrage vorliegender qualitativer Studie bezieht sich deshalb auch darauf, unter welchen Bedingungen sich Jugendliche (eher) an Regeln halten können. Zum einen ist abweichendes Verhalten nicht bei allen Jugendlichen zu beobachten, zum anderen ist ja gerade interessant, welche Faktoren einen Einfluss darauf nehmen und normkonformes Verhalten begünstigen können. Deutlich wird auf jeden Fall, dass abweichendes Verhalten nicht unabhängig von den

⁷⁸ Vgl. Ebd., S. 197ff.

⁷⁹ Vgl. Böhnisch 2010, S. 113.

⁸⁰ Vgl. Baier 2005, S. 382.

⁸¹ Böhnisch 2010, S. 113.

in der Gesellschaft vorherrschenden Normen bewertet werden kann und in Zusammenhang mit darauf folgenden Reaktionen und Sanktionen steht (vgl. auch 3.5).

Gehirnphysiologische Ursachen abweichenden Verhaltens sind darin zu sehen, dass das Gehirn der Jugendlichen noch nicht völlig ausgereift ist, sie deshalb über ein geringer ausgeprägtes Verantwortungsgefühl und nicht voll entwickeltes Urteilsvermögen verfügen und damit anfälliger für äußere Einflüsse sind.⁸² In der Jugendphase unterliegt das Gehirn enormen Veränderungen: alte Nervenverbindungen fallen weg, bestimmte Hirnareale reifen aus, zuletzt jedoch das Stirnhirn, das eine Kontrollinstanz für Handlungen und Entscheidungen darstellt. Auch das Belohnungssystem wird leichter erregbar, was zur Folge hat, dass Jugendliche ihr Verhalten und ihre Handlungen vor allem danach abwägen, ob es ihnen zu einem Vorteil oder gutem Gefühl verhilft. Ist dies der Fall, lassen sie sich kaum von ihrem Vorhaben abbringen.⁸³ Demnach kann davon ausgegangen werden, dass es Jugendlichen in dieser Altersphase auch auf Grund der genannten gehirnphysiologischen Veränderungen schwerer fällt, sich an Regeln zu halten.

Unter sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten sind die Ursachen folgendermaßen zu begründen:

Durkheim zufolge kommt es dann zu abweichendem Verhalten, wenn die sozialen Wünsche nicht durch eine kollektive Ordnung reguliert und ihnen keine Grenzen gesetzt werden, sondern ein anomischer Zustand herrscht. Dadurch steigern sich die Wünsche stetig, können aber nicht mehr erfüllt werden und die Menschen verhalten sich letztendlich abweichend, weil ihnen die Möglichkeiten fehlen, ihre Wünsche angemessen zu befriedigen.⁸⁴

Nach Merton strebt jeder Mensch nach bestimmten Zielen und Interessen, die kulturell definiert sind und als legitim und erstrebenswert erachtet werden. Gleichzeitig steht er unter dem gesellschaftlichen Druck, nach Erfolg streben zu sollen und gleichzeitig wird ihm suggeriert, alles erreichen zu können, wenn er sich nur richtig anstrengt. Stehen einem Mensch nun die zur Zieler-

⁸² Vgl. Gugel 2010, S. 164.

⁸³ Vgl. Ayan 2011 im Interview mit Steinberg, S. 75f.

⁸⁴ Vgl. Cloward 1974, S. 315ff.

füllung nötigen, legitimen Mittel nicht zur Verfügung, bedient er sich illegitimer Mittel und verhält sich abweichend.⁸⁵

Cloward verbindet diese beiden Theorien und fügt ihnen eine neue Komponente hinzu: Für ihn stehen „die Unterschiede in der Verfügbarkeit über illegitime Mittel“⁸⁶ im Mittelpunkt für die Erklärung abweichenden Verhaltens. Abhängig ist diese Verfügbarkeit sowohl von deren Begrenztheit als auch von der Position der danach strebenden Person. So bedarf es bestimmter Zugangschancen wie z.B. einer dementsprechenden Schichtzugehörigkeit, in der beispielsweise kriminelles Verhalten als Vorbild genommen und gelernt werden kann. Zugehörige der unteren Schicht werden demnach weniger daran gehindert, sich illegitimen Mitteln zu bedienen, weil es an internalisierten Normen mangelt.⁸⁷

Abweichendes Verhalten wird nach Sutherlands Theorie der differentiellen Kontakte vor allem dann begangen, wenn sich die Gelegenheit dafür bietet. Ausschlaggebend ist dafür, von welchen Personen ein Individuum umgeben ist, d.h. ob diese sich normkonform oder nicht normkonform verhalten. Es wird in Interaktion mit anderen erlernt. Individuen, die von anderen Personen umgeben sind, die selbst Regeln und Gesetze brechen, neigen deshalb selbst eher dazu, sich abweichend zu verhalten.⁸⁸

Die Ausführungen der sozialwissenschaftlichen Sichtweise bringen zum Ausdruck, dass die Ursachen nicht alleine bei den Jugendlichen zu suchen sind, wie es die entwicklungspsychologischen Gesichtspunkte suggerieren, sondern vor allem in ihrem sozialen Umfeld.

Die dargestellten Ursachen zeigen, dass abweichendes Verhalten von vielen verschiedenen Faktoren abhängt und seine Ursache auf unterschiedlichen Ebenen haben kann. Zum einen sind diese im Individuum selbst zu finden, d.h. sie können durch gehirnanatomische Veränderungen und Prozesse sowie durch die in der Jugendphase bedeutsamen Entwicklungsaufgaben begründet werden. Zum anderen hängt abweichendes Verhalten stark von dem

⁸⁵ Vgl. Merton 1995, S. 128ff.

⁸⁶ Cloward 1974, S. 320.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 321ff.

⁸⁸ Vgl. Sutherland 1974, S. 395ff.

jeweiligen sozialen Umfeld der Jugendlichen ab und wird durch die Interaktion von Jugendlichen mit ihren Bezugspersonen beeinflusst.

3.3 Auswirkungen und Funktionen

Abweichendes Verhalten kann sowohl negative Auswirkungen mit sich bringen als auch positive Funktionen haben. Negative Auswirkungen sind vor allem bei den von abweichendem Verhalten Betroffenen zu sehen:

Für Eltern sind das Ausloten der Grenzen ihrer Kinder und die damit einhergehenden Auseinandersetzungen lästig und sie machen sich Sorgen, dass das impulsive Verhalten ihrer Kinder zu einem bleibenden Zustand werden könnte.⁸⁹ Zudem verlieren sie in dieser Phase oftmals den Draht zu ihren Kindern.⁹⁰ Aber auch Lehrer fühlen sich laut verschiedener Studien durch Verhaltensprobleme und Disziplinedefizite der Schüler sowie Unterrichtsstörungen belastet.⁹¹ Nicht zu vergessen sind die Jugendlichen selbst, die sich z.B. in der Schule besonders durch akustische Störungen von Mitschülern beeinträchtigt fühlen oder im Falle von Mobbing über psychosomatische Symptome klagen und nicht mehr zur Schule gehen möchten.⁹²

Abweichendes Verhalten hat aber neben genannten negativen Auswirkungen auch positive Funktionen:

Aus jugendlicher Sicht kann es „Ausdruck jugendkultureller Orientierung, Teil des jugendlichen Distanzierungs- und Probierhandelns im Ablöseprozess von der Familie, eine Reaktion auf gesellschaftliche Widersprüche und Veränderungen, aber auch politische Kritik, bewusstes und begründetes Protesthandeln sein“⁹³.

Zugleich kann abweichendes Verhalten aus entwicklungspsychologischer Sicht als Bewältigungsverhalten angesehen werden, mit Hilfe dessen Jugendliche versuchen, in kritischen Lebenssituationen ihre psychosoziale Balance zu erreichen und handlungsfähig zu bleiben.⁹⁴

⁸⁹ Vgl. Gugel 2010, S. 164.

⁹⁰ Vgl. Ayan 2011 im Interview mit Steinberg, S. 77.

⁹¹ Vgl. DAK 2006, S. 37 und 53.

⁹² Vgl. Gugel 2010, S. 578ff und Lohmann 2007, S. 21.

⁹³ Scherr 2009, S. 200.

⁹⁴ Vgl. Böhnisch 2010, S. 20f.

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht handelt es sich Durkheim zufolge bei abweichendem Verhalten – von ihm am Beispiel des Verbrechens erläutert – um eine normale Erscheinung, da jedes Individuum andere biologische Voraussetzungen hat und unterschiedlichen sozialen Einflüssen unterliegt, wir uns also nicht unisono normkonform verhalten können. Außerdem ist abweichendes Verhalten sowohl für die Entwicklung von Moral wie auch des Rechtsbewusstseins notwendig. Moralisches Bewusstsein kann sich nur dann entwickeln, wenn sich individuelle Originalität durchsetzen kann. Gesellschaftlicher Wandel ist nur möglich, wenn Widerstand gegen das bestehende Moralverständnis geleistet wird.⁹⁵ Ebenso „kann ein bestimmtes, geringes Ausmaß an abweichendem Verhalten erforderlich sein, um via Sanktionierung desselben die Aufrechterhaltung und Durchsetzung der Normen bei der Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder zu garantieren“⁹⁶.

Die Ausführungen der positiven Funktionen machen deutlich, dass abweichendes Verhalten in der Jugendphase nicht überbewertet werden sollte. Wie die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen werden, können die Jugendlichen sehr wohl unterscheiden, wann abweichendes Verhalten legitim erscheint und wann es zum Problem wird und auf Grund der Folgen ihrer Handlungen unterbleiben sollte (vgl. 4.8.2).

3.4 Zusammenhang mit den Sozialisationsinstanzen

Abweichendes Verhalten spielt vor allem im Zusammenhang mit den drei zentralen Sozialisationsinstanzen eine große Rolle. Folgend wird dargestellt, welche Bedeutung ihnen dabei zukommt und auf welche Weise sie abweichendes Verhalten begünstigen oder verhindern können.

3.4.1 Familie und abweichendes Verhalten

Der Familie kommt im Zusammenhang mit abweichendem Verhalten eine bedeutsame Funktion zu. Sie ist im Falle schwieriger Bindungen und inadäquaten Elternverhaltens „mitverantwortlich für die innere Destabilisierung des Jugendlichen, die sich im außerfamilialen Bereich dann so auswirken kann, dass antisoziale Abspaltungstendenzen und irregeleitetes Suchen nach

⁹⁵ Vgl. Durkheim 1961, S. 157ff.

⁹⁶ Lamnek 2001, S. 33.

Selbstwert und Anerkennung in der Auffälligkeit in kritischen Lebenssituationen eher auftreten als bei Jugendlichen, die in einer „fördernden“ Umwelt aufgewachsen sind (Hervorhebung im Original)⁹⁷.

Die Eltern stellen für die Kinder ein Vorbild dar und abweichendes Verhalten ihrerseits führt verstärkt zu einer Imitation dieses Verhaltens. Des Weiteren fördert vernachlässigendes Verhalten der Eltern auf Grund mangelnder Kontrolle abweichendes Verhalten. Eltern können diesem entgegenwirken, indem sie ihren Kindern Empathie entgegenbringen und ihre Kinder kontrollieren.⁹⁸

Abweichendes Verhalten der Kinder hat in diesem Zusammenhang aber auch eine positive Funktion, und zwar, wenn es der Ablösung von den Eltern dient⁹⁹ - und somit seine Bedeutung in der Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben hat (vgl. 1.2).

3.4.2 Schule und abweichendes Verhalten

Schule ist als Kontrollinstanz zu verstehen, die sich an öffentlich geltenden Normen und Normalitätsmustern orientiert und eigene Ordnungsmuster entwickelt, um somit Funktionsfähigkeit und Stabilität zu erreichen. Sie schreibt in diesem Zusammenhang rigide Verhaltensmodelle vor und versucht, Verhaltenskonformität zu erreichen. Dabei läuft sie Gefahr, abweichendes Verhalten selbst zu produzieren sowie zu negativer sozialer Kontrolle und damit zu Etikettierung und Stigmatisierung zu neigen. Auf Grund ihrer Orientierung an herrschenden Normalitätskonstruktionen beurteilt sie das Verhalten Jugendlicher nach diesen und etikettiert sie dadurch. Entgegenwirken kann Schule diesem ein Stück weit, indem sie es Schülern ermöglicht, ihre individuellen Eigenheiten in den Unterricht, z.B. bei Kleingruppenarbeiten, einbringen und sich damit persönlich entfalten zu können.¹⁰⁰

Dieser Zusammenhang wird auch im Rahmen der Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen deutlich (vgl. 4.8.2).

⁹⁷ Böhnisch 2010, S. 89.

⁹⁸ Vgl. Baier 2005, S. 385.

⁹⁹ Vgl. Gugel 2010, S. 165.

¹⁰⁰ Vgl. Böhnisch 2010, S. 165ff.

3.4.3 Peergroup und abweichendes Verhalten

Peergroups sind als Ort zu verstehen, an dem sich abweichendes Verhalten häufig zeigt.¹⁰¹ Zu erklären ist dies auf Grund folgender Faktoren:

Peergroups bieten Jugendlichen andere Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen als dies Familien oder Schulen ermöglichen. Der Hauptunterschied besteht darin, dass sie dort selbst Regelsetzer sind und selbständig über Tätigkeiten bestimmen. Sie legen die Umgangsformen und sozialen Regeln selbst fest.¹⁰² Innerhalb von Peergroups „können sich von der Erwachsenenwelt relativ unabhängige Wertmuster und Normen entwickeln, quasi eine eigene „Lebenswelt“, die als Widerstandspotenzial oder als Gegensatz zu den Anforderungen des Erwachsenwerdens gesehen wird (Hervorhebung im Original)“¹⁰³. Peergroups schaffen sich also ihre eigenen Normen, ihre eigene soziale und kulturelle Welt.¹⁰⁴

Zudem lassen sich Jugendliche von Gleichaltrigen teilweise zu Handlungen animieren, die sie alleine nie ausführen würden und gehen größere Risiken ein, wenn andere anwesend sind, weil ihr Belohnungssystem im Gehirn dadurch viel schneller aktiviert wird. Außerdem wollen sie die Gleichaltrigen beeindrucken und Anerkennung in den Peergroups erfahren, weshalb sie deren Reaktionen auch mehr Bedeutung als jenen der Erwachsenen beimessen.¹⁰⁵ Kommt es innerhalb der Peergroups zu abweichendem Verhalten, dann erhöht sich beim Einzelnen die Bereitschaft zu selbigem.¹⁰⁶

Die befragten Jugendlichen in vorliegender Studie bekräftigen dies und erläutern ausführlich, wie Gleichaltrige sie zu abweichendem Verhalten bringen und aber auch davon abhalten können (vgl. 4.8.3).

¹⁰¹ Vgl. Pfaff / Hoffmann / Hänert 2010, S. 171 und Hurrelmann 2002, S. 241.

¹⁰² Vgl. Hurrelmann / Quenzel 2012, S. 174.

¹⁰³ Ebd., S. 182.

¹⁰⁴ Vgl. Hurrelmann 2002, S. 241.

¹⁰⁵ Vgl. Ayan 2011 im Interview mit Steinberg, S. 76.

¹⁰⁶ Vgl. Baier 2005, S. 386.

3.5 Konsequenzen auf abweichenden Verhaltens

Abweichendes Verhalten wird von der Umgebung der Jugendlichen i.d.R. nicht einfach hingenommen, sondern Konsequenzen lassen meistens nicht lange auf sich warten, sei es durch Eltern, Lehrer oder andere Erwachsene.

Unter Konsequenzen sind Folgen, bzw. Aus- und Nachwirkungen zu verstehen.¹⁰⁷ Diese können in Form von Reaktionen oder Sanktionen ausfallen.

Als Reaktion wird eine Verhaltensänderung bezeichnet, die durch innere oder äußere Reize hervorgerufen wird.¹⁰⁸ Die befragten Jugendlichen in vorliegender Studie nannten als Beispiele dafür z.B. Enttäuschtsein oder Genervtsein seitens der Erwachsenen (vgl. Anhang S. 110).

Gewöhnlich wird jedoch nicht nur mit Reaktionen, sondern mit Sanktionen auf abweichendes Verhalten reagiert. Die Sanktionen können sowohl positiver Art sein wie z.B. ein Lob oder eine Verstärkung als auch negativer Art in Form von Tadel und Missbilligung. Durch sie soll gewünschtes Verhalten erreicht werden.¹⁰⁹

Die positiven Sanktionen sollen dabei bestimmte Verhaltensweisen stärken, die negativen hingegen diese abbauen. Soziologisch betrachtet können Sanktionen nur den Zweck verfolgen, dass sich Normverstöße nicht wiederholen, sondern sich Abweichler zukünftig normkonform verhalten. Die Präventivwirkung steht damit im Mittelpunkt.¹¹⁰

Unter Strafen ist negatives Sanktionieren zu verstehen. Voraussetzung dafür ist, dass eine Person ein Unrecht begangen hat.¹¹¹ Strafen sind als interaktiver Vorgang anzusehen, bei dem der Strafende die Strafe dem Kind oder dem Jugendlichen gegenüber begründet und beide dabei weder erniedrigt noch in ihrem Selbstwert dauerhaft beschädigt werden. Wichtig ist hierbei, dass die Strafen den Kindern und Jugendlichen im Vorfeld bekannt sind. Für Schulklassen bedeutet dies, dass sich Lehrer und Schüler gemeinsam über strafwürdige Verstöße und Strafformen einigen. Grenzen des pädagogischen

¹⁰⁷ Vgl. Duden 2010, S. 568.

¹⁰⁸ Vgl. Fröhlich 1998, S. 342.

¹⁰⁹ Vgl. Scherr 2009, S. 199.

¹¹⁰ Vgl. Lamnek 2001, S. 20.

¹¹¹ Vgl. Schaub / Zenke 1997, S. 330.

Strafens liegen dann vor, wenn das Kind oder der Jugendliche auf Grund von Bindungs- oder Empathieproblemen nicht mehr erreicht werden kann und ein therapeutisches Milieu benötigt.¹¹²

3.6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass abweichendes Verhalten ein „jugendtypisches“ Verhalten darstellt. Der Grund dafür liegt darin, dass sich Jugendliche in dieser Altersphase in einer Umbruchsituation befinden und mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind, die abweichendes Verhalten begünstigen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Jugendlichen durch abweichendes Verhalten auffallen.

Die folgenden Faktoren begünstigen abweichendes Verhalten in der Jugendphase:

Der Körper Jugendlicher unterliegt hormonellen und gehirnphysiologischen Veränderungen. Bestimmte Gehirnareale werden dadurch so beeinflusst, dass Handlungen nicht mehr so gut kontrolliert werden können und auf Grund der leichteren Erregbarkeit des Belohnungssystems mehr darauf abzielen, durch sie einen Vorteil und Befriedigung zu erlangen.

Gleichzeitig sind Jugendliche vielfältigen Entwicklungsaufgaben ausgesetzt, wie z.B. der Ablösung von den Eltern und der Entwicklung eines eigenen Werte- und Normensystems. Dies äußert sich beispielsweise in der Hinwendung zu Gleichaltrigen und deren immer größer werdenden Bedeutung und Einflussnahme auf die Jugendlichen. Abweichendes Verhalten wird dadurch begünstigt, weil die Jugendlichen auf Grund der Entwicklungsaufgaben vieles in Frage stellen, Grenzen testen und eigene Normen unter Gleichaltrigen entwickeln, die nicht unbedingt mit denen der Erwachsenen und in der Gesellschaft gültigen übereinstimmen müssen. Durch die zentrale Bedeutung der Peergroup, der Orientierung an den Gleichaltrigen, der höheren Risikobereitschaft unter ihnen und dem Bedürfnis nach Anerkennung, lassen sich Jugendliche leicht zu abweichendem Verhalten verleiten.

Das ist einerseits problematisch und hat unangenehme Auswirkungen und Folgen für die Jugendlichen selbst und der von ihrem Verhalten Betroffenen,

¹¹² Vgl. Böhnisch, S. 192f.

andererseits kann das abweichende Verhalten auch Chancen bieten, indem an alten Strukturen gerüttelt wird und sich die Jugendlichen ihr eigenes Werte- und Normensystem aufbauen. Die Frage, welches Verhalten noch als „normal“ gilt und welches nicht, hängt, wie in diesem Kapitel ausgeführt, stark von der Reaktion der Mitmenschen, verschiedener Institutionen und den in der Gesellschaft vorherrschenden Regeln, Werten und Normen ab.

In der folgenden Darstellung der durchgeführten qualitativen Studie in Kapitel 4 soll es deshalb nicht darum gehen, abweichendes Verhalten Jugendlicher zu problematisieren, sondern darum, zu ergründen, unter welchen Bedingungen sich Jugendliche eher mehr oder weniger an Regeln halten können und was ihnen helfen könnte, sich besser daran zu halten.

Dies erscheint deshalb wichtig, da das Regeleinhalten, wie es die Jugendlichen in dieser Studie selbst geäußert haben, dazu verhilft, unproblematischer durchs Leben zu kommen und es ungünstige Folgen haben kann, wenn sich Jugendliche vermehrt – vor allem in der Schule oder später in der Ausbildung oder im Beruf – nicht an Regeln halten können.

Da im Alltag der Jugendlichen, wie unter 2.2 beschrieben, Regeln dominant sind und sie mit diesem Begriff vermutlich Konkreteres verbinden als mit Werten oder Normen, wurde im Rahmen der in dieser qualitativen Studie durchgeführten Gruppendiskussionen ausschließlich der Begriff „Regel“ verwendet.

4. Qualitative Forschungsstudie

Die Ausführungen vorangegangener Kapitel zeigen, dass abweichendes Verhalten von unzähligen Faktoren beeinflusst wird und kein kausaler Zusammenhang gezogen werden kann. Die drei zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup spielen dabei eine bedeutsame Rolle und können dieses sowohl begünstigen, als auch den Jugendlichen dazu verhelfen, sich normkonform zu verhalten. Beleuchtet wurden diese Zusammenhänge bisher vorwiegend aus Erwachsenensicht.

Wie bewerten nun aber Jugendliche diese Thematik? Welche Erklärungen haben sie für abweichendes Verhalten? Unter welchen Bedingungen fällt es ihnen leicht, sich an Regeln zu halten und unter welchen schwer? Mit diesen und vielen weiteren Fragen beschäftigt sich die durchgeführte qualitative Studie orientiert an einer zentralen Forschungsfrage (vgl. 4.1).

Dieses Kapitel widmet sich der durchgeführten Studie, in deren Rahmen mit fünf Mädchen und zehn Jungen zwischen 13 und 16 Jahren einer Förderschule drei geschlechtshomogene Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

Nach der Erläuterung der Forschungsfrage wird auf den Feldzugang und das Sampling eingegangen. Folgend wird der Aufbau der Förderschule sowie deren Schülerklientel mit seinen Besonderheiten beschrieben. Diese Besonderheiten müssen hinsichtlich der Bewertung der Ergebnisse und der Frage nach der Verallgemeinerung und Übertragbarkeit dieser berücksichtigt werden.

Im Anschluss daran wird die Datenerhebungsmethode dargestellt. Gewählt wurde hierfür die leitfadengestützte Gruppendiskussion. Danach wird die Durchführung der Gruppendiskussionen geschildert und auf die Besonderheiten der jeweiligen Gruppen eingegangen.

Darauf folgt die Darstellung der Datenauswertungsmethode. Die Gruppendiskussionen wurden zunächst transkribiert und die Transkriptionen (vgl. beigefügte CD) mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Anschließend werden die Forschungsergebnisse ausführlich dargestellt und bewertet. Die Datenauswertungstabelle befindet sich im Anhang (vgl. S. 100).

Ein Fazit und eine Reflexion der Forschungsergebnisse runden das Kapitel ab.

4.1 Forschungsfrage

Es sollen Antworten auf die Frage gefunden werden, unter welchen Bedingungen sich Jugendliche (besser) an Regeln halten können.

4.2 Feldzugang und Sampling

Ausgangspunkt für das Sampling war die Überlegung, welche Personen für die Beantwortung der Fragestellung Informationen liefern können. Die Forschungsfrage impliziert, dass dafür nur Jugendliche in Betracht kommen. Auf Grund der Tatsache, dass die Autorin als Lehrerin an einer Förderschule in Baden-Württemberg tätig ist, fiel die Wahl auf Jugendliche dieser Schule. Dies brachte den Vorteil mit sich, dass der Feldzugang auf Grund der gegenseitigen Bekanntheit erheblich erleichtert war, andererseits dadurch auch die Gefahr bestand, dass Antworten auf der Basis sozialer Erwünschtheit gegeben werden. Da die Autorin in ihrer mehrjährigen Berufserfahrung feststellen konnte, dass sich Jugendliche, besonders Förderschüler, fremden Personen gegenüber oftmals nicht so leicht öffnen, wurde von einer Studiendurchführung mit unbekanntem Jugendlichen Abstand genommen und der Vorteil bestehender Beziehung zu den Jugendlichen an der eigenen Schule mit dem Bewusstsein des genannten Nachteils genutzt (vgl. auch 4.4.2.1).

Für die Befragung wurden Jugendliche zweier achten Klassen ausgewählt, da sich diese im Alter von 13 bis 16 Jahren mitten in der Jugendphase befinden. Nach Reinders ist dieses Alter zudem mit einer Sensibilität für die Wertentwicklung sowie einer zunehmenden Bedeutung von Freunden verbunden.¹¹³

Diese Art der Stichprobenziehung ist der deduktiven Vorgehensweise zuzuordnen. Bei dieser ist bereits im Vorfeld bekannt, welche Personen geeignet sind, um an Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen. Die Personenauswahl wird dann aus diesem Vorwissen deduziert. Gleichzeitig ist das Sampling von Selbstaktivierung geprägt, d.h. die Jugendlichen entschieden sich freiwillig für die Teilnahme und wurden nicht direkt

¹¹³ Vgl. Reinders 2005, S. 22.

von der Forschungsdurchführenden ausgewählt. Dadurch kann von einer hohen Motivation ausgegangen werden.¹¹⁴

Im Vorfeld bedurfte es der Klärung mit dem Regierungspräsidium Stuttgart, wer für die Genehmigung der Befragung der Jugendlichen außer den Eltern noch zuständig ist. Da es sich ausschließlich um eine Befragung an einer Schule handelte, reichte die Genehmigung des Schulleiters nach vorheriger Anhörung der Schulkonferenz aus. Auf der Schulkonferenz wurde das Vorhaben persönlich vorgestellt und danach im April 2012 genehmigt.

Den Jugendlichen der beiden achten Klassen wurde das Forschungsvorhaben einen Monat vor Forschungsbeginn vorgestellt und um Teilnahme gebeten. Ihre Eltern bekamen einen Informationsbrief mit einer Einwilligungserklärung ausgehändigt, da sie ihren Kindern die Teilnahme genehmigen mussten. Von insgesamt 19 Jugendlichen der beiden 8. Klassen erhielten 15 die Genehmigung für die Teilnahme an der Befragung. Die Tatsache, dass an Förderschulen Jungen überrepräsentiert sind (vgl. 4.3) und sich die Jugendlichen zudem freiwillig für die Teilnahme entschieden, führte dazu, dass zwei Diskussionsgruppen mit jeweils vier und sechs Jungen sowie eine Mädchengruppe mit fünf Teilnehmerinnen gebildet wurden. Die Verteilung erfolgte auf Wunsch der Jugendlichen in geschlechtshomogene Gruppen.

4.3 Informationen zum Befragtenklientel

Was ist nun aber eine Förderschule? Was macht ihr Schülerklientel aus und mit welchen Schwierigkeiten hat es zu kämpfen? Diese Fragen sind angesichts der unklaren Schullandschaft Deutschlands und unterschiedlich verwendeter Begriffe für Schulformen für Kinder mit ein und demselben sonderpädagogischen Förderbedarf in den verschiedenen Bundesländern nicht einfach zu beantworten.

Auf der Internetseite der Kultusministerkonferenz wird der Begriff Sonderschule überhaupt nicht verwendet, sondern ausschließlich von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen. Schulen mit verschiedenen Förder-

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 116ff.

schwerpunkten werden nicht einmal erwähnt.¹¹⁵ Demgegenüber wird auf der Internetseite des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg über verschiedene Sonderschultypen diskutiert. Als Förderschule wird dort die ehemalige Schule für Lernbehinderte bezeichnet, die von Schülern besucht wird, die unter lang andauernden Lernproblemen und Entwicklungsbeeinträchtigungen leiden und deshalb ein differenziertes Unterrichts- und Förderangebot erhalten.¹¹⁶ Mit der Gliederung in eine Grund- und eine Hauptstufe sowie den jeweiligen Fächerverbänden orientiert sie sich an den allgemeinen Schulen, um Um- oder Rückschulungen zu erleichtern.¹¹⁷

Im Jahr 2010 wiesen 6,4 % aller Schüler in Deutschland einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf, wobei knapp die Hälfte von ihnen in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen [Anm.: Förderschule] eingeschult war. Die anderen besuchten Schulen mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung und Kranke.¹¹⁸ Die Förderschule stellt also die am meisten besuchte „Sonderschule“ in Deutschland dar.

An Schulen mit dem Förderbedarf Lernen sind Kinder mit Migrationshintergrund sowie jene aus sozial benachteiligten Familien überrepräsentiert, wie auch Jungen im Vergleich zu Mädchen.¹¹⁹ Sie wachsen somit unter erschwerten sozialen Bedingungen auf. Der Zusammenhang von sozialen Faktoren und Lernbehinderung kann u.a. mit Fehlerziehung durch die Eltern wie Verwöhnung, Vernachlässigung oder Entmutigung, mit mangelnder intellektueller Anregung, mangelndem Spielangebot oder mangelndem Interesse an schulischen Belangen erklärt werden.¹²⁰ Zur Unterschichtzugehörigkeit gehören zudem Merkmale wie niedriges Einkommen, niedriger Berufsstatus der Eltern, geringe Wohngröße, hohe Geschwisterzahl und „oftmals unzurei-

¹¹⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz online 2012.

¹¹⁶ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg online 2012.

¹¹⁷ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2008, S. 10.

¹¹⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. IXff.

¹¹⁹ Vgl. Pfahl 2006, S. 22ff.

¹²⁰ Vgl. Bleidick 1998, S. 107f.

chende hygienische, fürsorgerische und pflegerische Versorgung der Kinder“¹²¹. Auch nach Wocken stellt die Lernbehinderung „weitaus eher ein soziales, denn ein kognitives Defizit“¹²² dar. Pfahl spitzt das Hauptproblem folgendermaßen zu: „Die Benachteiligung von Sonderschülern und -schülerinnen liegen in den Bereichen familialer Herkunft, misslungener Schulkarriere *und* einer sozialen Stigmatisierung. Die Jugendlichen erfahren durch gesellschaftliche Zuschreibungen eine Abwertung (Hervorhebung im Original)“¹²³. Diese Stigmatisierung führt zur Beeinträchtigung ihrer sozialen Identität und dies wiederum äußert sich in extremer Anpassung oder Rebellion.¹²⁴

Bei der Bewertung der Datenergebnisse vorliegender Studie muss demnach berücksichtigt werden, dass es sich bei den befragten Jugendlichen um ein „spezielles“ Schülerklientel handelt, das sich auf Grund seiner sozialen Schichtzugehörigkeit, seinen Lebensbedingungen und damit einhergehenden Schwierigkeiten vermutlich von Regelschülern unterscheidet. Da eine qualitative Studie allerdings nicht auf repräsentative Ergebnisse ausgerichtet ist, stellt diese Tatsache in diesem Fall keinen Nachteil dar. Sie weckt vielmehr Interesse und Neugier an der Frage, ob sich die Befragungsergebnisse dieses Schülerklientels mit denen Schülern anderer Schultypen bedeutend unterscheiden würden oder nicht. Dies könnte im Rahmen einer weiteren, eher quantitativen Studie, erforscht werden – auf Grund der zeitlichen und formalen Begrenztheit jedoch nicht innerhalb vorliegender Masterarbeit. Wie die späteren Vergleiche mit Reinders Studie zeigen werden, weisen die befragten Jugendlichen bezüglich ihrer Einstellungen einige Gemeinsamkeiten mit Schülern anderer Schulformen auf, was darauf schließen lässt, dass Teile dieser Studie auf Jugendliche generell übertragbar sind.

4.4 Darstellung der Erhebungsmethode

4.4.1 Grundlagen einer qualitativen Studie

Die empirische Sozialforschung unterscheidet zwischen zwei Ansätzen: dem quantitativen und qualitativen. Der quantitative Forschungsansatz, der no-

¹²¹ Ebd., S. 109.

¹²² Wocken 2000, S. 500.

¹²³ Pfahl 2006, S. 143.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 143.

mothetisch-deduktiv und theorietestend verläuft, versucht mittels standardisierter Methoden Kausalzusammenhänge festzustellen. Im Gegensatz dazu wird bei einem qualitativen Forschungsansatz induktiv und theoriegenerierend vorgegangen, d.h. es wird nach Kausalmechanismen gesucht.¹²⁵ Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden beruhen auf der Interpretation sozialer Sachverhalte. Allerdings beschreiben quantitative Methoden Merkmale und deren Häufigkeiten in Form von Zahlen, während qualitative Methoden die Sachverhalte verbal beschreiben und die Informationen nicht standardisieren.¹²⁶ Qualitative Studien haben des Weiteren zum Ziel, anhand des empirischen Materials Hypothesen zu entwickeln.¹²⁷ Deswegen wurde in vorliegender Studie ein qualitativer Ansatz gewählt.

Als Grundsätze qualitativer Forschung gelten „die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess* (Hervorhebung im Original)“¹²⁸. Datengrundlage qualitativer Forschung ist das Verhalten der Menschen sowie deren Äußerungen in mündlicher oder schriftlicher Form. Diese werden in Textform festgehalten. Im Vordergrund steht dabei die subjektive Sichtweise des Menschen. Ziel ist es, das Denken und Handeln sowie das Erleben und Fühlen der Menschen zu verstehen.¹²⁹

4.4.2 Grundlagen einer qualitativen Befragung

Zu den qualitativen Erhebungsmethoden zählen die Beobachtung, die Befragung, das Experiment und die Inhaltsanalyse.¹³⁰ Nicht in Betracht kamen für vorliegende Studie die Beobachtung und das Experiment – sowie die Inhaltsanalyse zur Datenerhebung, dafür aber zur Datenauswertung.

¹²⁵ Vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 26.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 27.

¹²⁷ Vgl. Diekmann 2011, S. 188.

¹²⁸ Mayring 2002, S. 19

¹²⁹ Vgl. Reinders 2012, S. 20.

¹³⁰ Vgl. Atteslander, 2010.

Durch eine Beobachtung wäre es möglich gewesen, umfassende Interaktionsmuster der Probanden zu erfassen und Rückschlüsse auf deren Interpretationsprozesse zu ziehen und ein Experiment hätte gegenüber der Befragung und Beobachtung den Vorteil gehabt, soziale Zusammenhänge kontrolliert reproduzieren und Kausalzusammenhänge feststellen zu können.¹³¹ Die eigentliche Intention vorliegender Studie, die Einstellungen und Sichtweisen der Jugendlichen zu erfassen und die Jugendlichen ausgiebig zu Wort kommen zu lassen, wäre damit jedoch nicht umsetzbar gewesen. Deshalb schien die geeignetste Methode die qualitative Befragung zu sein.

Befragungen können generell mündlich und schriftlich erfolgen, in wenig bis stark strukturierter Form, je nachdem, ob es sich um eine qualitative oder quantitative Herangehensweise handelt.¹³² Der Vorteil von qualitativen Befragungen im Gegensatz zu quantitativen liegt darin, dass diese durch eine große Offenheit, Subjektbezogenheit und einer alltäglichen Untersuchungssituation gekennzeichnet sind. Somit können die Befragten ihre individuellen Sichtweisen einbringen – auch jenseits der Fragestellung des Interviewers. Damit all dies gewährleistet werden kann, wird in der qualitativen Forschung mit wesentlich kleineren Stichproben gearbeitet mit dem Ziel, dabei stärker in die Tiefe vorzudringen, die Befragten ausgiebig ihre Sichtweisen darstellen zu lassen und das erhobene Material anschließend intensiver auszuwerten.¹³³

Auf Grund der genannten Vorteile einer qualitativen Befragung, stützt sich vorliegende Studie auf die Grundlagen der Gruppendiskussion, die teilstrukturiert mittels eines Leitfadens mit drei Gruppen durchgeführt wurde.

Leider scheint die Gruppendiskussion bisher noch eine wenig angewandte Methode zu sein, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass es kaum wissenschaftliche Literatur darüber gibt. Selbst in Standardwerken über Forschungsmethoden werden Gruppendiskussionen kaum genannt und im besten Fall mit einer halben Seite abgehandelt.¹³⁴

¹³¹ Vgl. ebd., S. 77f und S.179.

¹³² Vgl. ebd., S. 133.

¹³³ Vgl. Diekmann 2011, S. 531f.

¹³⁴ Vgl. Atteslander 2010, Diekmann 2011 und Schnell / Hill / Esser 2011.

4.4.2.1 Die Gruppendiskussion

Nach Lamnek ist eine Gruppendiskussion „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“¹³⁵. Gruppendiskussionen müssen von Gruppenbefragungen abgegrenzt werden: Sie haben gegenüber diesen den Vorteil, „dass die Teilnehmer nicht nur Fragen des Forschers beantworten, sondern solche selber stellen. Indem sie untereinander interagieren, werden möglicherweise Auffassungen und Normen manifest, die nicht als Reaktion auf Stimuli von außen entstehen.“¹³⁶

Dabei wird in ermittelnde und vermittelnde Gruppendiskussionen unterschieden. Die in vorliegender Studie ermittelnde Gruppendiskussion hat zum Ziel, Informationen, d.h. Einstellungen und Meinungen zu gewinnen – im Gegensatz zur vermittelnden, die Veränderungen bei den Befragten hervorrufen möchte.¹³⁷

Verwendet wurden für die Gruppendiskussionen natürliche Gruppen, d.h. Realgruppen. Realgruppen bieten gegenüber künstlichen Gruppen, die extra für die Befragung zusammengestellt werden, den Vorteil, dass eine Diskussion meist schneller ins Rollen kommt.¹³⁸ Gebildet wurden im Rahmen der durchgeführten Studie drei Kleingruppen: eine Fünfergruppe bestehend aus Mädchen sowie eine Vierer- und Sechsergruppe bestehend aus Jungen. Die Einteilung in geschlechtshomogene Gruppen geschah auf Wunsch der Jugendlichen. Die Tatsache, dass die Jugendlichen die Gruppeneinteilung mitbestimmen konnten, lässt darauf schließen, dass sie sich in ihren Kleingruppen wohl fühlen und dadurch eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre während der Gruppendiskussionen herrscht.

Allerdings ist zu bedenken, dass gerade die persönliche Bekanntschaft auch dazu führen kann, dass sich Diskussionsteilnehmer nicht offen artikulieren, weil Gefahr besteht, dass mögliche Konflikte dadurch auch noch nach der

¹³⁵ Lamnek 2010, S. 372.

¹³⁶ Atteslander 2010, S. 141.

¹³⁷ Vgl. Lamnek 2005, S. 31.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 54.

Gruppendiskussionsdauer bestehen.¹³⁹ Ebenso kann es passieren, dass Befragte zu sozial erwünschten Antworten neigen, weil sie z.B. nach Anerkennung streben oder Konsequenzen befürchten. Stark abhängig ist dies von der Forschungssituation oder den Merkmalen des Forschungsdurchführenden wie z.B. dessen Geschlecht.¹⁴⁰

Da im Rahmen von qualitativen Forschungen das Vertrauensverhältnis zwischen Befragten und Befragter sowie dessen Einfühlungsvermögen in die Situation der Befragten eine große Rolle spielt, ist seinerseits ein weicher bis neutraler Kommunikationsstil ratsam.¹⁴¹ Von Vorteil war von daher in vorliegender Studie sicherlich, dass den befragten Jugendlichen die Forschungsdurchführende bekannt war und bereits im Vorfeld ein gewisses Vertrauensverhältnis bestand.

Ebenso ist Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand notwendig, um auch unerwartete Informationen erfassen zu können und damit zu einer realitätsadäquateren Erfassung zu gelangen. Die Aufgabe des Forschers liegt darin, darauf zu achten, dass das Gespräch nicht abschweift und wenig aktive Teilnehmer einzubeziehen. Diese Art der Kommunikation orientiert sich an den kommunikativen Regeln des alltagsweltlichen Handelns. Eigene Meinungen und Einstellungen entstehen dabei im Austausch mit anderen und im Rahmen gegenseitiger Beeinflussung. Durch die Involviertheit des Forschers ist es diesem möglich, die Ergebnisse besser verstehen und interpretieren zu können. Diese sind letztlich immer kontextgebunden und da er bei deren Entstehung anwesend war, kann er ihnen einen Sinn zuweisen. Der Forscher reagiert im Rahmen der qualitativen Gruppendiskussion flexibel, passt sich unerwarteten Entwicklungen an und hält nicht an einem festgelegten Ablauf fest. Somit entsteht eine beinahe natürliche Gesprächssituation, die in der Lage ist, einigermaßen realistische Ergebnisse zu liefern.¹⁴²

Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass der Diskussionsleiter als Person, d.h. zum Beispiel auf Grund seines Geschlechts oder Alters und auf Grund seiner Präsenz einen Einfluss auf die Antworten der Teilnehmerinnen

¹³⁹ Vgl. Lamnek 2010, S. 395.

¹⁴⁰ Vgl. Schnell / Hill / Esser 2011, S. 348 und Diekmann 2011, S. 466..

¹⁴¹ Vgl. Lamnek 2005, S. 32.

¹⁴² Vgl. ebd., S. 41ff.

hat. Es kann dadurch zu Verzerrungen kommen, aber auch zu dem positiven Effekt, dass Verständnisprobleme gelöst werden können.¹⁴³

4.4.2.2 Der Leitfaden

Die Gruppendiskussion in vorliegender Studie basiert auf einem teilstrukturierten Leitfaden. Ein Leitfaden soll garantieren, „dass alle forschungsrelevanten Themen auch tatsächlich angesprochen werden, bzw. dass eine zumindest rudimentäre Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet werden kann“¹⁴⁴.

Ein Leitfaden zeichnet sich dadurch aus, dass er flexibel eingesetzt und selbst innerhalb einer Studie in abgeänderter Form gehandhabt wird. Als zentrales Kriterium werden die Angemessenheit zur Gesprächssituation und die Passung zu den Gesprächspartnern angesehen. Dabei ist wichtig, dass der Forscher über eine große Offenheit verfügt, d.h. für neue Fragen und Antworten offen ist und die Aussagen der Befragten als persönliche Sichtweise akzeptiert. Außerdem muss er bezüglich der Kommunikation darauf achten, dass diese dem alltäglichen Sprachgebrauch der Befragten entspricht. Seine Fragen sollten deshalb verständlich formuliert sein und seine Sprache sollte sich an sich an alltäglichen Sprachregeln wie fließenden Übergängen oder dem Zurückgehen zu vorherigen Themen orientieren.¹⁴⁵

Fragen werden generell in offene, halboffene und geschlossene Fragen unterschieden, wobei in der qualitativen Forschung i.d.R. offene bevorzugt werden und keine Antwortkategorien vorgegeben werden. Somit haben die Befragten die Möglichkeit, ausführlich und in eigenen Worten zu antworten.¹⁴⁶ Bei der Frageformulierung ist darauf zu achten, dass die Fragen kurz und präzise sind, in einfachem Hochdeutsch gehalten werden, keine doppelten Verneinungen oder mehrdimensionalen Inhalte enthalten, keine indirekten Fragen oder Suggestivfragen gestellt werden, vorsichtig mit stark wertbesetzten Begriffen umgegangen wird und die Befragten nicht überfordert wer-

¹⁴³ Vgl. Diekmann 2011, S. 466.

¹⁴⁴ Schnell / Hill / Esser 2005, S. 387.

¹⁴⁵ Vgl. Reinders 2012, S. 128ff.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 138ff.

den.¹⁴⁷ Somit kann möglichen Verständnisproblemen sowie Verzerrungen der Ergebnisse präventiv entgegengewirkt werden.

Der Leitfaden setzt sich aus einem Warm-Up, einem Hauptteil und einem Ausklang zusammen. Zu Beginn wird eine allgemein gehaltene Frage gestellt, damit sich die Befragten in die Gesprächssituation einfinden können. Dann folgt der Hauptteil, der in verschiedene Themenbereiche gegliedert ist, die für die Beantwortung der Fragestellung der Studie relevant sind. Zuletzt erfolgt der Ausklang in Form von Fragen zu weiteren Assoziationen der Befragten.¹⁴⁸

Der für die durchgeführte Studie entwickelte Leitfaden beinhaltet Fragen zu den vier Themenbereichen *Regeln, Regeln einhalten und brechen, Reaktionen / Sanktionen* sowie *Sonstiges* (vgl. Anhang S. 99).

4.4.3 Pretest

Um sich der in den vorherigen Kapiteln erläuterten Schwierigkeiten und negativen Einflussfaktoren bewusst zu werden und diese zukünftig verhindern zu können, sind Pretests im Vorfeld der eigentlichen Forschungsstudie von Nöten.

„Ein Pretest dient dazu, das erstellte Erhebungsinstrument auf seine Tauglichkeit hin zu testen und zu überprüfen“¹⁴⁹. Die Zahl der Untersuchungsobjekte fällt dabei zwar kleiner aus, aber sie werden auf die gleiche Art und Weise ausgewählt wie für die Hauptuntersuchung. Die Tauglichkeitsprüfung bezieht sich hauptsächlich auf die Zuverlässigkeit, Gültigkeit, Fragenverständlichkeit, Kategorieneindeutigkeit und Erhebungsprobleme.¹⁵⁰

Deswegen wurden zwei Gruppendiskussionen mit Mädchen und Jungen der beiden neunten Klassen derselben Förderschule in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt. Auf die Neuntklässler wurde zurückgegriffen, weil keine anderen Achtklässler für den Pretest zur Verfügung standen und davon ausgegangen werden kann, dass sich diese in ihrer Entwicklung nicht bedeu-

¹⁴⁷ Vgl. Diekmann 2011, S. 479ff.

¹⁴⁸ Vgl. Reinders 2012, S. 132ff.

¹⁴⁹ Atteslander 2010, S. 295.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 295ff.

tend von den Achtklässlern unterscheiden (vgl. Jugendphase unter 1.1). Des Weiteren wäre bei einem Rückgriff auf Achtklässler einer anderen Förderschule ein weiteres Genehmigungsverfahren erforderlich gewesen, was unter ökonomischen und zeitlichen Aspekten im Rahmen der Masterarbeit nicht zu bewältigen gewesen wäre.

Durch den Pretest zeigte sich, dass sowohl die Erhebungsmethode als auch die Auswertungsmethode hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage geeignet ist. Des Weiteren bot dieser Vorlauf Anregungen für genaueres Nachfragen bezüglich einzelner Unterthemen wie z.B. hilfreicher Maßnahmen für das Einhalten von Regeln, wozu die Antworten im Pretest eher knapp ausgefallen waren.

4.5 Durchführung der Gruppendiskussionen

Bei der Durchführung von Forschungsmethoden müssen Grundlagen der Forschungsethik berücksichtigt werden, da Forschung durch den Einbezug von Menschen in eine Untersuchung sowie durch die Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen Einfluss auf das Leben von Menschen hat.¹⁵¹ Zudem kann ein Forscher jederzeit mit Situationen konfrontiert werden, in denen er ethische Entscheidungen treffen muss, die den weiteren Forschungsablauf beeinflussen. An erster Stelle steht deswegen, dass den Probanden durch die Teilnahme an einer Studie kein Schaden entstehen darf und diese auf Freiwilligkeit beruht. Außerdem gehört dazu, dass der Forscher verantwortungsvoll mit Macht umgeht und über seine Studie einen wahrheitsgemäßen öffentlichen Bericht verfasst.¹⁵²

Nachdem die Schulleitung die Studie nach Anhörung der Schulkonferenz genehmigte, die Jugendlichen über das Vorhaben informiert und zur Teilnahme gebeten wurden und die Teilnahmegenehmigungen durch die Eltern vorlagen, wurde das Kollegium über bevorstehende Gruppendiskussionen informiert. Der Schulleitung und dem Kollegium wurden rechtzeitig die Termine für die Gruppendiskussionen sowie der Raum, in dem diese stattfanden, genannt, um möglichen Störungen von außen vorzubeugen.

¹⁵¹ Vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 48.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 49f.

Die Jugendlichen bekamen ihre Termine für die Gruppendiskussionen etwa eineinhalb Wochen im Vorfeld genannt und wurden einen Tag vorher nochmals daran erinnert. Die Gruppendiskussionen fanden im Juli 2012 statt.

Für den Ort der Gruppendiskussionen wurde ein Raum ausgewählt, der ruhig, abseits des Durchgangsverkehrs von Schülern oder Lehrkräften, liegt. An der Zimmertür wurde ein Zettel angebracht mit der Bitte um Ruhe und Vermeidung von Störungen. Der Raum wurde im Vorfeld gelüftet, Tische und Stühle nach Bedarf gestellt, das Aufnahmegerät installiert sowie der Leitfaden und zusätzlich benötigtes Material wie Stifte und das Sozialdaten-Formular bereitgelegt (vgl. Anhang S. 96-99).

Nachdem die Jugendlichen eintrafen, wurde ihnen der Ablauf erklärt: Zuerst füllten sie ein Formular zu ihrem Namen, Wunschnamen und Alter aus. Diesbezüglich wurde ihnen nochmals erklärt, dass die Forschungsergebnisse bereits im Rahmen der Transkription anonymisiert werden. Anschließend wurden sie darauf hingewiesen, dass das Ziel der Diskussion nicht darin besteht, dass sie sich auf eine Meinung einigen müssen, sondern unterschiedliche Meinungen sowie eine rege Teilnahme aller gewünscht ist und die Diskussion mit einem Mikrofon aufgenommen wird.

Die Gruppendiskussionen begann mit einem Warming-Up, d.h. mit der Frage, was ihnen durch den Kopf geht, wenn sie das Thema „Regeln“ hören. Bei dieser ganz offenen Frage konnte davon ausgegangen werden, dass dazu jedem Jugendlichen etwas einfällt und er sich zu Wort melden kann. Zudem sollte sie das Interesse der Jugendlichen wecken und auf die folgenden Fragen einstimmen.

Nach dem Warming-Up folgten gezielte Fragen, die dem Leitfaden teilweise in veränderter Fragenformulierung entnommen wurden. Dabei wurde stark darauf geachtet, dass sich die Fragen immer auf Vorheriges bezogen und individuell nachgefragt wurde. Das brachte mit sich, dass die drei Gruppendiskussionen unterschiedlich, orientiert an den Antworten und Sichtweisen der Jugendlichen, verliefen. Gegen Ende wurden teilweise Fragen wiederholt oder etwas anders formuliert gestellt, wenn davon auszugehen war, dass die Antworten auf Grund der längeren Auseinandersetzung mit dem Thema ergiebiger sein oder anders ausfallen könnten. Zuletzt wurde kurz überprüft, ob

alle Bereiche des Leitfadens angesprochen wurden und bei Bedarf eine vorformulierte Frage aufgegriffen.

Am Schluss wurde eine offene Frage gestellt und die Jugendlichen konnten nennen, was ihnen sonst noch zu diesem Thema einfiel oder was ihnen besonders wichtig erschien. Die Gruppendiskussionen endete mit der Frage, wie die Jugendlichen die Gruppendiskussion empfunden hatten. Als Dankeschön für ihre Teilnahme erhielten sie eine kleine Aufmerksamkeit.

Die drei Gruppendiskussionen verliefen von ihrer Dynamik her sehr unterschiedlich. In Gruppe 1, bestehend aus vier Jungen, verhielten sich zwei Jungen sehr zurückhaltend, während die anderen beiden sich rege äußerten. Gruppe 2 setzte sich aus fünf Mädchen zusammen, die alle etwa gleichermaßen aktiv waren und sich selten ins Wort fielen. In Gruppe 3, die aus sechs Jungen bestand, ging es sehr lebhaft zu und immer wieder redeten die Teilnehmer durcheinander und unterbrachen sich. Zwei von ihnen hielten sich sehr zurück. Da die Konzentration bei einigen von ihnen nach etwa 25 Minuten stark nachließ, musste die Forschungsdurchführende diese immer wieder gezielt ansprechen und deren Konzentration auf das eigentliche Thema lenken.

4.6 Darstellung der Auswertungsmethode

„Qualitative Erhebungsmethoden erzeugen Texte: (gesammelte) Dokumente, Beobachtungsprotokolle, Interviewprotokolle usw. Diese Texte sind auszuwertende Rohdaten.“¹⁵³ Die Schwierigkeit von qualitativen Auswertungsmethoden liegt nun darin, dass sie unscharfes Datenmaterial auswerten müssen, das unter Umständen schwer interpretierbar ist oder widersprüchliche Informationen beinhaltet.¹⁵⁴

Daraus folgt, dass die erhobenen Daten zuerst transkribiert werden müssen und im Anschluss daran die Entwicklung einer dem Forschungsgegenstand adäquaten Auswertungsmethode erfolgt. In diesem Fall wurden die Transkriptionen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

¹⁵³ Ebd., S. 43.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 43.

4.6.1 Die Transkription

Alle drei Gruppendiskussionen wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und anschließend mit Hilfe der Transkriptionssoftware F4 transkribiert.¹⁵⁵ Dabei wurde auf die Empfehlung einer eher hellen, detailreichen Aufnahme mit geringer Bassbetonung zurückgegriffen, um die jeweiligen Sprecher besser voneinander unterscheiden zu können.¹⁵⁶

Unter einer Transkription versteht sich die „Übertragung einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“¹⁵⁷. Zu beachten ist allerdings, dass diese stets zu einer Reduktion der Originaldaten führt, weil die Mimik, Gestik oder die Art der Aussprache wie z.B. Ironie des Befragten nicht adäquat wiedergegeben werden können.¹⁵⁸

Zum Bestandteil eines Transkriptes gehören der Transkriptionskopf, der die Namen der Beteiligten, Aufnahmetag/-zeit/-ort, Interviewdauer etc. beinhaltet sowie das Gesprächstranskript, das den Wortlaut des Interviews enthält. In der Regel werden jedem einzelnen Sprechakt Zeitangaben und Zeilennummierungen angefügt.¹⁵⁹

Je nachdem, in welche Richtung das Forschungsinteresse und die Erkenntniserwartung geht, erfolgt eine eher einfache oder sehr detaillierte Transkription. In detaillierten Transkripten wird mit einem komplexen Regelsystem gearbeitet, da das Forschungsziel über den semantischen Inhalt hinaus geht und deswegen z.B. Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit oder nichtsprachliche Phänomene seitens des Sprechenden von Bedeutung sind. Im Gegensatz dazu werden in einfachen Transkripten i.d.R. keine para- oder nonverbalen Ereignisse angegeben und sowohl Umgangssprache als auch Dialekt zu einem geglätteten, gut lesbaren Text verarbeitet, dessen Fokus auf dem Gesprächsinhalt liegt.¹⁶⁰

¹⁵⁵ Vgl. <http://www.audiotranskription.de/f4.htm>.

¹⁵⁶ Vgl. Dresing / Pehl 2011, S. 8.

¹⁵⁷ Ebd., 13.

¹⁵⁸ Vgl. Reinders 2012, S. 205.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd., S. 206ff.

¹⁶⁰ Vgl. Dresing / Pehl 2011, S. 14ff.

Für vorliegende Studie wurde auf Grund der Tatsache, dass ausschließlich der Textinhalt im Vordergrund steht und von Forschungsinteresse ist sowie auf Grund der dargestellten Vorteile eine einfache Transkription gewählt.

Es erfolgte eine zeilenweise Transkription, d.h. die Aussagen der Befragten wurden zeilenweise wiedergegeben und die relative Position der Aussagen blieb unberücksichtigt. Als Verschriftungsform wurde der besseren Lesbarkeit halber die Standardorthographie gewählt, was bedeutet, dass das Gesprochene entsprechend den Regeln der geschriebenen Sprache verschriftlicht wird.¹⁶¹ Einzig das parasprachliche Ereignis „Lachen“ wurde in Klammern der entsprechenden Stelle hinzugefügt, um ein besseres Bild der Stimmung während der Gruppendiskussion abgeben zu können sowie zum besseren Verständnis drei Punkte am Zeilenende eingefügt, wenn der Satz nicht vervollständigt wurde und/oder ein anderer Teilnehmer das Wort ergriff. Des Weiteren wurden Anmerkungen der Forschungsdurchführenden, die zum Verständnis der Aussage benötigt werden oder die auf unverständliche Wörter oder Satzteile hinweisen, in eckige Klammern gesetzt.

Die Transkriptionen wurden ausschließlich von der Forschungsdurchführenden selbst übernommen.

4.6.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Ausgewertet wurden die transkribierten Gruppendiskussionen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse. Grundlage dafür ist Material, das aus einer Kommunikation entstammt. Dieses liegt in protokollierter Form vor. Die Analyse vollzieht sich nach expliziten Regeln, damit diese für andere verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar wird, orientiert sich an einer Fragestellung und dient der Hypothesenfindung und Theoriebildung.¹⁶² Sie beinhaltet zum einen „die Aufdeckung der für den jeweiligen Gegenstand relevanten Einzel-faktoren, zum anderen die Konstruktion von möglichen Zusammenhängen dieser Faktoren“¹⁶³. Somit hat sie induktiven Charakter.

Analysiert wird das Material mittels bestimmter Techniken wie der Zusammenfassung, der Explikation oder Strukturierung in Kombination mit einem

¹⁶¹ Vgl. Reinders 2012, S. 209f.

¹⁶² Vgl. Mayring 2010, S. 11ff.

¹⁶³ Ebd., S. 22.

Kategoriensystem. Bei der inhaltlichen Strukturierung, welche für die Auswertung vorliegender Studie gewählt und entsprechend modifiziert wurde, besteht das Ziel darin, bestimmte Inhalte herauszufiltern und zusammenzufassen. Das Herausfiltern orientiert sich an zuvor gebildeten Unterkategorien. Die ausgewählten Inhalte werden diesen in Form von Paraphrasen zugeordnet, um sie anschließend in Hauptkategorien zusammenzufassen.¹⁶⁴

Schrittweise wird dabei wie folgt vorgegangen: Zuerst wird das Textmaterial sorgfältig gelesen und werden wichtige Textpassagen markiert sowie Anmerkungen notiert. Dann werden Hauptkategorien entwickelt, deren Ansatzpunkt zum einen die Forschungsfrage, der Leitfaden sowie das Textmaterial selbst darstellen kann. Verbindet man alle miteinander, handelt es sich um eine deduktive und induktive Herangehensweise. Damit wird garantiert, dass sowohl für die Forschungsfrage interessante und zentrale Themenbereiche berücksichtigt werden als auch unerwartete, neue Themenbereiche in der Auswertung ihre Beachtung finden. In einem zweiten Lesedurchgang werden bedeutsame Textabschnitte codiert und den Kategorien zugewiesen. Unwichtige Abschnitte bleiben unberücksichtigt. Am besten erfolgt das Codieren durch zwei Codierende, um ein präziseres und zuverlässigeres Ergebnis zu erzielen. Danach erfolgt das Zusammenstellen jener Textstellen, die zur selben Hauptkategorie gehören. Die Hauptkategorien werden folgend untergliedert und ihnen Unterkategorien zugeordnet. Diese sollten so einfach und überschaubar wie möglich gebildet werden. In einem letzten Schritt werden die, bisher ausschließlich den Hauptkategorien zugeordneten, codierten Textstellen den Unterkategorien zugewiesen.¹⁶⁵

Diese Kategorienbildung ist als kognitiver Vorgang zu verstehen, bei dem es darum geht, die Umwelt wahrzunehmen und diese Wahrnehmungen einzuordnen, zu abstrahieren und letztendlich zu entscheiden, welcher Klasse sie angehören. Auf diese Weise kann Komplexität reduziert werden, was jedoch gleichzeitig zur Folge hat, dass Informationen verloren gehen.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 92ff.

¹⁶⁵ Vgl. Kuckartz 2012, S. 79ff.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 41f.

Die Kategorienbildung kann in deduktiver oder induktiver Weise geschehen. Die in vorliegender Arbeit verwendete induktive Kategorienbildung unterscheidet sich von der deduktiven darin, dass die Kategorien am Material selbst entwickelt werden und sie nicht bereits im Vorfeld anhand von Theorien oder Hypothesen konstruiert und auf das Material angewendet werden.¹⁶⁷ Kritisiert wird das nach Mayring abgeleitete Kategoriensystem darin, dass es zwar am Material orientiert entwickelt, aber letztendlich i.d.R. als unveränderbares, geschlossenes Kategoriensystem auf die Texte angewendet wird. Komplexe Informationen können den Texten somit nur schwer entnommen werden.¹⁶⁸ Zudem führt dies dazu, dass dem Datenmaterial unter Umständen nicht mehr mit der benötigten Offenheit begegnet werden kann und die den Kategorien nicht entsprechenden Textteile unberücksichtigt bleiben.

Diesen Kritikpunkten wurde insoweit Rechnung getragen, als dass ein individuelles, auf das vorliegende Datenmaterial zugeschnittene, Kategoriensystem entworfen wurde. Zuerst wurde das Datenmaterial grob gesichtet und wurden geeignete Haupt- und Unterkategorien formuliert. Dann wurden diesen die entsprechenden Aussagen der Jugendlichen in Form von Paraphrasen zugeordnet. Diese erste Runde der Datenauswertung führte dazu, dass weitere Unterkategorien aufgenommen und Hauptkategorien anders strukturiert wurden, weil neue Aspekte erkannt wurden, die in der anfänglichen Entwicklung des Kategoriensystems nicht beachtet wurden. Somit konnte die in der qualitativen Forschung geforderte Offenheit gegenüber dem Datenmaterial eingelöst werden.

Es wurden insgesamt sechs Hauptkategorien mit jeweils mehreren Unterkategorien formuliert.

Die Hauptkategorie „Einstellungen zu Regeln“ wurde in die sieben Unterkategorien *Assoziationen*, *Gebiete*, *Beispiele*, *Wichtigste Regeln*, *Angemessene Regeln*, *Unangemessene Regeln* und *Folgen keiner Regeln* gegliedert.

Die Hauptkategorie „Regeln einhalten“ besteht aus den drei Unterkategorien *Eingehaltene Regeln*, *Gründe* und *Hilfen*.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 60ff.

¹⁶⁸ Vgl. Gläser / Laudel 2009, S. 198f.

Die Hauptkategorie „Regeln brechen“ beinhaltet die beiden Unterkategorien *Gebrochene Regeln* und *Gründe*.

Die Hauptkategorie „Einflussfaktoren“ besteht aus den beiden Unterkategorien *Einfluss nehmende Personen* und *Freunde*.

Die Hauptkategorie „Konsequenzen bei Regelbrüchen“ ist in die fünf Unterkategorien *Arten*, *Sinnvolle Konsequenzen*, *Nicht sinnvolle Konsequenzen*, *Nutzen* und *Folgen fehlender Konsequenzen* gegliedert.

Die Hauptkategorie „Wünsche und Tipps“ beinhaltet die drei Unterkategorien *Wünsche an Erwachsene*, *Tipps für Erwachsene* und *Tipps für Jugendliche*.

Zuletzt wurde die Hauptkategorie „Sonstiges“ formuliert, die in die beiden Unterkategorien *Hausaufgaben* und *Gruppendiskussion* gegliedert ist und ein paar wenige, aber interessante Aspekte zusammenfasst, die keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden konnten.

Da in den Sozialwissenschaften nicht eindeutig geklärt und definiert ist, was genau unter einer Kategorie zu verstehen ist, orientiert sich vorliegende Arbeit an der Definition von Kuckartz, „dass Kategorien Begriffe sind, die einen mehr oder weniger hohen Grad an Komplexität aufweisen können“¹⁶⁹.

Die den Unterkategorien zugewiesenen Paraphrasen wurden jeweils mit einer Abkürzung versehen, die darüber Aufschluss gibt, von welcher Gruppendiskussion sie stammen und in welcher Zeile sie in der Transkription zu finden sind. Gruppendiskussion 1 wurde mit G1, Gruppendiskussion 2 mit G2 und Gruppendiskussion 3 mit G3 abgekürzt. Die entsprechende Zeilenangabe wurde mit Z und der dazugehörigen Zeilennummer in der Transkription angeführt.

Das angewandte Kategoriensystem befindet sich im Anhang unter Datenauswertung der Gruppendiskussionen (vgl. S. 100ff).

4.7 Gütekriterien

Während in der quantitativen Forschung die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unbestrittene Größen darstellen, die es zu berücksichtigen gilt, wird darüber in der qualitativen Forschung kontrovers diskutiert und

¹⁶⁹ Kuckartz 2012, S. 46.

konnte noch keine Einigung erzielt werden.¹⁷⁰ Es scheint auf jeden Fall nicht sinnvoll zu sein, die Maßstäbe quantitativer Forschung einfach zu übernehmen, weil diese auf das Forschungsvorgehen und Analyseziel abgestimmt werden und sie bei qualitativen Forschungen flexibler sein müssen. Eine Konsistenzprüfung zum Beispiel, d.h. eine Überprüfung des Instruments an zwei Hälften, um die Reliabilität zu messen, erscheint in der qualitativen Forschung nicht sinnvoll, da es nie exakt gleiche Hälften geben kann und sich außerdem der Forschungsgegenstand, d.h. die Menschen, durch den Eingriff des Forschers verändert und sich natürlicherweise weiterentwickelt. Die Gütekriterien müssen deshalb an den Methoden orientiert entwickelt werden.¹⁷¹

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse scheint Kuckartz die Unterscheidung in interne und externe Studiengüte sinnvoll. Die interne Studiengüte, d.h. die Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit, ist für das gesamte Forschungsprojekt, besonders für die Datenauswertung, von großer Bedeutung. Dabei steht im Vordergrund, das methodische Vorgehen offen zu legen und zu reflektieren. Die externe Studiengüte, d.h. die Frage nach der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, steht hingegen mehr mit dem Studiendesign und dem Auswahlverfahren in Zusammenhang. Angesichts der Tatsache, dass es sich im Fall von qualitativen Studien i.d.R. um kleine Stichproben handelt, können die Ergebnisse nicht so einfach wie bei quantitativen Studien auf Grund der größeren Stichprobe auf Basis einer Zufalls- oder Quotenauswahl verallgemeinert werden.¹⁷²

In vorliegender qualitativer Studie wurde versucht, der internen Studiengüte insofern Rechnung zu tragen, indem ausführlich dargestellt wurde, nach welchen Kriterien die Befragten ausgewählt wurden, auf welchen Grundlagen die Erhebungsmethode basiert, wie genau diese durchgeführt wurde und nach welchen Kriterien die Forschungsdaten ausgewertet wurden. Damit können die einzelnen Schritte der Forschungsstudie genau nachvollzogen werden. Auf die externe Studiengüte wurde eingegangen, indem unter 4.3 bei der ausführlichen Beschreibung des befragten Jugendlichenklientels dar-

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 165.

¹⁷¹ Vgl. Mayring 2010, S. 140ff.

¹⁷² Vgl. Kuckartz 2012, S. 166ff.

auf hingewiesen wurde, dass es sich hierbei um ein „besonderes“ Klientel handelt, das unter speziellen Sozialisationsbedingungen herangewachsen ist. Allerdings bedeutet das nicht, dass die durch die Befragung des Förderschulklientels entstandenen Ergebnisse nicht auf Jugendliche anderer Schultypen übertragbar wäre, da alle Jugendlichen in der Jugendphase unabhängig ihrer Sozialisation denselben hormonellen Umbrüchen unterworfen und mit denselben Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Gemeinsamkeiten und Unterschiede Jugendlicher verschiedener Schultypen bezüglich ihrer Sichtweise sowie die Überprüfung der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse könnten in einer weiteren Studie stattfinden, in der eine quantitative, repräsentative Befragung mit Jugendlichen aller Schultypen erfolgt.

4.8 Datenauswertung

Vorge stellt werden nun die Ergebnisse der Gruppendiskussionen. Dabei wurden die Daten der Haupt- und Unterkategorien der Datenauswertungstabelle zusammengefasst und in sechs sinnvolle Unterkapitel gegliedert: *Einstellungen zu Regeln, Regeln einhalten und brechen, Einfluss nehmende Personen, Konsequenzen bei Regelbrüchen, Wünsche und Tipps an Erwachsene und Jugendliche sowie Sonstiges*. Am Ende jedes Unterkapitels werden die Ergebnisse ausgewertet und nach Möglichkeit mit bereits existierenden Ergebnissen anderer Studien und anderer Literatur verglichen.

4.8.1 Einstellungen zu Regeln

Das Thema Regeln weckt bei den befragten Jugendlichen positive, neutrale sowie negative Assoziationen. Sie verbinden mit Regeln positive Aspekte der Orientierung und des Haltgebens. Neutral zählen sie ihnen bekannte Regeln auf und verweisen auf das Thema Regeln einhalten und respektieren. Ebenso kommen jedoch negative Aspekte zum Ausdruck wie Verbote, Eingeschränktheit, Regelverstöße oder Strafen wie eine Strafarbeit oder Gefängnis (G1, Z 4ff / G2, Z 5ff / G3, Z 4ff).

Konfrontiert mit Regeln sehen sich die Befragten in vielen unterschiedlichen Bereichen, ihrem Jargon entsprechend „überall“: in ihrer Familie oder Wohngruppe, in der Schule und an Praktikumsstellen, an der Arbeitsstelle, generell

im Leben und in Deutschland sowie speziell durch Gesetze und Straßenverkehrsordnungen (G1, Z 37ff / G2, Z 21ff / G3, Z 28ff).

Dies belegen sie mit vielfältigen Beispielen: Bezüglich der Schule verweisen sie fast ausschließlich auf negativ formulierte Regeln, d.h. darauf, was man alles nicht tun darf wie keinen Kaugummi kauen, das Handy nicht anmachen, das Schulgelände nicht verlassen, nicht schlagen, nicht auf den Boden spucken, nicht unhöflich mit anderen umgehen, sondern – positiv formuliert – Respekt zeigen (G1, Z 46ff / G2, Z 32ff).

Die ihnen bekannten Regeln im häuslichen Rahmen formulieren sie allesamt positiv: respektvoller Umgang, auf die Eltern hören, Streit klären, (im Haushalt) mithelfen, mit dem Hund rausgehen und sich an Abmachungen wie Uhrzeiten halten (G1, Z 149ff / G2, Z 99ff).

Allgemein, d.h. in allen weiteren Bereichen, zählen sie etliche Gesetze und Verordnungen auf wie das Jugendschutzgesetz, die Straßenverkehrsordnung und -gesetze sowie Artikel des Grundgesetzes. Ein wichtiger Punkt dabei scheint ihnen auf Grund der mehrfachen Nennung das Recht auf körperliche Unversehrtheit zu sein sowie als vorbeugende Maßnahme die Regel, sich nicht provozieren zu lassen (G1, Z 236ff und Z 251ff / G2, Z 128ff / G3, Z 44ff).

Als wichtigste Regel nennen alle Befragten respektvolles Verhalten, weil dies positive Auswirkungen mit sich bringe wie das Erzeugen von Gegenrespekt. Damit könne man mehr erreichen, gäbe es weniger Streit und würde es friedlicher zugehen. Außerdem könne damit vorgebeugt werden, dass jeder jeden beleidige. Im Rahmen der Gruppendiskussionen mit Gruppe 1 und 3 wurde Gewaltfreiheit hervorgehoben, weil es durch Gewalt zu negativen Folgen wie Verletzungen oder sogar Todesfällen kommen könne. Aus demselben Grund verwies Gruppe 1 und 2 in ihrer Diskussion auf die Straßenverkehrsordnung. Als weitere wichtige Regeln gelten die Gesetze Deutschlands, wie jedoch auch der Schulbesuch, weil man dort für später lerne als auch Regeln des sozialen Miteinanders wie ein enges Verhältnis zur Familie und zu Freunden sowie gegenseitiges Helfen und Unterstützen, um die individuelle Last zu verteilen – und nicht zu vergessen der Spaß am Leben (G1, Z 261ff / G2, Z 163ff / G3 Z 205ff).

Als angemessene und wichtige Regeln im Rahmen der Schule nennen die Befragten einen höflichen Umgang miteinander, weil man ansonsten keine Lust hätte, in die Schule zu gehen, leise zu sein und das zu machen, was die Lehrer sagen, weil das wichtig fürs Leben sei und das Handy im Unterricht auszumachen, weil man ansonsten nicht aufpassen und nichts lernen würde (G2, Z 80ff und 722f / G3, Z 115).

Allgemein finden die Befragten es wichtig, andere nicht zu schlagen, weil das negative Konsequenzen für das Opfer haben könne, nicht auf den Boden zu spucken, weil das eklig sei und pünktlich zu sein, weil ansonsten ein schlechter Eindruck entstünde und dies negative Auswirkungen auf Bewerbungen oder das Berufsleben hätte. Außerdem ist für sie ein respektvoller Umgang von Bedeutung, weil es ansonsten Streit gäbe sowie ein höfliches Benehmen. Sie finden es wichtig, in die Schule zu gehen und möchten sich generell wohl fühlen können (G1, Z 119, 135ff und 156ff / G2, Z 94 und 112 / G3, Z 1072ff).

Unangemessen erachten die Befragten es im schulischen Rahmen jedoch, keinen Kaugummi kauen oder Lolli lutschen zu dürfen, weil dies zum einen der Konzentration diene und zum anderen keine schlimmen Folgen für irgendjemanden nach sich ziehen würde. Ebenso wird das Verbot, Jogginghosen tragen zu dürfen (Anm.: dies ist an der Schule kein Verbot, aber es wurde innerhalb der Klassen 7-9 diskutiert, ob dies ein angemessenes Kleidungsstück für die Schule darstellt und ob das Tragen der Jogginghose verboten werden sollte) als sehr reglementierend erlebt und nicht eingesehen, da die Jugendlichen differenzieren können und wissen, dass das Tragen solch einer Hose an der Arbeitsstelle unangemessen wäre. Auch das Verbot, in der großen Pause mit einem harten Ball spielen zu dürfen, ist für sie nicht nachvollziehbar, weil man schließlich aufpassen könne und ebenso das Verbot, das Handy in der Pause an zu machen, weil das keinen schlimmen Regelbruch darstelle und man immerhin mit dem Handy aufgewachsen sei (G1 Z 67 und 114f, G2, Z 48ff / G3, Z 88, 632ff und 1087ff).

Zu Hause wird als unangemessene Regel erlebt, extra lernen zu müssen, obwohl man keine Hausaufgaben hat, weil man auch Freizeit brauche (G2, Z 118ff).

Insgesamt halten die Befragten Regeln generell für wichtig, weil man diese bis zum Erwachsenenalter gelernt haben sollte und die Abschaffung von Regeln zu gravierenden Folgen hätte (G1, Z 119ff).

Bezogen auf den schulischen Rahmen nennen die Befragten Folgen wie Verschmutzung, Betrug, Ablenkung und mangelnden Lernzuwachs. Allgemein betrachtet würde es zu Chaos kommen, jeder würde machen, was er wolle, manche Menschen würden ausrasten, die ganze Welt würde miteinander im Streit liegen, die Schüler gingen nicht mehr zur Schule und es käme zu Diebstahl, Mord und Totschlag (G1, Z 78, 359f, 383 und 942ff / G2, Z 149ff / G3, Z 142 und 159ff).

Datenauswertung

Die befragten Jugendlichen unterschieden in angemessene und unangemessene Regeln und hoben klar hervor, dass Regelbrüche, die für jemand anderen gravierende Folgen hätten, Tabu sind. Regeln sind ihrer Ansicht nach wichtig und notwendig, weil deren Fehlen Chaos und dramatische Konsequenzen zur Folge hätten. Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass die Befragten sowohl ein moralisches Bewusstsein, ein Regelbewusstsein als auch ein eigenes Werte- und Normensystem entwickelt haben. Es ist davon auszugehen, dass sie die dritte Stufe auf der konventionellen Ebene nach Kohlbergs Modell des Moralerwerbs (vgl. 2.1) erreicht haben, da sie individuelle Interessen gegenüber anderen abwägen und zurückstellen können sowie für sie im Vordergrund steht, sich gut und richtig verhalten zu wollen. Ihr gedanklicher Einbezug der gesellschaftlichen Funktion von Regeln und der negativen Konsequenzen bei fehlenden gültigen Regeln für die Gesellschaft lässt sogar die Schlussfolgerung zu, dass sich die Befragten bereits ansatzweise auf der Ebene der vierten Stufe befinden, weil sie in der Lage sind, gesellschaftliche mit persönlichen Standpunkten zu verknüpfen.

Die Nennung respektvollen Verhaltens als wichtigste Regel gleicht den Erkenntnissen Reinders Studie (vgl. 2.2), wonach Jugendlichen unter Gleichaltrigen das soziale Verhalten am wichtigsten ist. Ebenso bestätigt sich sein Ergebnis, dass Eltern einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Sozialverhaltens ihrer Kinder haben. Denn die befragten Jugendlichen zählten in

vorliegender Studie im Zusammenhang mit in ihren Familien geltende Regeln hauptsächlich Regeln bezüglich des sozialen Verhaltens auf.

Auffallend ist, dass die in der Schule geltenden Regeln vorwiegend negativ formuliert wurden, d.h. die Jugendlichen aufzählten, was sie dort alles nicht dürfen – im Gegensatz zu den zu Hause gültigen Regeln, bei denen sie eher beschrieben, wie sie sich dort verhalten sollen und was von ihnen erwartet wird. Erklärt werden könnte dies damit, dass sie sich in der Schule mehr als zu Hause reglementiert fühlen. Das könnte jedoch nur belegt werden, indem die Jugendlichen nochmals dazu befragt und um eine Erklärung gebeten werden würden.

Die Assoziationen der Befragten zum Thema Regeln sowie deren Begründungen für angemessene und unangemessene Regeln stehen in Einklang mit den in Kapitel 1 beschriebenen Spezifika und Aufgaben der Jugendlichen im Rahmen der Jugendphase. Einerseits sind sie auf Grund der körperlichen und psychischen Veränderungen stark verunsichert, suchen nach Halt und Orientierung, was sie z.B. durch vorherrschende Regeln finden. Andererseits streben sie nach mehr Autonomie und fühlen sich deshalb durch Regeln in ihrer Freiheit eingeschränkt. Als unangemessen betrachten die befragten Jugendlichen deshalb Regeln, die sie zu sehr bevormunden und die für sie zu große Freiheitseinschränkungen mit sich bringen. Zudem sehen sie keinen Sinn in Regeln, deren Verstoß für andere keine negativen Konsequenzen mit sich bringt und die im Kontext der Schule einen zu großen Eingriff in ihre Privatsphäre darstellen. Deutlich wird hierbei, dass die Befragten auf Grund ihres eigenen Werte- und Normensystems für sich entscheiden, welches Verhalten für sie angemessen und richtig ist und ihr Drang groß ist, selbstverantwortlich Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen zu wollen.

Als angemessen betrachten die Befragten Regeln, deren Regelbruch für andere und vor allem für sie selbst langfristig negative Auswirkungen hätte. Ihr Ziel ist es nämlich, in der Schule zu lernen und vor allem für die Berufswelt gut vorbereitet zu sein. Dieses Ergebnis deckt sich mit Reinders Studie, wonach für 12- bis 17-jährige Schüler der 7. und 8. Klasse an Haupt-, Realschu-

len und Gymnasien unabhängig von Geschlecht und Schultyp die Vorbereitung auf den Beruf als wichtigster Wert gilt.¹⁷³

Die vorliegende Studie zeigt damit ebenso wie Gensicke in der 16. Shell Jugendstudie von 2010, dass die Jugendlichen ein Bedürfnis nach verbindlichen sozialen Regeln haben und den Sinn der in der Gesellschaft vorherrschenden moralischen Regeln und Normen nicht bezweifeln.¹⁷⁴

Die interessante Frage ist nun, unter welchen Bedingungen sie sich an Regeln halten und unter welchen Umständen sie diese brechen. Dies wird folgend dargestellt.

4.8.2 Regeln einhalten und brechen

Bezüglich der Frage, an welche Regeln sich die befragten Jugendlichen halten und gegen welche sie verstoßen, kam es teilweise zu widersprüchlichen Aussagen.

In der Schule halten sie sich ihrer Darstellung nach daran pünktlich zu sein, keinen Kaugummi zu kauen, das Handy auszumachen und keine Schlägereien zu führen. Demgegenüber geben sie gleichzeitig zu, gegen die Kaugummi- und Handyregel, das Rennverbot im Schulhaus und Regeln betreffend des respektvollen Umgangs zu verstoßen (G1, Z 92ff und 309ff / G2, Z 183 / G3, Z 369ff).

Zu Hause beachten sie ihrer Aussage nach einen respektvollen Umgang, halten abgemachte Uhrzeiten ein und folgen der Aufforderung, Müll zu entsorgen. Zugleich räumen sie aber ein, gegen häusliche Regeln wie kein Fernsehen zu schauen, im Haushalt mitzuhelfen oder Müll zu entsorgen zu verstoßen (G1, Z 149ff / G2, Z 373ff).

Im Allgemeinen befolgen sie die Regeln des Staates und leben das Prinzip, niemanden „richtig“ zu schlagen (G1, Z 301 / G3, Z 361ff).

Als Gründe für das Einhalten der Regeln in der Schule zählen die Befragten die Gefahr eines Schulausschlusses und die Autorität des Schulleiters auf. Zu Hause hängt dies mit der emotionalen Verbundenheit zu den Bezugspersonen zusammen und mit der Absicht, dadurch Streit zu vermeiden. Allge-

¹⁷³ Vgl. Reinders 2005, S. 22ff.

¹⁷⁴ Vgl. Gensicke 2010, S. 213.

mein betrachtet führen mögliche unangenehme Konsequenzen eines Regelbruchs, die Tatsache, deshalb Ärger zu bekommen und die Anwesenheit eines Erwachsenen dazu, sich an die Regeln zu halten. Ebenso wird das Regleinhalten vom Lustfaktor beeinflusst, d.h. der Lust oder Bereitschaft, sich an die Regel halten zu wollen (G1, Z 156ff und 301 / G2, Z 191ff / G3, Z 246, 381ff und 714ff).

Demgegenüber gibt es etliche Gründe auf verschiedenen Ebenen, die das Verstoßen gegen Regeln beeinflussen. Einfluss nehmende Faktoren sind bei den befragten Jugendlichen selbst und den Konsequenzen für sie wie auch in ihrer Beziehung zu anderen sowie den möglichen Folgen für ihre Umwelt zu suchen.

In der Schule verstoßen die Befragten aus individuellen Gründen gegen Regeln. Dazu zählt Bequemlichkeit, weil der Regelbruch für sie z.B. im Falle des Kaugummi-, Handy- und Rennverbots nichts Schlimmes darstellt, weil es für einen Kick sorgt oder weil das Medium Handy für sie zum Leben dazu gehört, das Hantieren mit ihm Spaß macht und es sich um eine Sucht handelt. Was die Regel des respektvollen Umgangs betrifft erscheinen ihnen Begriffe wie „Alter“ normal und sie vergessen zudem bestimmte Erwartungen an ihre Sprache, wenn sie unter sich sind. Außerdem hängt es auch von ihrer Tagesform ab, wie gut sie sich an Regeln halten können – sind sie „lustig“ drauf und müssen viel lachen, dann können sie sich auch im Unterricht nicht zurückhalten (G1, Z 105 und 335f / G2, Z 325ff / G3, Z 281, 394ff und 422f).

Die Entscheidung, sich an eine Regel zu halten oder gegen diese zu verstoßen hat auch damit zu tun, mit welchen Konsequenzen die Befragten zu rechnen haben. Bekommen sie bei einem Regelbruch wenig Stress oder ist das Risiko, erwischt zu werden, äußerst gering, dann verletzen sie Regeln eher. Ebenso testen sie bei neuen Lehrern oder jenen, die nur selten in der Klasse unterrichten, deren Grenzen, weil sie diese noch nicht kennen und nicht einschätzen können wie viel Spaß die Lehrer vertragen (G3, Z 251ff, 292ff und 372ff).

Abhängig ist das Brechen von Regeln jedoch auch von den Folgen für andere. Wenn dadurch niemand verletzt wird und nichts Schlimmes passieren

kann, sehen sich die befragten Jugendlichen weniger verpflichtet, sich an Regeln zu halten (G2, Z 329 / G3, Z 416).

Zu Hause halten sich die befragten Jugendlichen nicht an Regeln, wenn sie ihrer Meinung nach nicht so wichtig sind, wie z.B. beim Tragen von Tüten zu helfen oder wenn sie im Falle des Mithelfens im Haushalt oder zum Aufräumen des Zimmers keine Lust haben. Generell erachten sie die Regeln, die in der Schule gelten als wichtiger als diese, die zu Hause existieren, weil die Eltern eine andere Toleranzgrenze haben und die Schulregeln etwas mit dem zukünftigen Arbeitsleben zu tun haben (G1, Z 179ff / G2, Z 193ff, 387f und 414).

Allgemein betrachtet kommt es nach Angaben der Befragten zu Regelbrüchen, um Schlimmeres zu verhindern, um cool zu sein und damit Freunde zu gewinnen, um seine Wut rauslassen und sich rächen zu können oder aber, weil man sich an Älteren orientiert, diese mit ihrem Verhalten zum Vorbild nimmt und sie nachahmt (G1, Z 1071ff / G2, Z 212ff / G3, Z 1044f).

Datenauswertung

Die widersprüchlichen Aussagen der Jugendlichen, an welche Regeln sie sich zu Hause und in der Schule halten und gegen welche sie verstoßen, könnte ein Indiz dafür sein, dass sie an sich ein Bedürfnis haben, diese einhalten und sich konform verhalten zu wollen, ihnen es jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht immer gelingt. Gleichzeitig spiegelt sich darin die individuelle Bewertung eines Themas einzelner Jugendlichen wider, die zur Bewertung anderer durchaus konträr sein kann.

Das Einhalten gelingt ihnen in der Schule hauptsächlich deswegen, weil sie mit Konsequenzen in Form von Strafen rechnen müssen und der Schulleiter für sie eine Autoritätsperson darstellt. Im Gegensatz dazu verhilft ihnen zu Hause vor allem ihr Harmoniebedürfnis und ihre emotionale Bindung zu den Eltern dazu, sich an die Regeln zu halten. Dies überrascht nicht angesichts der Tatsache, dass die Familie als primäre Sozialisationsinstanz gilt, die von emotionaler und sozialer Intensität geprägt ist (vgl. 1.3.1). Zu den Eltern haben die befragten Jugendlichen vermutlich eine engere, emotionale Beziehung als zu den Lehrern, weshalb ihnen auch wichtiger ist, dass ihre Beziehung zu ihnen von Harmonie gekennzeichnet ist.

Auch die Anwesenheit eines Erwachsenen verhilft ihnen auf Grund dessen Autoritäts- oder Vorbildfunktion dazu, sich normkonform zu verhalten. Letztendlich hängt dies davon ab, ob sie Lust dazu haben oder nicht.

Die Begründungen der befragten Jugendlichen für Regelverstöße zeigen, dass sie sich nicht an Regeln halten, wenn ihnen diese fragwürdig erscheinen oder deren Notwendigkeit nicht einsichtig ist. Das deckt sich mit der Erkenntnis Lamneks¹⁷⁵ bezüglich des Wirkungsgrads von Normen: Demnach ist für das Einhalten von Normen ausschlaggebend, ob deren Notwendigkeit einsichtig ist. Trifft dies nicht zu, wird gegen sie verstoßen.

Ebenso ist für die befragten Jugendlichen von Bedeutung, ob Sanktionen zu erwarten sind. Nach Lamnek hängt normkonformes Verhalten stark sowohl von der Sanktionsbereitschaft als auch von der Wahrscheinlichkeit der Sanktionierung ab.¹⁷⁶ Gleichermaßen berücksichtigen die Jugendlichen jedoch auch mögliche Konsequenzen für ihre Mitmenschen: Werden diese von ihrem abweichenden Verhalten wie z.B. dem Kaugummikauen nicht beeinträchtigt, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich an diese Regel halten.

Zudem spielt die Laune der Jugendlichen und ihr Bedürfnis, Spaß zu haben, eine Rolle. Vor allem zu Hause dominiert bezüglich des Einhaltens und Brechens von Regeln der Lustfaktor. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass Jugendliche in diesem Alter ein verstärktes Bedürfnis nach Autonomie und zeitlichen und räumlichen Freiheiten haben und sich deswegen von den Eltern nicht so gerne vorschreiben lassen möchten, wann sie was und auf welche Weise zu tun haben (vgl. 1.3.1). Außerdem wird das Belohnungssystem der Jugendlichen schneller erregt und sie machen ihr Verhalten vor allem davon abhängig, ob es ihnen einen Vorteil bereitet (vgl. 3.2).

Großen Einfluss haben jedoch auch die Gleichaltrigen. Die Jugendlichen gaben an, gegen Regeln zu verstoßen, weil sie cool sein und von den Gleichaltrigen anerkannt sein möchten. Gleichzeitig imitieren sie das Verhalten anderer. Wie unter 1.3.3 beschrieben, orientieren sich Jugendliche stark an Gleichaltrigen und streben danach, von diesen anerkannt zu sein. Deswegen

¹⁷⁵ Vgl. Lamnek 2001, S. 18f.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 21.

lassen sie sich von ihnen unter Umständen leicht dazu verleiten, sich abweichend zu verhalten.

Wer tatsächlich nach Meinung der Jugendlichen den größten Einfluss auf sie und ihr Verhalten hat, wird im nächsten Unterpunkt dargestellt.

4.8.3 Einfluss nehmende Personen

Einfluss auf das Verhalten der befragten Jugendlichen haben verschiedene bedeutsame Personen, vor allem auch ihre Freunde.

Freunde wurden besonders hervorgehoben, weil sie mit diesen jeden Tag in der Schule zusammen sind, ihre Freizeit mit ihnen verbringen, sie sie schon lange kennen und ein Vertrauensverhältnis zu ihnen besteht, d.h. sie ihnen alles erzählen können. Außerdem bekommen Freunde in der Schule im Gegensatz zu den Eltern viele Situationen live mit. Bezüglich des Einhaltens von Regeln haben Freunde zwei Funktionen: zum einen verleiten sie die Befragten zum Brechen von Regeln, zum anderen halten sie sie genau von diesem ab. Das Verleiten zum Verstoßen gegen Regeln gelingt ihnen auf Grund von Gegenargumenten oder aber, weil die Befragten glauben, das Verhalten sei cool und es deswegen nachmachen oder einfach mitmachen. Andererseits stellen Freunde eine Hilfe dar, sich an Regeln zu halten, indem sie den Befragten Mut machen, sie zum Aufhören auffordern, sie vorbeugend bei einer möglicherweise anstehenden Schlägerei festhalten, für sie durch ihr eigenes Verhalten ein positives Vorbild darstellen oder ihnen mögliche Konsequenzen des Regelverstoßes aufzeigen (G1, Z 481ff und 915ff / G2, Z 534ff / G3, Z 472ff, 934ff und 1006ff).

Zu weiteren Einfluss nehmenden Personen gehören aus Sicht der befragten Jugendlichen in erster Linie die Eltern, weil sie mit ihnen aufgewachsen sind und vor ihnen Respekt haben. Das gilt speziell für die Mutter, weil sie sie geboren hat oder der Chef zu Hause ist. Auch der Vater wurde explizit aufgeführt, weil er am meisten zu sagen hat. Ebenso ist die Lehrerin oder Betreuerin von Bedeutung, da diese über die besonderen familiären Umstände Bescheid wissen und deshalb Tipps geben und helfen können. Einfluss üben zudem Polizisten auf die Befragten aus, weil deren mögliche Konsequenzen unangenehm und die Strafen hart sind oder aber auch ältere Jugendliche,

die durch Drohungen das Verhalten der Befragten beeinflussen (G1, Z 853ff und 912f / G2, Z 505ff / G3, Z 528).

Datenauswertung

Die enorm hohe Bedeutung vor allem der Eltern und der Gleichaltrigen deckt sich mit den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie von 2010, wonach die Bedeutung der Familie für die Jugendlichen in den letzten Jahren nochmals deutlich gestiegen ist, die Eltern als Vorbild fungieren und sie mit ihnen gut auskommen. Die Eltern werden als wichtigste Ratgeber in allen Lebensfragen wahrgenommen. Gleichzeitig spielen die Gleichaltrigen eine große Rolle und die Jugendlichen versuchen, die Wertemuster mit jenen der Familie miteinander in Einklang zu bringen.¹⁷⁷ Bezüglich der Aneignung von Werten fungieren Erwachsene, Eltern wie Lehrer, besonders dann für die Jugendlichen als Vorbilder, wenn zwischen ihnen eine positive Beziehung herrscht.¹⁷⁸

Gleichaltrige haben laut der befragten Jugendlichen wie auch in anderer Literatur beschrieben zwei Funktionen: sie können zum einen deren Entwicklung fördern, ihnen helfen, Entwicklungsaufgaben adäquat zu lösen und sie darin bestärken, sich normkonform zu verhalten. Zum anderen verleiten sich Jugendliche auch zu abweichendem Verhalten, weil diese cool und anerkannt sein möchten (vgl. 1.3.3 und 3.4.3).

Die Institution Schule sollte sich daraus folgend darum bemühen, soziales Verhalten unter den Schülern zu fördern und einen Beitrag zur Werteerziehung zu leisten, damit die Jugendlichen soziale Kompetenzen entwickeln und sich auch außerhalb der Schule in ihren Peergroups gegenseitig (in ihrem normkonformem Verhalten) stärken können.

Wie Erwachsene mit ihren Reaktionen und Konsequenzen auf Regelverstöße das Verhalten der Jugendlichen konkret beeinflussen können und welche davon angemessen und sinnvoll oder eher kontraproduktiv sind, wird im nächsten Unterkapitel dargestellt.

¹⁷⁷ Vgl. Leven / Quenzel / Hurrelmann 2010, S. 46ff und S. 81.

¹⁷⁸ Vgl. Gordon 1993, S. 219.

4.8.4 Konsequenzen bei Regelbrüchen

Die befragten Jugendlichen erleben seitens der Erwachsenen vielfältige Reaktionen und Sanktionen auf Regelbrüche. Am meisten haben sie diesbezüglich mit Lehrern und Eltern zu tun oder in einzelnen Fällen mit Erziehern.

Von den Lehrern sind sie Reaktionen wie ausrasten gewohnt, wenn diese sowieso schon nervös waren und Ermahnungen. Als Konsequenzen zählten sie das Ausgeschlossenwerden aus der Klasse, das Weiterarbeiten auf dem Gang oder vor dem Rektorat, Strafarbeiten oder Nachsitzen, Elterngespräche oder in letzter Konsequenz einen Schulausschluss auf. Ihrer Beobachtung nach reagieren Lehrer bei jüngeren Schülern mit sanfteren Reaktionen und Konsequenzen als bei älteren (G2, Z 248ff / G3, Z 535ff und 647ff).

Die Eltern reden mit ihnen über den Vorfall, fragen nach, was passiert ist und fordern sie zum Aufhören auf. Sie verhängen Konsequenzen wie Hausarrest, Internetsperre, Fernsehverbot oder nehmen ihnen das Handy weg. Zudem kann es zu körperlichen Konsequenzen wie einer Ohrfeige kommen. Erzieher in der Wohngruppe haben die Möglichkeit, ihnen zu verbieten, am Wochenende nach Hause zu fahren (G2, Z 434ff / G3, Z 488ff).

Allgemein, d.h. nicht auf ein spezielles Erwachsenenklientel zugeschnitten, haben sie des Weiteren erlebt, dass Erwachsene genervt, enttäuscht oder aggressiv reagiert haben und es im Extremfall zu Verhaftungen kam. Von den Befragten wurde wahrgenommen, dass es häufig zu gestaffelten Strafen kommt, d.h. die Konsequenzen bei wiederholten Regelverstößen härter werden (G1, Z 533ff / G2, Z 430ff).

Bezüglich der aufgeführten Konsequenzen muss aus Sicht der Befragten in sinnvolle und weniger sinnvolle unterschieden werden:

Als sinnvoll erachten sie es im schulischen Rahmen, wenn sie vor die Tür gehen müssen oder Strafarbeiten bekommen. Ebenso bewerten sie es positiv, wenn die Lehrer sie warnen, ihnen Chancen geben, sich bei Streitigkeiten unter Schülern unparteiisch zeigen und ein neutrales, gerechtes Verhalten an den Tag legen. Außerdem beurteilen sie es positiv, wenn Lehrer den Schülern Selbstverantwortung übertragen und sie bei weniger schlimmen Streitereien dazu auffordern, diese selbst zu klären und ihnen jedoch bei Bedarf ihre Unterstützung anbieten (G1, Z 687ff / G2, Z 485 / G3, Z 576ff und 680ff).

Betreffend ihrer Eltern bewerten sie Konsequenzen wie das Enttäuscht- oder Sauersein als angemessen, weil sie ja genau wussten, dass sie die Regeln nicht brechen sollten. Das Enttäuschtsein der Eltern führt dazu, dass sie es wieder gutmachen möchten und die Regel zukünftig befolgen. Auch mit Konsequenzen wie Hausarrest sind sie einverstanden, weil sie dadurch lernen, dass sie etwas Falsches gemacht haben. Schläge stellen für die befragten Jugendlichen jedoch eine äußerst umstrittene Konsequenz dar. Ein Mädchen ist der Meinung, dass diese sinnvoll sind, weil sie dann weiß, dass sie zu weit gegangen ist und ihr Verhalten nun einstellen muss. Die anderen sind hingegen anderer Meinung, wie weiter unten ausgeführt wird. (G1, Z 537ff / G2, Z 266ff und 458f).

Allgemein bewerten die Befragten es positiv, wenn sie ermahnt werden, weil sie daraus lernen können und genau wissen, was passiert, wenn sie sich nicht an die Regel halten. Des Weiteren finden sie es sinnvoll, wenn die Regeln immer wieder besprochen werden, damit sie diese verinnerlichen können und wenn die Konsequenzen eine logische Konsequenz des Regelverstoßes darstellen. Ein Beispiel dafür ist das Putzen, wenn sie vor der Haustür Müll produziert haben. Konsequenzen sind ihrer Meinung nach notwendig, weil sie sonst nicht begreifen würden, was sie gemacht haben, was sie noch lernen müssen und sie sich ansonsten weiterhin immer wieder falsch verhalten würden (G1, Z 660ff und 728 / G2, Z 281ff / G3, Z 563ff).

Als nicht sinnvoll bewerten die Befragten es hingegen, wenn die Lehrer grundlos rumschreien, weil sie gereizt oder schlecht gelaunt sind, wenn sie bei verschiedenen Schülern für den gleichen Regelverstoß unterschiedliche Konsequenzen ziehen und die Schüler zum Nachsitzen bestellen, weil dies zu keiner Einsicht und Verhaltensänderung führt (G1, Z 759ff / G2, Z 273f / G3, Z 608ff).

Bei ihren Eltern bemängeln sie es, wenn diese für Kleinigkeiten heftige Konsequenzen ziehen, ihnen z.B. gleich das Handy wegnehmen, ihnen damit drohen, ins Heim zu kommen oder Schläge verteilen, weil der Meinung der Jugendlichen zufolge Kinder daraus nichts lernen. Im Gegenteil dazu sehen sie darin negative Folgen wie das Weitermachen mit Regelbrüchen sowie das Nachahmen der Schläge bei den eigenen Kindern (G1, Z 592 / G2, Z 454, 728ff).

Allgemein erachten die Befragten es als nicht sinnvoll, wenn Erwachsene als Konsequenz auf Regelverstöße Ausdrücke benützen oder gleich herumschreien. Dann entziehen sich die Jugendlichen, laufen weg, sind sauer oder beleidigt. Ebenso negativ bewerten sie es, wenn Erwachsene mit der Polizei drohen oder diese sogar einschalten (G1, Z 574ff und 600ff).

Der langfristige Nutzen der Konsequenzen wurde kontrovers diskutiert. Die Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass man besonders dann aus den Konsequenzen lerne, wenn diese unangenehm waren wie z.B. das Nachsitzen, einen Tag Unterrichtsausschluss oder kein Geld mehr zur Verfügung zu haben. Konsequenzen führen dann zum Erfolg, wenn die Lehrer die Eltern einbeziehen und generell die Erwachsenen normal und ruhig mit den Jugendlichen reden. Wirkungsvoll seien sie ebenso, wenn sie wie z.B. bei einer Anzeige möglicherweise Auswirkungen auf das Berufsleben hätten, da die Jugendlichen schließlich ein schlechtes Führungszeugnis vermeiden möchten. Andererseits hoben ein paar Befragte hervor, dass ruhiges Reden mit den Jugendlichen eher nichts bringe und sie gegen die Regel irgendwann wieder verstoßen würden. Auch die Wirkung einer Anzeige wurde kontrovers diskutiert, weil sie von manchen Jugendlichen als cool wahrgenommen werde und ihnen diese deshalb nichts ausmache (G1, Z 553ff und 751 / G2, Z 337ff / G3, Z 826ff und 902ff).

Einig sind sich die befragten Jugendlichen darin, dass Konsequenzen unabdingbar sind, weil deren Fehlen gravierende Folgen hätte.

Ohne Konsequenzen käme es im Rahmen der Schule dazu, dass jeder Angst hätte, geschlagen zu werden, niemand mehr den Lehrern zuhören und Hausaufgaben machen würde, die Schüler nicht mehr regelmäßig in die Schule gehen und nichts mehr lernen würden. Die Schule wäre verdreckt.

Zu Hause würden sich die Befragten nicht mehr an abgemachte Uhrzeiten halten, sondern dann nach Hause kommen, wenn es ihnen passt.

Allgemein betrachtet gäbe es weniger Respekt untereinander, würden sich alle schlagen, würden alle machen, was sie wollen, aber nicht was sie sollen, würde man Waren nicht mehr bezahlen, Geld klauen und alles zerstören. Generell würde man mit dem Verstoßen gegen Regeln weitermachen, weil keine Konsequenz wie eine Belohnung wirken würde und man dadurch glau-

ben würde, es sei in Ordnung wie man sich verhält (G1, Z 201 / G2, Z 672ff / G3, Z 735 bis 813).

Datenauswertung

Die befragten Jugendlichen stellten fest, dass Erwachsene ein gestaffeltes Sanktionssystem verwenden, d.h. es nach und nach bei häufigeren Regelverstößen zu härteren Strafen kommt und ebenso Lehrer andere Konsequenzen bei jüngeren Schülern als bei älteren Schülern ziehen. Dies können sie nachvollziehen, was für ein altersangemessenes Verständnis von Regeln spricht, wonach Ziel ist, faire und gerechte Lösungen zu finden. Demnach muss nicht alles gleich gehandhabt werden, um als gerecht zu gelten (vgl. auch Modell nach Edelstein unter 2.2).

Bekannt ist den befragten Jugendlichen eine breite Reaktions- und Sanktionspalette seitens der Erwachsenen, die sich auf Grund der Voraussetzungen und Möglichkeiten bei Lehrern und Eltern unterscheidet. Während es in der Schule zu Ermahnungen, Klassenausschluss, Strafarbeit, Nachsitzen, Elterngespräch oder Schulausschluss kommt, dominieren zu Hause das Reden über den Vorfall, Hausarrest, Internetsperre, Fernsehverbot, Handyabnahme, körperliche Züchtigung sowie emotionale Reaktionen wie Genervt- oder Enttäuschtsein.

Auch das, was sie als sinnvoll empfinden, variiert je nach Bezugsgruppe stark: Während sie es an Lehrern schätzen, wenn diese ihnen Eigenverantwortung übergeben, sich neutral und unparteiische zeigen, Verwarnungen aussprechen und ein eher rationales Verhalten an den Tag legen, hat bei den Eltern – vermutlich auf Grund der starken emotionalen Bindung – hauptsächlich das Enttäuschtsein dieser einen großen Einfluss auf sie. Dies zeigt, dass ihnen viel an einer guten Beziehung zu diesen liegt und sie bereit sind, ihr Verhalten zu ändern, wenn das für eine Stimmungsänderung bei den Eltern sorgt und diese von ihnen nicht mehr enttäuscht sind.

Generell werden die Ermahnung und die Verwarnung als sinnvoll erachtet, weil diese eine Lernchance bieten und dem Autonomiebestreben der Jugendlichen entgegenkommen. Es wird ihnen vermittelt, dass sie es in der Hand haben, wie sie sich folgend entscheiden und welche Konsequenzen dies mit sich bringt. Im Fall des Regelbruchs fordern die befragten Jugendli-

chen jedoch unbedingt Konsequenzen ein, weil sie ansonsten keinen Anlass hätten, ihr Verhalten zu ändern. Dies entspricht der Theorie Lamneks¹⁷⁹, nach der Sanktionen nur dann präventiv wirken können, wenn eine hohe Sanktionsbereitschaft und vor allem auch eine hohe Sanktionswahrscheinlichkeit besteht.

Als nicht sinnvoll beurteilen es die befragten Jugendlichen, wenn die Erwachsenen kein respektvolles Verhalten an den Tag legen, Lehrer unterschiedliche Konsequenzen innerhalb einer Klasse für den gleichen Regelverstoß und Eltern zu heftige Konsequenzen ziehen. Sie erwarten somit von den Erwachsenen, dass diese sich fair und vorbildhaft verhalten. Das stützt wiederum die Erkenntnis anderer Studien, nach denen die Erwachsenen auch noch in der Jugendphase eine bedeutsame Vorbildfunktion einnehmen (vgl. 1.3.1).

Welche der Konsequenzen allerdings einen langfristigen Nutzen zur Folge haben und eine Verhaltensänderung initiieren, wurde ambivalent diskutiert. Die unterschiedliche Einschätzung beispielsweise des Nachsitzens bezüglich seiner Sinnhaftigkeit und seines Nutzens kann als ein Beispiel dafür gesehen werden, dass Konsequenzen auf den einzelnen Jugendlichen unterschiedlich wirken und deshalb dieselbe Konsequenz bei einem Jugendlichen erfolgsversprechend sein kann und bei einem anderen nicht.

Zu erklären ist das außerdem damit, dass die Motivationen oder Bedürfnisse, die einem Verstoß gegen die Regeln zugrunde liegen, individuell sehr verschieden sein können.¹⁸⁰

Festhalten lässt sich jedoch, dass ein Nutzen am ehesten dann gegeben ist, wenn die Konsequenzen unangenehm und langfristig zu spüren sind, sie einen Bezug zum Regelverstoß aufweisen sowie Auswirkungen auf das spätere Ausbildungs- oder Berufsleben haben.

Einig sind sich die Jugendlichen im Gegensatz dazu darin, dass Konsequenzen unabdingbar sind, weil sich sonst jeder so verhalten würde, wie er es für richtig hält, kein Lernfortschritt möglich wäre und Chaos herrschen würde.

¹⁷⁹ Vgl. Lamnek 2001, S. 24.

¹⁸⁰ Vgl. Steins / Welling 2010, S. 156f.

Konsequenzen haben somit eine regulierende Wirkung und bieten einen gewissen Orientierungsrahmen.

Welche weiteren Wünsche und Erwartungen an die Erwachsenen von Seiten der befragten Jugendlichen geäußert wurden und welche Tipps sie für Erwachsene und Jugendliche haben, wird im nächsten Unterkapitel beschrieben.

4.8.5 Wünsche und Tipps an Erwachsene und Jugendliche

Von den Lehrern wünschen sich die befragten Jugendlichen, dass sie normal mit ihnen sprechen, ihnen zuhören, nach den Gründen für das Verstoßen gegen die Regel fragen und nicht gleich rumschreien. Sie erwarten, dass sie sie nicht vor anderen bloß stellen oder blamieren, sondern mit ihnen unter vier Augen das Gespräch suchen. Ebenso finden sie es hilfreich, wenn die Lehrer sie auf Regeln immer wieder hinweisen und bei Regelverstößen Konsequenzen ziehen, weil ihrer Ansicht nach die Jugendlichen die Regeln auf diese Weise besser lernen können. Wenn ein Schüler ständig auffällt, sollen sie das Gespräch mit den Eltern suchen und diesen Tipps geben. Die Befragten wünschen sich mehr Verständnis für das, mit dem sie sich auseinandersetzen und, dass die Lehrer auf ihre Bedürfnisse eingehen und z.B. das Unterrichtsfach wechseln, wenn sie von einem Thema genug haben. Kontroverser Meinung sind die Befragten darüber, ob sich Lehrer in Streitereien von Schülern einmischen sollten: Manche sind dagegen, andere wünschen sich ein Eingreifen nach Aufforderung der Schüler dazu, vor allem in schwierigen Fällen, weil die Streitigkeiten ansonsten nie aufhören würden (G2, Z 592ff, 780ff und 823ff / G3, Z 1110ff).

Von ihren Eltern erwarten sie, dass diese ihnen zuhören und sich zuerst die Sachlage erklären lassen, bevor sie darauf reagieren und, dass sie sie mit Respekt behandeln. Wenn sie ihnen anfangs nicht zugehört haben, sollen sie sich nicht über eigenständiges Handeln der Kinder beschweren. Eltern sollen klar ausdrücken, was sie von ihren Kindern verlangen, sie bei Problemen unterstützen und ihnen Tipps geben sowie ihnen helfen, an benötigte Schulmaterialien zu denken und diese auch zu kontrollieren. Außerdem sollen sie ihnen Ruhepausen gönnen (G1, Z 261ff / G2, Z 603ff, 751ff und 874ff).

Allgemein wünschen sich die Befragten von Erwachsenen eine respektvolle Behandlung und, dass sie erst einmal das Gespräch mit ihnen suchen und sie zum Einhalten der Regel bewegen, bevor sie sich an die Polizei wenden (G1, Z 607ff / G3, Z 1151).

Erwachsenen raten die Befragten, sich selbst auch an die Regeln zu halten und sich in die Sichtweise der Jugendlichen einzufühlen. Speziell für Lehrer haben sie den Tipp, sich weiterzuentwickeln und auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen sowie das Thema Regeln öfter zu behandeln. Sie sollen mit Jugendlichen über ihre Zukunfts- und Berufspläne sprechen und in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit des Einhaltens von Regeln und die möglichen Folgen von Regelverstößen hinweisen (G1, Z 1039ff / G2, Z 568ff).

Für andere Jugendliche, die Probleme damit haben, sich an Regeln zu halten, haben die Befragten folgende Tipps: zuerst nachdenken, dann handeln, mit anderen reden und sich darüber Gedanken machen, dass Regeln auch für die Zukunft und das Berufsleben wichtig sind und der Verstoß gegen die Regeln unangenehme Folgen wie einen Rauschmiss haben könnte (G1, Z 1030ff / G2, Z 544ff).

Datenauswertung

Ganz zentral und wichtig ist für die befragten Jugendlichen, dass sie von den Erwachsenen respektvoll behandelt und ernst genommen werden sowie diese das Gespräch mit ihnen suchen, ehe sie (über-)reagieren.

Hilfreich ist für sie, wenn Regeln immer wieder besprochen werden, damit sie diese verinnerlichen können und eine Einsicht in die Wichtigkeit der Regeln entsteht. Dies korreliert mit der These Lamneks bezüglich des Wirkungsgrades von Normen und damit auch von Regeln, wonach für die Einhaltung von Normen ausschlaggebend ist, ob deren Notwendigkeit einsichtig ist (vgl. 4.8.2).

Des Weiteren ist förderlich, wenn Erwachsene ihre Erwartungen an sie klar formulieren und damit für Transparenz sorgen. Dazu trägt auch konsequentes Reagieren auf Regelbrüche bei. Somit ist den Jugendlichen möglich, aus ihrem Fehlverhalten zu lernen.

Bei fortdauerndem Fehlverhalten plädieren sie sogar dafür, die Eltern einzu-
beziehen und diesen Tipps zu geben. Unter den Tipps fassen die befragten
Jugendlichen zusammen, dass sich Erwachsene auf ihre Bedürfnisse einstel-
len und sie immer wieder auf die Wichtigkeit und Bedeutung des Einhaltens
von Regeln und damit verbundene Konsequenzen in der Zukunft aufklären
sollen, damit die Einsicht in die Regeln bei ihnen geweckt wird.

Das wiederholte Einfordern des Besprechens von Regeln und Setzens von
Grenzen kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Jugendlichen sich
eigentlich „richtig“, d.h. verhaltenskonform, verhalten und von den Erwachse-
nen darin unterstützt werden möchten.

Deutlich wird dadurch abermals, welche wichtige Vorbildfunktion die Erwach-
senen nach wie vor für das Verhalten und Handeln der Jugendlichen haben
und wie sehr sich die Jugendlichen trotz Autonomiebestrebens an ihnen ori-
entieren. Sie möchten von ihnen verstanden werden und nehmen sie durch-
aus als Vorbild, was sich darin zeigt, dass sie sie um Unterstützung und Be-
gleitung bitten und sich an deren Tipps orientieren. Diese Ergebnisse decken
sich wiederum mit den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie von 2010 (vgl.
4.8.3). Demnach stellen besonders Lehrer und Eltern in der Jugendphase
weiterhin bedeutsame Bezugspersonen dar.

Bei den Tipps für andere Jugendliche, die sich mit dem Einhalten von Regeln
schwer tun, setzen die befragten Jugendlichen stark auf deren Reflexionsfä-
higkeit und das Berücksichtigen der Konsequenzen. Gerade dies dürfte eini-
gen Jugendlichen wohl schwer fallen, weil aus gehirnphysiologischen Aspek-
ten sich gerade die dafür zuständigen Gehirnareale im Umbruch befinden
(vgl. 1.1). Interessant wäre in diesem Zusammenhang zu erforschen, warum
es den anderen Jugendlichen trotzdem gut gelingt, bezüglich ihres Handelns
die möglichen Konsequenzen miteinzubeziehen. Isoliert kann diese Ursache
jedoch nicht betrachtet werden, weil sich durch die Ausführungen in Kapitel
3.2 gezeigt hat, dass abweichendes Verhalten durch viele verschiedene
Komponenten beeinflusst wird und es keinen kausalen Zusammenhang von
Ursache und Wirkung gibt.

4.8.6 Sonstiges

Die durchgeführten Gruppendiskussionen wurden von allen befragten Jugendlichen positiv bewertet.

Die Gruppengröße beurteilen sie als geeignet für einen guten Austausch, ebenso die Tatsache, dass in geschlechtshomogene Gruppen getrennt wurde, da sich dadurch die Mädchen und Jungen ungezwungener und offener mitteilen konnten. Die Methode der Gruppendiskussion empfinden sie im Gegensatz zu Einzelbefragungen sinnvoller, weil sich einzelne durch das Dabeisein von Freunden sicherer fühlen, sich getrauen, mehr zu erzählen und kein Druck entsteht, wenn man zu einer Frage nichts zu sagen hat, weil andere antworten können. Außerdem kann damit Verständnisproblemen vorgebeugt werden, weil anfangs unverständliche Fragen auf Grund der Antworten der anderen verstanden werden können. Einen weiteren Vorteil sehen die Befragten darin, dass man die Sichtweisen der anderen mitbekommt (G1, Z 1091ff / G2, Z 955ff / G3, Z 1206ff).

In Gruppe 3 entwickelte sich zum Schluss unerwartet eine hitzige Diskussion über den Sinn und Unsinn von Hausaufgaben. Die befragten Jugendlichen sind der Meinung, dass diese i.d.R. sinnlos sind, weil sie automatisiert bearbeitet werden, sie nur Wiederholungen darstellen und in der Schule schon genügend gelernt wird. Sie vermuten, dass Lehrer diese aufgeben, weil es deren Pflicht ist und außerdem, um sie nachmittags zu beschäftigen und sich an ihnen zu rächen. Wünschenswert wäre es in ihren Augen, wenn Hausaufgaben auf freiwilliger Basis stattfinden würden, es auch praktische Aufgaben darunter gäbe und das Internet in deren Bewältigung einbezogen werden müsste (G3, Z 1243ff).

Datenauswertung

Auf Grund der positiven Bewertung und der Nennung einer Vielzahl von Vorteilen der Methode der Gruppendiskussion z.B. gegenüber Einzelbefragungen durch die befragten Jugendlichen sowie Anbetracht des immensen Erkenntnisgewinns, kann festgehalten werden, dass es sich bei der Gruppendiskussion um eine äußerst geeignete Methode zur Erforschung der Ausgangsfrage gehandelt hat.

An der gegen Diskussionsende überraschend aufflammenden Diskussion mit Gruppe 3 über den Sinn und Unsinn von Hausaufgaben wurde nochmals deutlich, dass Jugendliche dann bereit sind, sich an Regeln zu halten und Pflichten nachzukommen, wenn ihnen deren Sinn einsichtig ist.

4.9 Fazit und Schlussfolgerungen für Erwachsene

Ausgangspunkt für die durchgeführte qualitative Studie in Form von Gruppendiskussionen war die Frage, unter welchen Bedingungen sich Jugendliche (besser) an Regeln halten können. Folgend soll versucht werden, diese Frage zu beantworten.

Die Datenauswertung hat gezeigt, dass das Einhalten von Regeln von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird.

Regeln werden i.d.R. dann von den befragten Jugendlichen eingehalten, wenn ihnen diese einsichtig erscheinen, wenn ihnen das Einhalten dieser einen Nutzen bringt und wenn im Gegensatz dazu das Verstoßen gegen diese negative Konsequenzen für sie selbst oder auch für andere nach sich ziehen würde. Ganz deutlich wurde durch die Gruppendiskussionen, dass die Jugendlichen Reaktionen und Konsequenzen seitens der Erwachsenen auf Regelverstöße einfordern, weil ihnen nur dann klar wird, dass sie etwas falsch gemacht haben und ihnen damit ermöglicht wird, ihr Verhalten zu überdenken und zu ändern. Außerdem müssen die Konsequenzen für sie selbst unangenehm sein, weil sie sie nur in diesem Fall zukünftig vermeiden möchten. Hilfreich erscheint es ihnen, wenn die Regeln immer wieder besprochen werden und dadurch auf sie aufmerksam gemacht wird sowie die möglichen Konsequenzen bei Regelverstößen aufgezeigt werden. Ermahnungen oder Verwarnungen bewerten sie sehr positiv, weil für sie dadurch die Möglichkeit besteht, ihr Verhalten regulieren und sich regelkonform verhalten zu können. Das zeigt, dass sie gewillt sind, sich an Regeln zu halten.

Parallel dazu hat das Umfeld der Jugendlichen einen großen Einfluss auf die Bereitschaft, sich an Regeln zu halten. Zum einen nehmen sie Erwachsene wie Eltern oder Lehrer als Vorbilder, orientieren sich an deren Werten und fordern einen respektvollen Umgang untereinander. Halten sich die Erwachsenen an Regeln, sind auch sie eher bereit dazu.

Zum anderen spielen die Gleichaltrigen dabei eine große Rolle, und zwar deren unterstützende Funktion. Halten sich Freunde an Regeln, dann tun dies die Jugendlichen meistens auch. Hilfreich ist es, wenn Gleichaltrige sich gegenseitig auffordern, sich an Regeln zu halten, sich die möglichen Konsequenzen bei Regelverstößen aufzeigen und sich ebenso davon abhalten, einen Regelverstoß zu begehen.

Für die Erwachsenen lassen sich daraus für den Umgang mit Jugendlichen folgende – sowohl präventiv wirkende als auch in der Situation selbst hilfreiche – Schlussfolgerungen ziehen:

Erwachsenen sollen Grenzen setzen, d.h. Regeln einfordern. Diese wie auch ihre sonstigen Erwartungen sollten deutlich und transparent geäußert werden. Grenzen sollten Jugendlichen so gesetzt werden, „dass sie dies nicht als äußere Blockierung oder Zurückweisung ihres Selbst, sondern als personale Herausforderung in der Spannung zum Anderen spüren können“¹⁸¹.

Regeln sollten am besten gemeinsam mit den Jugendlichen erstellt werden. Dadurch sind diese stärker motiviert und fühlen sich i.d.R. mehr verpflichtet, sich an die Regeln zu halten. Gleichzeitig fördert das ihr Gefühl, mehr Kontrolle über ihr Verhalten und ihr eigenes Leben und damit auch mehr Verantwortung zu haben.¹⁸²

Die Regeln und Erwartungen sollten immer wieder thematisiert werden, damit sie den Jugendlichen in Erinnerung bleiben. Gleichzeitig sollte Einsicht in diese geweckt werden, indem deren Nutzen erläutert und die möglichen Konsequenzen bei Nichtbefolgen für die Jugendlichen selbst, wie auch für ihr Umfeld, aufgezeigt werden.

In der Schule kann dies beispielsweise dadurch geschehen, indem die Regeln auf Plakate geschrieben und in der Klasse aufgehängt werden.¹⁸³ Allgemein ist diesbezüglich hilfreich, den Jugendlichen durch ein Gespräch deutlich zu machen, dass ihr Verhalten andere spürbar beeinträchtigt. Erkennen sie dies, sind sie i.d.R. eher bereit, ihr Verhalten zu ändern.¹⁸⁴

¹⁸¹ Böhnisch 2010, S. 195.

¹⁸² Vgl. Gordon 1993, S. 200f.

¹⁸³ Vgl. Steins / Welling 2010, S. 155.

¹⁸⁴ Vgl. Gordon 1993, S. 217.

Erwachsene sollten Jugendliche ermahnen und verwarnen. Dies stellen geeignete und hilfreiche Mittel für die Jugendlichen dar, um ihr Verhalten modifizieren zu können.

Ebenso sollten sie auf Regelverstöße reagieren und Konsequenzen ziehen. Die Sanktionsbereitschaft hat für die Jugendlichen abschreckende Funktion. Außerdem merken sie nur dadurch, dass sie etwas falsch gemacht haben. Sanktionen werden dann als gerecht wahrgenommen, wenn sie transparent und für die Jugendlichen vorhersehbar sind. Infolgedessen wird auch der Sanktionierende als verlässlich und gerecht erlebt. Ihr Nutzen ist am größten, wenn sie zeitnah gezogen werden und eine positive Beziehung zwischen Sanktionierendem und Jugendlichem besteht.¹⁸⁵

Das bedeutet nun sicher nicht, dass beschriebene Verhaltensweisen und Umgangsformen von Erwachsenen gegenüber Jugendlichen sowie von Jugendlichen unter Gleichaltrigen dafür sorgen zu können, dass sich Jugendliche stets regelkonform verhalten. Das kann auf Grund der vielfältigen Einflussfaktoren weder möglich noch angesichts der dargelegten Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase und abweichendem Verhalten erstrebenswert sein.

Sie können aber Anregungen bieten, wie man Jugendliche in ihrer besonderen Phase darin fördern kann, eine Einsicht in Regelwerke zu gewinnen, ein eigenes Werte- und Normensystem zu entwickeln und sich letztendlich leichter an Regeln halten zu können. Schließlich führt ein permanentes Verstoßen gegen Regeln, wie die befragten Jugendlichen richtig erkannt haben, zu vielfältigen Schwierigkeiten und unangenehmen Konsequenzen in der Zukunft, d.h. in erster Linie in der Ausbildung und im Berufsleben.

4.10 Diskussion der Ergebnisse

Wie in der Datenauswertung unter 4.8 gezeigt werden konnte, weisen einige Ergebnisse dieser Studie Gemeinsamkeiten mit den wenigen anderen, existierenden Studien auf, was z.B. die Bedeutung der Familie und der Gleichaltrigen für die Jugendlichen anbelangt, deren hohe Einflussmöglichkeiten oder auch die Bedeutung des sozialen Verhaltens für die Jugendlichen. Gleichzei-

¹⁸⁵ Vgl. Steins / Welling 2010, S. 123ff.

tig wurde unter 4.3 dargestellt, welche Besonderheiten das befragte Jugendlichenklientel ausmacht. Die Frage der möglichen Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse ist deswegen nicht einfach zu beurteilen und könnte nur durch eine weitere, quantitative Studie mit Jugendlichen verschiedener Schultypen beantwortet werden. Diese Kriterien, die der externen Studiengüte zuzurechnen sind, stehen bei qualitativen Studien auf Grund der kleinen Stichprobe aber auch nicht im Vordergrund. Viel wichtiger erscheint die interne Studiengüte, auf die unter 4.11 eingegangen wird.

Doch die genannten Gemeinsamkeiten lassen unter Vorbehalt den Schluss zu, dass manche Ergebnisse durchaus übertragbar und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für Erwachsenen generell auf Erwachsene im Umgang mit Jugendlichen auszuweiten sein könnten.

Die im vorherigen Kapitel vorgestellten Schlussfolgerungen und Forderungen an die Erwachsenen sind als mögliche Basis für den Umgang von Erwachsenen mit Jugendlichen zu sehen. Sie spiegeln Erkenntnisse anderer Literatur wider, nach denen von Erwachsenen gefordert ist, den Jugendlichen zum einen Freiheiten zu lassen, deren Selbständigkeit zu fördern und ihrem Autonomiebedürfnis gerecht zu werden, zum anderen klare Grenzen zu setzen und nach wie vor kontrollierende Funktion einzunehmen (vgl. 1.3.1). Dies erfordert sensibles Wahrnehmen und Eingehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen und stellt für die Erwachsenen eine schwierig umsetzbare Aufgabe dar. Leider gibt es hierfür kein Patentrezept, sondern es muss individuell abgewägt werden, wie ein Jugendlicher in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden kann.

Einige Ergebnisse der Gruppendiskussionen wie z.B. die unterschiedliche Bewertung des Nutzens von Nachsitzen in der Schule wecken die Neugier und Interesse an weiteren Erklärungen. Dem kann vorerst auf Grund der zeitlichen und formalen Begrenztheit der Masterarbeit nicht nachgegangen werden. In einer weiteren qualitativen Studie, z.B. in Form von vertiefenden Einzelinterviews, wäre es jedoch möglich, einzelne, interessante Aspekte aufzugreifen und mit den Jugendlichen zu diskutieren.

Die Ergebnisse wurden unbeachtet der verschiedenen Geschlechter, des unterschiedlichen Alters und des Migrationshintergrunds dargestellt. Interes-

sant könnte der Einbezug dieser Faktoren sein, um differenzierte Aussagen darüber zu bekommen, was unter Umständen für Mädchen im Gegensatz zu Jungen bezüglich des Einhaltens von Regeln behilflich ist.

Die Gruppendiskussion erwies sich auf Grund der positiven Äußerungen der befragten Jugendlichen wie auch der Qualität der gewonnenen Daten als geeignete Methode. Bezüglich der gewonnenen Daten ist die Tatsache zu beachten, dass durch andere Gruppenkonstellationen, z.B. durch die Bildung von geschlechtsheterogenen Gruppen, andere Gruppendynamiken entstanden wären und demzufolge vermutlich manche Jugendliche ihre Meinungen weniger oder häufiger geäußert hätten.

Der unter Umständen größte Einfluss auf die Ergebnisse könnte im bestehenden Bekanntheitsgrad zwischen der Forschungsdurchführenden und den teilnehmenden Jugendlichen liegen. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass dieser den Vorteil mit sich brachte, dass sich viele Jugendliche für eine Teilnahme entschieden, weil die erste mögliche Hemmschwelle bzgl. eines fremden Forschungsdurchführenden übersprungen werden konnte. Der Bekanntheitsgrad führte auch von Anfang an zu einer lockeren Atmosphäre und ermöglichte es den Jugendlichen, sich offen zu äußern. Zum anderen ist davon auszugehen, dass dieser auch ein Hindernis darstellte, was die Teilnahme aller angefragten Jugendlichen anbelangt. Auf Grund der Bekanntheit und einer möglichen Antipathie schlossen manche Jugendliche vielleicht von Anfang an eine Teilnahme aus. Ebenso muss in Betracht gezogen werden, dass bei der Beantwortung und Diskussion von Fragen das Kriterium der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielte, weil sich die Forschungsdurchführende und die befragten Jugendlichen auch nach der Studie regelmäßig im Schulhaus begegnen werden.

Auf Grund der genannten Vorteile wurden die Nachteile jedoch in Kauf genommen.

4.11 Reflexion des gesamten Studienablaufs

Da im Rahmen von qualitativen Studien vor allem die interne Studiengüte von Bedeutung ist, soll an dieser Stelle der Studienablauf und das methodische Vorgehen reflektiert werden.

Der Bekanntheitsgrad der Forschungsdurchführenden erleichterte den Feldzugang erheblich. Von den 19 aufgesuchten Jugendlichen der beiden achten Klassen einer Förderschule erklärten sich 15 bereit, an der Studie teilzunehmen und erhielten die Teilnahmegenehmigung ihrer Eltern. Die Teilnahmequote hätte unter Umständen durch ein weiteres Gespräch mit den Jugendlichen und Eltern, die sich nicht für eine Teilnahme entschieden, erhöht werden können. Um jedoch keinen zu großen Druck auszuüben und das Moment der Freiwilligkeit nicht zu beschneiden, wurde dies unterlassen.

Die befragten Jugendlichen erwiesen sich als geeignete Gruppe, um ihre Sichtweise zu Themen zu äußern, die für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig waren.

Das Arbeiten mit natürlichen Gruppen im Rahmen der Gruppendiskussion stellte sich nicht als Nachteil, sondern als Vorteil dar, weil sich die Jugendlichen somit leicht öffnen und unter ihnen bekannten Mitschülern ihre Sichtweisen darstellen konnten. Die Atmosphäre war dadurch von Anfang an durch Offenheit und Lockerheit geprägt.

Mitverantwortlich war dafür die Tatsache, dass sich die Jugendlichen selbst in Gruppen einteilen und in diesem Fall geschlechtshomogene Gruppen bilden konnten und es ihnen dadurch ihrer eigenen Aussage nach leicht fiel, sich zu äußern.

Durch die Gruppendiskussionen konnten, wie es deren Intention entspricht, Einstellungen und Meinungen zum Thema „Umgang mit Regeln“ sowie dadurch Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage gewonnen werden. Sie stellte somit eine geeignete Methode dar.

Ein weicher Kommunikationsstil wie z.B. zustimmendes Nicken erschien sinnvoll, um die Jugendlichen zu weiteren Äußerungen zu ermuntern und den Gesprächsfluss am Laufen zu halten.

Die Fragen des Leitfadens erwiesen sich als geeignet. Sie wurden flexibel eingesetzt, d.h. sie wurden an den Äußerungen der Jugendlichen orientiert gestellt, was dazu führte, dass die Diskussion in allen Gruppen unterschiedlich verlief. Trotz etlicher verschachtelter Sätze seitens der Forschungsdurchführenden kam es zu wenig Verständnisproblemen. Hatten die Jugendliche welche, fragten sie nochmals nach. Das Eingestehen von Verständnisprob-

lemen wurde durch den Bekanntheitsgrad untereinander vermutlich erleichtert.

Der Pretest stellte sich als sinnvoll heraus, weil er dafür sorgte, die mögliche Dauer der bevorstehenden Gruppendiskussionen einschätzen und sich im flexiblen Nachfragen üben zu können. Letztendlich stellte er auch eine Bestätigung dar, die Fragen sinnvoll ausgesucht und formuliert zu haben.

Die Transkription der drei Gruppendiskussionen stellte sich mühsamer als gedacht heraus. Da die Teilnehmer teilweise durcheinander sprachen oder eine undeutliche Aussprache hatten, mussten die Sätze oft zurückgespult und mehrfach angehört werden, bis sich das komplette Satzgefüge erschloss. Dabei war es von großem Vorteil, dass die Forschungsdurchführende die Transkripte selbst anfertigte, weil sie die Gruppendiskussionen schließlich durchgeführt und alles schon einmal live gehört hatte. Dadurch wurden Erinnerungen geweckt, die manchmal hilfreich waren, die Jugendlichen besser verstehen zu können.

Die qualitative Inhaltsanalyse erwies sich als geeignetes Instrument zur Datenauswertung. Hiermit konnten die gewonnenen Daten gut strukturiert und in sinnvolle Kategorien und Unterkategorien gegliedert werden. Dies verschaffte einen guten Überblick und erleichterte es, die Daten zusammenzufassen und zu interpretieren.

5. Schlussbetrachtung

Abweichendes Verhalten in der Jugendphase ist auf Grund der Tatsache, dass sich Jugendliche in dieser Phase im Umbruch befinden, körperlichen, psychischen und gehirnphysiologischen Veränderungen ausgesetzt sind und mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden, nicht verwunderlich. Außer negativen Auswirkungen können ihm ebenso etliche positive Funktionen abgewonnen werden, weshalb es nicht – wie dies häufig durch die mediale Berichterstattung geschieht – unnötig problematisiert werden sollte.

Die drei zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peergroup sind in der Jugendphase von großer Bedeutung. Sie können durch ihren Einfluss und der Förderung eines moralischen Bewusstseins und Regelbewusstseins, mittels dieser Grundlage sich die Jugendlichen ein eigenes Werte- und Normensystem konstruieren können, abweichendem Verhalten präventiv vorbeugen. Nehmen sie diese Aufgabe jedoch nicht wahr, oder stellen sie selbst ein Vorbild für abweichendes Verhalten dar, können sie dieses auch begünstigen. Auf Grund vielfältiger einflussnehmender Faktoren kann allerdings kein kausaler Zusammenhang von Ursache und Wirkung gezogen werden, sondern sollte dieses Phänomen aus interdisziplinärer Sicht verstanden werden und nach Möglichkeiten gesucht werden, wie Jugendliche darin gestärkt werden können, sich normkonform zu verhalten.

Wie durch die durchgeführte qualitative Studie gezeigt werden konnte, halten die befragten Jugendlichen Regeln einstimmig für unerlässlich – ebenso wie Reaktionen und Konsequenzen seitens der Erwachsenen bei Regelverstößen, weil sie nur dadurch zu Verhaltensänderungen angeregt werden und sie infolgedessen die Möglichkeit bekommen, dieses zukünftig zu ändern.

Die befragten Jugendlichen lieferten wertvolle Informationen über Aspekte, die Jugendliche darin stärken und unterstützen können, sich an Regeln zu halten. Dazu gehört in erster Linie, ihre Einsicht in den Nutzen von Regeln zu wecken, indem die Regeln immer wieder thematisiert und mögliche Konsequenzen für sie selbst und andere aufgezeigt werden. Hilfreich ist es, sie diesbezüglich immer wieder zu ermahnen und zu warnen, weil sie dann an diese erinnert werden und die Chance haben, selbst aktiv zu werden und

ihr Verhalten zu regulieren. Dies entspricht gleichzeitig ihrem wachsenden Bedürfnis nach Autonomie. Vorbeugend sollten Erwachsene darauf achten, ihre Erwartungen an das Verhalten Jugendlicher klar zu formulieren und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, weil dadurch die Chance des Einhaltens von Regeln erhöht wird.

Das im Rahmen von medialen Berichterstattungen geforderte härtere Durchgreifen gegenüber abweichendem, auch delinquentem, Verhalten Jugendlicher scheint demnach nicht zielführend zu sein.

Die gewonnenen Erkenntnisse besitzen praktische Relevanz für alle Bereiche, in denen Erwachsene mit Jugendlichen zu tun haben, seien es Eltern, Lehrer, Sozialpädagogen, Trainer in Vereinen, Jugendrichter, Bewährungshelfer, Jugendsachbearbeiter der Polizei usw.

Interessant könnten in diesem Zusammenhang weitere Studien zu diesem Thema sein, vor allem, weil es im Gegensatz zu Studien über delinquentes Verhalten kaum Studien über deviantes Verhalten gibt.

In einem ersten Schritt könnten die in vorliegender Studie befragten Jugendlichen wiederholt befragt und in Einzelinterviews besonders interessanten oder widersprüchlichen Aussagen nachgegangen werden. In einem weiteren Schritt wäre es denkbar, eine quantitative Studie mit Schülern der achten Klasse einer Förder-, Haupt-, Realschule und eines Gymnasiums durchzuführen, um zu eruieren, ob sich die Einstellungen und Sichtweisen der Jugendlichen je nach Bildungsgrad und Schichtzugehörigkeit unterscheiden. Diesbezüglich könnte auch eine weitere Unterscheidung in Geschlecht und Nationalität erfolgen. Ebenso vorstellbar wäre parallel der Einbezug der Eltern oder Lehrer, die damit die Erwachsenenperspektive einbringen. Damit könnten deren Einstellungen mit denen der Jugendlichen miteinander verglichen werden. Auch der Einbezug anderer Berufsgruppen könnte sinnvoll sein.

Auf jeden Fall erwies sich die Vorgehensweise des aktiven Einbeziehens der Jugendlichen als gewinnbringend und sollte deshalb auch in Zukunft bei Forschungsstudien zu jugendtypischen oder -relevanten Themen berücksichtigt und stärker in Anspruch genommen werden.

Literaturverzeichnis

Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun: Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In: In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (16. Shell Jugendstudie). Frankfurt am Main: Fischer, 2010, S. 37-51.

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: ESV, 2010, 13. Auflage.

Ayan, Steve: Der Jugendverstehrer. In: Gehirn & Geist Basiswissen: Persönlichkeit, Entwicklung, Sozialverhalten. Die großen Gebiete der Psychologie. Heidelberg: Spektrumverlag, Nr. 1 / 2011, S. 74-77.

Baier, Dirk: Abweichendes Verhalten im Jugendalter. Ein empirischer Vergleich verschiedener Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 4, S. 381-398.

Bleidick, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, Ulrich u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik II. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 1998, 5. Auflage, S. 106-131.

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner, 2005.

Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim und München: Juventa, 2010, 4. Auflage.

Cloward, Richard: Illegitime Mittel, Anomie und abweichendes Verhalten. In: Sack, Fritz / König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1974, 2. Auflage, S. 314-338.

Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK): Lehrgesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. 2006.

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2011, 5. Auflage.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>, 2011, 3. Auflage.

Duden: Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, 2010, 10. Auflage.

Edelstein, Wolfgang: Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 2001, S. 13 – 34.

Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 2001.

Eppelsheim, Philip: Das ist die pure Aggression. Jugendgewalt. <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/jugendgewalt-das-ist-die-pure-aggression-14415.html> vom 19.6.11 (Letzter Zugriff: 9.10.12).

Focus online: Jugendliche stellen sich nach Bombenalarm. Hauptbahnhof Leipzig. http://www.focus.de/panorama/vermishtes/hauptbahnhof-leipzig-jugendliche-stellen-sich-nach-bombenalarm_aid_762573.html vom 5.6.12 (Letzter Zugriff: 9.10.12).

Garz, Detlef: Moral, Erziehung und Gesellschaft. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 1998.

Gensicke, Thomas: Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (16. Shell Jugendstudie). Frankfurt am Main: Fischer, 2010, S. 187-242.

Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim und München: Juventa, 2005.

Gläser, Jochen / Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 3. Auflage.

Görge, Thomas / van den Brink, Henning / Taefi, Anabel / Kraus, Benjamin: JuKrim 2020. Mögliche Entwicklungen der Jugend(gewalt)kriminalität in Deutschland. Szenarien, Trends, Prognosen 2010-2020. Münster: Deutsche Hochschule der Polizei, 2010.

Gordon, Thomas: Die neue Familienkonferenz. Kinder erziehen ohne zu strafen. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1993.

Grob, Alexander / Jaschinski, Uta: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003.

Grossbongardt, Annette: Lass mich (nicht) los. In: Der Spiegel Wissen: Die Pubertät. Hamburg: Spiegel-Verlag, Nr. 2 / 2010, S. 32-39.

Gugel, Günther: Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik, 2010.

Horster, Detlef (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

Hüther, Gerald: Kinder brauchen Wurzeln. Zum Verhältnis von Bindung und Bildung. In: Annette Schavan (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 2004, S. 17-26.

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 8. Auflage.

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2012, 11. Auflage.

Keller, Monika: Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 2001, S. 111-140.

Keller, Monika: Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 17-50.

Kiper, Hanna: Identitätsbildung und Kompetenzerwerb – Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule. In: Spies, Anke / Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 69-83.

Klosinski, Gunter: Pubertät heute. München: Kösel, 2004.

Kohlberg, Lawrence: Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 2001, S. 35-61.

Krappmann, Lothar: Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 2001, S. 155-174.

Kreter, Gabriele / Berlin, Dagmar: Einen Rahmen schaffen und Sicherheit geben. In: Lernchancen: Wenn Schüler stören. 49/2006, Erhard Friedrich Verlag GmbH, S. 16-19.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2012.

Kühn, Thomas / Koschel, Kay-Volker: Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Kultusministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189360/index.html?ROOT=1146607> (Letzter Zugriff: 10.10.2012).

Kultusministerkonferenz: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> (Letzter Zugriff: 10.10.2012).

Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens: eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. München: Fink, 2001, 7. Auflage.

Lamnek, Siegfried: Gruppendiskussion. Weinheim und Basel: Beltz, 2005, 2. Auflage.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2010, 5. Auflage.

Leven, Ingo / Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus: Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (16. Shell Jugendstudie). Frankfurt am Main: Fischer, 2010, S. 53-128.

Lohmann, Gert: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen, 2007, 4. Auflage.

Lucia, Sonia / Egli, Nicole / Killias, Martin / Aebi, Marcelo: Elemente zum Verständnis abweichender Verhaltensweisen von Schweizer Jugendlichen. Lausanne: Crimiscopie Nr. 40, 2009.

Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage.

Merton, Robert: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin und New York: Walter de Gruyter, 1995.

Peters, Helge: Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens. Weinheim und München: Juventa, 2009, 3. Auflage.

Pfaff, Nicolle / Hoffmann, Nora / Hänert, Martin: Coolness, Körperlichkeit und Jugendkultur als milieuspezifische Formen der Anerkennung in der Peerkultur. In: Krüger, Heinz-Hermann / Köhler, Sina-Mareen / Zschach, Maren: Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen und Farmington Hills: Budrich, 2010, S. 171-194.

Pfahl, Lisa: Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transkript, 2011.

Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer, 1983

Rabold, Susann / Baier, Dirk: Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 118-141.

Reinders, Heinz: Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, 14, 2005.

Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. München: Oldenbourg, 2012, 2. Auflage.

Roggendorf, Wilfried: ev1-tv: Meppener Jugendrichter spricht sich für Warnschussarrest aus. <http://www.noz.de/lokales/61351456/ev1-tv-meppener-jugendrichter-spricht-sich-fuer-warnschussarrest-aus> vom 6.3.12 (Letzter Zugriff: 9.10.12).

Schäfers, Bernhard / Scherr, Albert: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 8. Auflage, 2005.

Schaub, Horst / Zenke, Karl: Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997, 2. Auflage.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung an Schulen 2001 bis 2010. Dokumentation Nr. 196, Februar 2012.

Scherr, Albert: Jugendsoziologie. Einführung in die Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 9. Auflage.

Schnell, Rainer / Hill, Paul / Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg, 2011, 9. Auflage.

Sichtermann, Barbara: Pubertät. Not und Versprechen. Weinheim: Beltz, 2007.

SGB VIII: Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendrecht. München: DTV, 2011, 32. Auflage, S. 12-79.

Spiess, Gerhard: Jugendkriminalität in Deutschland – zwischen Fakten und Dramatisierung. Kriminalistische und kriminologische Befunde. Konstanz: Konstanzer Inventar Kriminalitätsentwicklung, 2010.

Steins, Gisela / Welling, Verena: Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Stelly, Wolfgang / Thomas, Jürgen: Kriminalität im Lebenslauf. Eine Reanalyse der Tübinger-Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (TJVU). TüKrim, Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie, Band 10, 2005.

Sutherland, Edwin: Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, Fritz / König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt am Main.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1974, 2. Auflage, S. 395-400.

WAZ online: Polizei fahndet nach Überfällen in Duisburg nach gewalttätigen Mädchen. Kriminalität. <http://www.derwesten.de/staedte/duisburg/polizei-fahndet-nach-ueberfaellen-in-duisburg-nach-gewalttaetigen-maedchen-id4439838.html> vom 18.3.11 (Letzter Zugriff: 9.10.12).

Wocken, Hans: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2000, S. 492-503

Zeit online: Kabinett hat offenbar Warnschussarrest beschlossen. Kriminelle Jugendliche. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2012-04/kabinett-beschluss-warnschussarrest> vom 18.4.12 (Letzter Zugriff: 9.10.12).

Zschach, Maren / Zitzke, Christiane / Schirner, Marie: Schule als Kontext und Thema von Freundschaftsgruppen in einer Längsschnittperspektive. In: Krüger, Heinz-Hermann / Köhler, Sina-Mareen / Zschach, Maren: Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 2010, S. 105-130.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich vorliegende Masterarbeit im Masterstudien-
gang Kriminologie und Polizeiwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum
selbstständig angefertigt habe.

Alle Textstellen, die wortwörtlich oder sinngemäß anderen Werken oder
sonstigen Quellen entnommen wurden, wurden gekennzeichnet. Für die Er-
stellung der Arbeit wurden keine anderen Hilfsmittel benutzt, als die im Lite-
raturverzeichnis angegebenen.

Tübingen, den 9.11.2012

Anlagenverzeichnis

Anschreiben Schulleitung	91
Tagesordnung Schulkonferenz	92
Genehmigung durch Schulleitung	93
Elternbrief	94
Sozialdaten Gruppe 1-3	96
Leitfaden für die Gruppendiskussionen	99
Datenauswertung der Gruppendiskussionen	100
Transkriptionen der Gruppendiskussionen auf CD	
Gruppendiskussion 1 (37 Seiten)	
Gruppendiskussion 2 (32 Seiten)	
Gruppendiskussion 3 (45 Seiten)	

Albert-Schweitzer-Schule
Herr Wyrwich
Bismarckstr. 7
71083 Herrenberg

Stefanie Keller
Albrechtstr. 19
72072 Tübingen

16.04.12

Befragungen der Schüler/innen der Klassen 8a und 8b im Rahmen meiner Masterarbeit

Sehr geehrter Herr Wyrwich,

ab Juli/August 2012 werde ich meine Masterarbeit über abweichendes Verhalten in der Jugendphase schreiben. Dazu möchte ich gerne die Schüler/innen der Klassen 8a und 8b unserer Schule befragen.

Nach Information des Regierungspräsidiums Stuttgart ist dafür weder eine Genehmigung des Schulamts Böblingen noch des Regierungspräsidiums erforderlich. Die benötigte Genehmigung können Sie mir nach Anhörung der Schulkonferenz erteilen.

Deswegen bitte ich darum, die Schulkonferenz an der nächsten Sitzung am 26.4.12 über mein Vorhaben informieren zu können. Über eine Zusage wäre ich Ihnen sehr dankbar.

Des Weiteren werde ich den betreffenden Schüler/innen nach vorheriger Aufklärung über die Befragungsmodalitäten im Juni einen Elternbrief mitgeben, da die Eltern die Teilnahme ihrer Kinder an meiner Befragung genehmigen müssen.

Mit freundlichen Grüßen



Albert-Schweitzer-Schule Herrenberg

Albert-Schweitzer-Schule • Bismarckstraße 7 • 71083 Herrenberg



Förderschule

**An die
Mitglieder der
Schulkonferenz**

Telefon: 07032 / 5205
Telefax: 07032 / 5206
Email: poststelle@ass.hbg.schule.bwl.de
Home: www.ass-herrenberg.de

Datum und Zeichen Ihres Schreibens

Unser Zeichen
Wy

Ihr Gesprächspartner
Herr Wyrwich

Datum
18.04.2011

Einladung zur Schulkonferenz am 26.04.2012 um 17.00 Uhr

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich lade Sie hiermit zur Schulkonferenz am 26.04. 2012 recht herzlich ein.
Wir treffen uns um 17.00 Uhr im Kollegiumszimmer (Raum 105).

Vorgesehene Tagesordnung

- 1) Begrüßung und Vorstellung der Konferenzmitglieder**
- 2) Durchführung einer Masterarbeit an der ASS**
- 3) Pädagogischer Tag am 23.04.2012**
- 4) Sommerfest am 07.07.2012**
- 5) Verabschiedung Haushaltsplan 2012**
- 6) Anträge zum Investitionshaushalt 2013**
- 7) Bericht der Schulleitung**
- 8) Verschiedenes**

Anträge zur Schulkonferenz bitte an die Schulleitung.

Mit freundlichen Grüßen


Hubert Wyrwich, Schulleiter

Albert-Schweitzer-Schule Herrenberg

Albert-Schweitzer-Schule • Bismarckstraße 7 • 71083 Herrenberg



Förderschule

Frau
Stefanie Keller
Albrechtstr. 19
72072 Tübingen

Telefon: 07032 / 5205
Telefax: 07032 / 5206
Email: poststelle@ass.hbg.schule.bwl.de
Home: <http://www.ass-herrenberg.de>

Datum und Zeichen Ihres Schreibens

Unser Zeichen

Ihr Gesprächspartner
Herr Wyrwich

Datum
30.04.2012

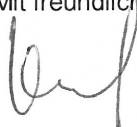
Befragung der Schüler/innen der Klassen 8a und 8b im Rahmen Ihrer Masterarbeit Genehmigung durch die Schulleitung nach Anhörung der Schulkonferenz

Sehr geehrte Frau Keller,

nach Anhörung der Schulkonferenz am 26.04.2012 erteile ich Ihnen die Genehmigung für die Befragung der Schüler/innen der Klassen 8a und 8b der Albert-Schweitzer-Schule Herrenberg im Rahmen Ihrer Masterarbeit.

Es gab seitens der anwesenden Mitglieder der Schulkonferenz keinerlei Bedenken gegen die Durchführung der Befragung.

Mit freundlichen Grüßen



Hubert Wyrwich
Sonderschulrektor

Sehr geehrte Eltern der Schüler/innen der Klassen 8a und 8b,

wir Lehrer/innen an der Albert-Schweitzer-Schule sind stetig dabei, uns fortzubilden und weiterzuentwickeln. Die Meinung unserer Schüler/innen ist uns sehr wichtig, weswegen wir sie immer wieder zu bestimmten Themen befragen, ihre Wünsche sowie Verbesserungsvorschläge aufnehmen.

Mit dem Thema „Sich an Regeln halten, Regeln verletzen“ haben wir uns immer wieder beschäftigt und sind auf der Suche nach geeigneteren Vorgehensweisen und Maßnahmen. Da ich momentan ein berufsbegleitendes Studium an der Ruhr-Universität in Bochum absolviere und von Juli an zum Abschluss meines Studiums eine Masterarbeit schreiben werde, möchte ich diese gerne diesem wichtigen Thema widmen und dazu Schüler/innen der Klassen 8a und 8b befragen.

In der Befragung soll es z.B. darum gehen, ob und welche Regeln Jugendlichen wichtig sind, unter welchen Bedingungen sie sich an diese halten können und welche Reaktionen von Erwachsenen sie akzeptieren können. Die Ergebnisse werde ich anonymisieren, d.h. der Namen Ihres Kindes wird nicht auftauchen.

Die Befragung wird im Juli während der Unterrichtszeit von etwa einer Stunde Dauer stattfinden. Die Klassenlehrerinnen sind damit einverstanden und Herr Wyrwich hat mir nach vorheriger Anhörung der Schulkonferenz dafür die Genehmigung erteilt.

Es wäre mir eine große Hilfe, Sie würden Ihrem Kind die Teilnahme an der Befragung erlauben. Aus den Ergebnissen könnten wir Lehrer/innen der Albert-Schweitzer-Schule viel lernen und unseren Umgang mit den Schüler/innen verbessern. Falls Ihr Kind an der Befragung jedoch nicht teilnimmt, entstehen ihm keinerlei Nachteile.

Füllen Sie für die Teilnahmegenehmigung bitte den Abschnitt aus und geben ihn Ihrem Kind bis 19. Juni in die Schule mit. Vielen Dank.

Falls Sie Fragen über mein Vorhaben haben, dann nehmen Sie bitte über die Schule Kontakt zu mir auf. Ich rufe Sie gerne zurück.

Bei Interesse an den Ergebnissen wäre ich Mitte nächsten Schuljahres gerne bereit, zu einem Elternabend zu kommen und Ihnen diese zu präsentieren.

Mit freundlichen Grüßen und herzlichen Dank für Ihre Mithilfe

Stefanie Keller	Albert-Schweitzer-Schule Herrenberg	13.06.12
-----------------	-------------------------------------	----------

Hiermit genehmige ich meinem Kind _____ der Klasse _____
die Teilnahme an der Befragung im Rahmen der Masterarbeit von Frau Keller im Juli
2012.

Datum, Unterschrift: _____

Stefanie Keller	Albert-Schweitzer-Schule Herrenberg	13.06.12
-----------------	-------------------------------------	----------

Hiermit genehmige ich meinem Kind _____ der Klasse _____
die Teilnahme an der Befragung im Rahmen der Masterarbeit von Frau Keller im Juli
2012.

Datum, Unterschrift: _____

Stefanie Keller	Albert-Schweitzer-Schule Herrenberg	13.06.12
-----------------	-------------------------------------	----------

Hiermit genehmige ich meinem Kind _____ der Klasse _____
die Teilnahme an der Befragung im Rahmen der Masterarbeit von Frau Keller im Juli
2012.

Datum, Unterschrift: _____

Sozialdaten Gruppe 1

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Sozialdaten Gruppe 2

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Sozialdaten Gruppe 3

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Name: _____

Gewünschter Name: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre alt

Leitfaden für die Gruppendiskussionen

Beginn

- Ablauf erklären, Sozialdaten ausfüllen, Bedankung für Teilnahme

Regeln

- Wenn ihr das Thema „Regeln“ hört. Was geht euch da durch den Kopf?
- Wo habt ihr mit Regeln zu tun?
- Sind eurer Meinung nach Regeln wichtig? Warum?
- Welches sind für euch die (drei) wichtigsten? Warum?

Regeln einhalten und verletzen

- Haltet ihr euch an Regeln?
- An welche, warum? Unter welchen Bedingungen? Was ist hilfreich?
- An welche nicht, warum? Was macht es euch schwer?
- Was würde euch helfen, euch (noch) besser an Regeln halten zu können?
- Stichwort: Freunde? Deren Bedeutung, Rolle dabei?
- Welche Regeln sind unwichtig, wichtig? Warum?

Reaktionen / Sanktionen

- Wie reagieren Erwachsene auf Regelverletzungen?
- Welche Reaktionen könnt ihr akzeptieren, findet ihr gut? Warum?
- Welche findet ihr nicht gut? Warum?
- Haben Strafen überhaupt einen Sinn? Führen sie zu mehr Regeleinhaltung?
- Welche Reaktionen / Strafen wären eurer Meinung nach geeignet? Warum?
- Von wem lasst ihr euch am meisten sagen?
- Was würdet ihr euch von Erwachsenen wünschen?

Sonstiges

- Was fällt euch zu dem Thema noch ein?
- Was ist für euch das Wichtigste daran?
- Was möchtet ihr sonst noch sagen?

Abschluss

- Wie ging es euch mit der Gruppendiskussion?
- Bedankung für Teilnahme und Gedanken / Ideen, Süßigkeiten

Datenauswertung der Gruppendiskussionen

Hauptkategorie	Unterkategorie	Paraphrasen	Anmerkungen
1. Einstellungen zu Regeln	a) Assoziationen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbot (G1, Z 4) • Eingeschränkt sein (G1, Z 18) • Strafarbeit (G1, Z 22) • Gefängnis (G1, Z 22) • Sich an Regeln halten (G1, Z 14 / G3, Z 12ff), Regeln respektieren (G3, Z 4) • Regeln zum Verstoßen (G3, Z 8) • Regeln wie kein Kaugummi kauen, nicht schlägern, respektvoll sein, keine Ausdrücke sagen, Hausaufgaben machen (G2, Z 5ff) • Regeln geben Halt (G3, Z 24) • Regeln dienen der Orientierung fürs eigene Benehmen (G3, Z 20) 	
	b) Gebiete	<ul style="list-style-type: none"> • Schule (G1, Z 27 / G2, Z 21 / G3, Z 28) • Praktikumsstelle (G3, Z 30) • Zu Hause (G1, Z 37 / G2, Z 23 / G3, Z 32) • Wohngruppe (G3, Z 34) • Draußen, z.B. Straßenverkehr, Gesetze (G1, Z 33 / G2, Z 27) • Überall (G1, Z 39 / G3, Z 36), im Leben (G3, Z 38) • In Deutschland (G3, Z 42) • Arbeitsstelle (G2, Z 25) 	
	c) Beispiele	<p><u>Schule:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein Kaugummi kauen (G1, Z 46 / G2, Z 34 / G3, Z 49) • Handys ausmachen bzw. keine Handys (G1, Z 48 / G2, Z 32) 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Schulgelände nicht verlassen (G1, Z 50) • nicht schlägern (G1, Z 53 / G2, Z 36ff) • nicht unhöflich umgehen mit anderen (G2, Z 38), Respekt haben (G2, Z 40ff) • nicht auf den Boden spucken (G2, Z 44) <p><u>Zu Hause:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respektvoller Umgang (G1, Z 149 / G2, Z 99) • sich helfen (G1, Z 155), im Haushalt mithelfen (G1, Z 163 / G2, Z 105) • auf die Eltern hören (G 2, Z 101) • Streit klären (G2, Z 103) • mit dem Hund rausgehen (G2, Z 105) • sich an Abmachungen wie Uhrzeiten halten (G2, Z 107f) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugendschutzgesetz (G1, Z 236 / G3, Z 44)) • Fahrradregeln (G1, Z 240), Verkehrsregeln (G2, Z 128) • Vorschriften für Rollerführerschein (G3, Z 53f) • Rauchen ab 18 Jahren (G3, Z 64), Alkohol trinken ab 16 bzw. 18 Jahren (G3, Z 66) • Unterschiedliche Gesetze in den Bundesländern (G1, Z 243ff) • respektvoller Umgang mit Mitmenschen (G1, Z 251ff) • Recht auf körperliche Unversehrtheit (G1, Z 251ff), nicht schlägern, keine Gewalt (G3, Z 56ff) • Niemanden umbringen (G3, Z 51) • sich nicht provozieren lassen (G2, Z 133f) 	
--	--	--	--

	d) Wichtigste Regeln	<ul style="list-style-type: none"> • Respektvolles Verhalten, weil dieses zu Gegenrespekt führt, man damit mehr erreichen kann (G1, Z 261ff) und es weniger Streit gäbe, friedlicher wäre (G2, Z 163), weil ansonsten jeder jeden beleidigen würde (G3, Z 212) • Nicht schlägern, weil es zu negativen Folgen wie Verletzungen oder Tod führen kann (G1, Z 279ff), niemanden verletzen, keine Gewalt (G3, Z 227ff) • Straßenverkehrsordnung (G1, Z 291f), Verkehrsregeln, weil ansonsten Unfälle passieren, Menschen verletzt oder getötet werden (G2, Z 166f) • Gesetze der Bundesländer (G1, Z 290) • In die Schule gehen, weil man dort etwas lernt, auch für später (G3, Z 205f) • Enges Verhältnis zu Familie und Freunden (G2, Z 171) • Sich gegenseitig helfen, damit die Last verteilt wird (G2, Z 177f) • Spaß haben am Leben, am Lernen (G3, Z 221ff) 	
	e) Angemessene Regeln	<p><u>Schule:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handys aus im Unterricht, weil man dann nicht aufpasst, nichts lernt (G2, Z 80ff) • Leise sein oder machen, was die Lehrerin sagt, weil es wichtig fürs Leben ist (G2, Z 722f) • Höflicher Umgang miteinander (G3, Z 115), weil man ansonsten keine Lust hätte in die Schule zu gehen • Leise sein und machen was die Lehrerin sagt, weil es wichtig fürs Leben ist (G2, Z 722f) 	

		<p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicht hauen: weil negative Konsequenzen wie Schmerzen für den anderen (G1, Z 119 / G3, Z 1072) • Pünktlichkeit: weil ansonsten schlechter Eindruck und negative Auswirkungen auf Bewerbung und Berufsleben (G1, Z 135ff) • Respektvoller Umgang: weil es ansonsten Streit gibt (G1, Z 156ff / G2, Z 112) • Höfliches, respektvolles Benehmen (G3, Z 1076) • Nicht auf den Boden spucken, weil es eklig ist (G2, Z 94) • Sich wohl fühlen (G3, Z 113) • In die Schule gehen (G3, Z 1074) • Regeln sind wichtig, weil man diese bis zum Erwachsenenalter gelernt haben sollte (G1, Z 119ff) 	
	<p>f) Unangemessene Regeln</p>	<p><u>Schule:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaugummi kauen: weil hilft bzgl. Konzentration (G1, Z 67), hat keine großartigen Folgen für andere (G1, Z 114f), ist nichts Schlimmes (G3, Z 88) • Jogginghose, Kaugummi kauen, Lolli (G2, Z 48f), weil die Sachen noch gehen, man sie beheben kann indem man Kaugummis und Lollitüten in den Müll wirft, wir keine Kinder mehr sind, wissen, dass man beim Arbeiten keine Jogginghose anzieht (G2, Z 53ff) • In der großen Pause nicht mit hartem Ball spielen dürfen, weil man aufpassen kann (G3, Z 632ff) • Handy in der Paus aus haben, weil man mit Handy aufgewachsen ist, das nicht schlimm ist (G3, Z 1087ff) 	

		<u>Zu Hause:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Extra lernen müssen von Eltern aus, weil man auch Freizeit braucht (G2, Z 118ff) 	
	g) Folgen keiner Regeln	<u>Schule:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Verschmutzung des Bodens durch Kaugummis (G1, Z 78), jeder würde sein Handy im Unterricht benutzen oder bei der Mathearbeit schummeln sowie alle ablenken (G1, Z 359f + 383), man würde nichts mehr lernen (G1, Z 942ff) <u>Allgemein:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Jeder würde machen was er will (G1, Z 942 / G2, Z 155 / G3, Z 159) • Verkehrsunfälle (G1, Z 948 / G2, Z 157f) • Mord, Totschlag (G1, Z 948f) • Diebstahl (G3, Z 163) • Nicht zur Schule gehen (G3, Z 169) • Keinen Führerschein machen (G3, Z 166f) • Chaos (G2, Z 149 / G3, Z 142) • Dann hätte die ganze Welt Streit (G2, Z 153) • Manche würden austicken, ausrasten (G3, Z 173ff) 	
2. Regeln einhalten	a) Eingehaltene Regeln	<u>Schule:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Pünktlich sein (G1, Z 309) • kein Kaugummi kauen (G1, Z 313) • Handy ausmachen (G1, Z 315) • Keine Schlägerei (G3, Z 381ff) • Regeln in der Schule wiegen mehr als zu Hause, daran muss man sich halten, Eltern kann man noch ein bisschen nerven (G2, Z 193ff) 	

		<p><u>Zu Hause:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respektvoller Umgang (G1, Z 149) • Müll runterbringen (G1, Z 163) • Zeiten einhalten (G2, Z 373) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sich nicht richtig schlagen (G3, Z 361ff) • Regeln des Staates (G1, Z 301) 	
	b) Gründe	<p><u>Schule:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei Schlägerei: Gefahr des Schullausschlusses (G3, Z 381ff) • Autorität des Schulleiters, vor ihm hat man mehr Respekt, er ist der Big Boss, hat das meiste Sagen (G3, Z 714ff) <p><u>Zu Hause:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Verbundenheit zur Mutter (G1, Z 174) • Weil es ansonsten Streit gäbe (G1, Z 156ff) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unangenehme Konsequenzen: z.B. Gefängnis (G1, Z 301) • Wenn Erwachsener anwesend ist (G3, Z 246) • Wenn man Lust dazu hat (G2, Z 191) • Damit man keinen Ärger bekommt (G2, Z 200) 	
	c) Hilfen	<p><u>Schule:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strafarbeiten (G1, Z 431) • Nachsitzen (G1, Z 827ff) • Regeln immer wieder besprechen (G1, Z 426) • Wenn Lehrer streng sind und man weiß, dass man Ärger bekommt, wenn man die Regel nicht einhält (G3, Z 265ff) 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Autorität des Schulleiters (G3, Z 286) <p><u>Zu Hause:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unangenehme Konsequenzen: z.B. kein Taschengeld (G1, Z 189f), Laptop wegnehmen (G1, Z 220f) • Eltern, die Vorbild sind, man von ihren Erfahrungen profitieren kann (G3, Z 1035ff) • Eltern, die mit ihren Kindern reden (G3, Z 1037) <p><u>Freunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gegenseitiges sich an Regeln halten (G1, Z 469ff) • Gegenseitiges erinnern oder sich selbst Erinnerungszettel machen z.B. bei Hausaufgaben (G1, Z 787ff) • Gegenseitiges Unterstützen von Freunden z.B. durch Abhalten von Regelbrechen in verbaler Form (G2, Z 623ff) • Sich an denen orientieren, die Regeln einhalten (G3, Z 453ff) <p><u>Eigene Einstellung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsicht, dass man merkt, was man für Fehler macht (G2, Z 640f) • Man muss es selbst raffen und lernen (G3, Z 450f) • Langeweile im Falle des Zimmeraufräumens (G1, Z 225ff) • Dass man im Leben etwas erreichen und nicht auf der Straße oder im Gefängnis landen möchte (G1, Z 1020ff) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Über Regeln reden (G1, Z 983) • Härtere Strafen (G1, Z 985) vs. bringt nichts (G1, Z 1009) • Mit Psychiater reden (G1, Z 996ff) • Strafen (G1, Z 412) 	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • gesundheitliche Folgen wie Kaputtgehen der Zähne (G1, Z 419) 	
3. Regeln brechen	a) Gebrochene Regeln	<u>Schule:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Kaugummi nach Gebrauch wegwerfen (G1, Z 92ff), kein Kaugummi kauen (G1, Z 324 / G2, Z 183) • Handys ausmachen (G1, Z 324 / G3, Z 401) • Kleine Regeln wie Kaugummikauen (G3, Z 369ff) • Umgangston (G3, Z 394) • Rennen im Schulhaus und auf dem Schulgelände (G3, Z 405) <u>Zu Hause:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Kleinigkeiten wie Müll runterbringen (G2, Z 374f), im Haushalt mit-helfen oder nicht Fernsehen schauen (G2, Z 385ff) 	
	b) Gründe	<u>Schule:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Bei Kaugummikauen: Bequemlichkeit (G1, Z 105), weil es an sich nichts Schlimmes ist und dadurch niemand verletzt wird (G2, Z 325ff), wenn der Lehrer es nicht sieht (G3, Z 251f), weil man nicht so viel Stress bekommt, wenn man erwischt wird (G3, Z 372ff) • Gebrauch des Handys: Sucht (G1, Z 335), weil es zum Leben gehört (G1, Z 343), weil es Spaß macht, nicht so schlimm ist, es für einen Kick sorgt knapp dem Entwischen zu entgehen (G3, Z 427ff) • Bzgl. Umgangston: weil es unter Jugendlichen normal ist, Begriffe wie „Alter“ zu verwenden (G3, Z 394ff) und man es vergisst, wenn an unter sich ist (G3, Z 422f) • Bzgl. Rennen: wie jeder rennt, weil es Spaß macht, weil dabei nichts Schlimmes passiert (G3, Z 405ff) • Wenn man dementsprechend drauf ist und viel lachen muss (G3, Z 	

		<p>281)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei Lehrern, die neu sind, deren Grenzen man noch nicht kennt, nicht einschätzen kann, wie viel Spaß sie vertragen oder die nur selten in der Klasse unterrichten (G3, Z 292ff) <p><u>Zu Hause:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Lust im Falle des Mithelfens im Haushalt oder Zimmeraufräumens (G1, Z 179ff) • weil die Schulregeln als wichtiger erachtet werden da sie etwas mit dem zukünftigen Arbeitsleben zu tun haben (G2, Z 387f) • wenn die Regel nicht so wichtig ist wie beim Tragen von Tüten helfen (G2, Z 414) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Um Schlimmeres zu verhindern (G1, Z 1071ff) • Wut, die man rauslassen muss, Rache (G2, Z 212f) • Um cool zu sein, Freunde zu gewinnen (G2, Z 218ff) • Weil man sich an Älteren, die immer schlägern, orientiert, sie zum Vorbild nimmt und deswegen das gleiche macht (G3, Z 1044f) 	
4. Einflussfaktoren	a) Einfluss nehmende Personen	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern, weil die Mutter einen geboren hat, man vor den Eltern Respekt hat (G1, Z 853) und mit ihnen aufgewachsen ist (G3, Z 958) • Mutter (G2, Z 505), weil die der Chef zu Hause ist (G2, Z 528) • Papa, weil der am meisten zu sagen hat (G2, Z 518) • Klassenlehrerin (G2, Z 529) • Lehrerin und Betreuerin, weil die jetzt mehr wissen, helfen, Tipps geben können und die Mutter nicht so weiterhelfen kann (G2, Z 508ff) 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Polizisten, weil die Konsequenzen unangenehm sind und die Strafen hart (G1, Z 868ff + 912f) • Ältere Jugendliche, die einem drohen (G1, Z 880ff) • Freunde (G1, Z 915ff), weil man mit ihnen Tag und Nacht zusammen ist, sie in der Schule sieht, diese dortige Situationen mitbekommen, sie schon lange kennt, man ihnen alles erzählt (G3, 960ff + 1006ff) 	
	b) Freunde	<ul style="list-style-type: none"> • Verleiten einen zum Regelbrechen (G1, Z 481f), teilweise mit Gegenargumenten (G1, Z 489ff), weil man glaubt, es sei cool und es deswegen nachmacht (G2, Z 534f) oder einfach mitmacht (G3, Z 472ff) • Halten einen vom Regelbrechen ab, z.B. bei Schlägerei durch Festhalten (G1, Z 506ff), durch Motivieren und Mut machen (G1, Z 510ff) oder Aufforderung zum Aufhören (G2, Z 537f) oder durch eigenes positives Vorbild (G3, Z 474ff) 	
5. Konsequenzen bei Regelbrüchen	a) Arten	<u>Lehrer:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ermahnen (G3, Z 542) • Ausrasten, wenn sowieso schon nervös ist (G3, Z 553f) • Strafarbeiten (G2, Z 248 / G3, Z 647) • Nachsitzen (G2, Z 248 / G3, Z 651) • Auf dem Gang oder vor dem Rektorat arbeiten müssen (G3, Z 658ff) • Elterngespräch (G2, Z 250) • Sanftere Reaktionen bei den jüngeren Schülern als bei den älteren (G3, Z 535ff) • Schullausschluss (G3, Z 653) 	

		<p><u>Eltern:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reden (G2, Z 434f) und zum Aufhören auffordern (G3, Z 488ff), nachfragen, was passiert ist (G3, Z 498 + 514ff) • Ohrfeige (G2, 435f) • Strafen wie Hausarrest, Internetsperre, Fernsehverbot, Handy weg (G2, Z 252ff) <p><u>Erzieher in Wohngruppe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbot, am Wochenende nach Hause zu fahren (G3, Z 503) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Genervtsein (G1, Z 533) • Enttäuschtsein (G1, Z 537) • Aggressivität (G1, Z 539) • Anschmauen (G2, Z 430) • Verhaftung (G1, Z 535) • Gestaffelte Strafen, d.h. schlimmere (G2, Z 443) 	
	<p>b) Sinnvolle Konsequenzen</p>	<p><u>Lehrer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strafarbeiten (G1, Z 687) • Chancen geben (G2, Z 485) • Verwarnung (G1, Z 701) • Neutrales, gerechtes Verhalten in Streitfällen von Schüler/innen (G3, Z 576ff) • Aufforderung, weniger schlimme Streitigkeiten selbst zu klären und Unterstützung anbieten falls es nicht funktioniert (G3, Z 583f) • Vor die Tür müssen, wenn man frech war oder die ganze Zeit lachen musste, weil man ja gegen eine Regel verstoßen hat (G3, Z 680ff) 	

		<p><u>Eltern:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enttäuschtsein, weil man es dann wieder gutmachen möchte, die Regel zukünftig befolgt (G1, Z 537ff) • Sauer sein, wenn man genau gewusst hat, dass man es nicht machen soll und es für Eltern wichtig war (G1, Z 553ff) • Strafen wie Hausarrest, damit man lernt, dass man etwas Falsches gemacht hat (G2, Z 266ff) • Schläge, weil dann klar ist, man ist zu weit gegangen und man weiß, jetzt muss man wirklich aufhören (G2, Z 458f) <p><u>Freunde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn Freunde einem die Konsequenzen aufzeigen (G3, Z 934ff) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ermahnen, weil man dann eine Chance bekommt und aber genau weiß, was passiert, wenn man es noch mal macht, man kann daraus lernen (G3, Z 563ff) • Strafen, die mit dem zu tun haben, was man gemacht hat wie z.B. putzen, wiedergutmachen in Form von Arbeitsleistung (G1, Z 660 + 672ff) • Strafen, weil man sich sonst nicht merken würde, was man gemacht hat, was man lernen muss, man würde keine Hausaufgaben machen, immer das Falsche tun (G2, Z 281ff) • Immer wieder über die Regeln sprechen, damit diese verinnerlicht werden (G1, Z 728) 	
	c) Nicht sinnvolle Konsequenzen	<p><u>Lehrer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nachsitzen, weil das zu keiner Einsicht führt (G1, Z 759ff) und ir- 	

		<p>gendwie normal ist (G2, Z 273f)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlos rumschreien, weil Lehrer gereizt ist oder schlechte Laune hat (G3, Z 608ff) • Ungleiche Sanktionen für verschiedene Schüler/innen für gleichen Regelverstoß (G3, Z 623ff) <p><u>Eltern:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schläge (G1, Z 592), weil das Körperverletzung ist und die Kinder daraus nichts lernen oder sich dafür rächen und wieder etwas Schlimmes machen (G2, Z 454), weil sie später ihre eigenen Kinder auch wieder schlagen (G2, Z 728f) • Drohen, da man weg kommt, z.B. ins Heim (G2, Z 745) • Nicht für Kleinigkeiten schlimme Strafen (G2, Z 467f) • bei Kleinigkeiten gleich das Handy wegnehmen (G2, Z 739) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausdrücke (G1, Z 590) • Gleich rumschreien, weil Jugendliche dann eher weglaufen, sauer und beleidigt sind, sich entziehen (G1, Z 574ff) • Mord (G1, Z 594) • Mit der Polizei drohen, zur Polizei gehen (G1, Z 600ff) 	
	d) Nutzen	<p><u>Was sie bringen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Man lernt daraus, wenn sie unangenehm waren wie bei nachsitzen oder einem Tag Schullausschluss (G3, Z 826ff) <p><u>Wann sie etwas bringen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn man mit den Jugendlichen normal und ruhig redet vs. auch das bringt nichts, irgendwann bricht man die Regel wieder (G3, Z 	

		<p>904ff)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn man die Eltern einbezieht (G3, Z 902) • Wenn die daraus resultierenden Folgen sehr unangenehm sind, man z.B. kein Geld mehr zur Verfügung hat, Umdenken erfolgt (G1, Z 553ff) • Hängt vom Charakter des jeweiligen Menschen ab (G1, Z 751) • Wenn Auswirkungen auf Berufsleben wie bei einer Anzeige, weil man nicht mehr Stress mit der Polizei haben möchte, man wegen einem schlechten Führungszeugnis evtl. keinen Job bekommt vs. manche finden dies gerade cool oder ihnen ist es egal (G2, Z 337ff) 	
	e) Folgen fehlender Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Respekt mehr (G1, Z 201) • Man macht weiter mit Regelbrüchen, weil keine Strafe wie eine Belohnung wirkt und man denkt, es sei in Ordnung und damit weitermacht (G2, Z 672ff) • Alle würden sich schlagen (G3, Z 735ff), jeder hätte Angst, in der Schule geschlagen zu werden (G3, Z 778f) • Keinem Lehrer zuhören (G3, Z 739) • Keine Hausaufgaben machen (G3, Z 743) • Nicht in die Schule gehen oder von dort gehen, wann man möchte (G3, Z 745ff) • Alle machen, was sie wollen, nicht was sie sollen (G3, Z 761) • Man würde nichts lernen (G3, Z 770) • Schule wäre verdreht (G3, Z 777) • Würde man von zu Hause abhauen, irgendwann nach Hause kommen (G3, Z 799f) 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Geld klauen (G3, Z 806f) • Alles zerstören (G3, Z 809) • Nichts bezahlen (G3, Z 813) 	
6. Wünsche und Tipps	a) Wünsche an Erwachsene	<p><u>Lehrer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Normal mit Schüler/innen reden, nach Gründen für Regelbrechen fragen und nicht gleich schreien (G2, Z 616) • Schüler/innen zuhören (G3, Z 1113ff) • Auf Regel hinweisen und bei Regelbruch Strafe vergeben, weil so die Schüler/innen das besser lernen (G2, Z 592) • Lehrer sollen Eltern ansprechen, wenn ein Kind ständig Scheiße baut und den Eltern Tipps geben (G2, Z 598ff) • Schüler/innen vor anderen nicht bloß stellen oder blamieren, sondern einzeln mit ihnen draußen reden (G2, / 780ff) • Unterrichtsfach wechseln, wenn das eine den Schüler/innen zu viel wird (G2, Z 818ff) • Sich nicht in private Streitereien von Schüler/innen einmischen (G2, Z 823ff) • Sich manchmal einmischen in Streitereien, wenn sie von Schüler/innen dazu aufgefordert werden, weil Streitereien ansonsten nie aufhören, vor allem, wenn man mit demjenigen nicht reden kann (G2, Z 834ff) • Mehr Verständnis für das, was Jugendliche machen (G3, Z 1110) <p><u>Eltern:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuhören, Sachlage erklären lassen, bevor reagiert wird (G1, Z 621ff) • Eltern sollen darauf achten, dass ihre Kinder an z.B. Sportsachen 	

		<p>denken und dies kontrollieren (G2, Z 603ff)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern sollen auch vor ihren Kindern Respekt haben (G2, Z 751f) • Eltern sollen ihren Kindern Ruhepausen gönnen (G2, Z 754ff) • Sich nicht über eigenständiges Handeln wie eine Anzeige machen beschweren, wenn sie davor nicht zuhören wollten (G2, Z 874ff) • Sollen ihre Kinder bei Problemen unterstützen, ihnen Tipps geben und ihnen helfen (G2, Z 882) • Klar sagen was sie verlangen und nicht „Mach, was du willst“, wenn sie es eigentlich nicht so meinen (G2, Z 890ff) <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche erst einmal ansprechen, zum Aufhören bewegen, bevor die Polizei geholt wird (G1, Z 607ff) • Erwachsene sollen Jugendliche respektvoll behandeln (G3, Z 1151) 	
	b) Tipps für Jugendliche	<ul style="list-style-type: none"> • Nachdenken (G1, Z 1034) • Reden (G1, Z 1030) • Sich Gedanken darüber machen, dass Regeln auch für den Beruf und die Zukunft wichtig sind und ob sie einen guten Job haben wollen oder nicht, der Regeleinhalten erfordert wie z.B. Respekt haben, weil man ansonsten rausgeschmissen wird und der Kundenumgang dies erfordert (G2, Z 544ff) 	
	c) Tipps für Erwachsene	<p><u>Lehrer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sich mit weiterentwickeln, auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen (G1, Z 1045) • Thema „Regeln“ öfter zum Thema machen, mit Jugendlichen über deren Zukunft sprechen, über deren Jobpläne und auf Wichtigkeit 	

		<p>der Regeln hinweisen und die Folgen bei Nichteinhaltung (G2, Z 568ff)</p> <p><u>Allgemein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sich auch an die Regeln halten (G1, Z 1039) • Die Sicht der Jugendlichen verstehen wollen (G1, Z 1041) 	
Sonstiges	<p><u>Hausaufgaben</u></p> <p>a) Sinnlosigkeit</p> <p>b) Intention der Lehrer</p> <p>c) Wünsche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In der Schule wird genug gelernt (G3, Z 1243) • Werden automatisiert ohne Lernerfolg bearbeitet (G3, Z 1250ff) • Wenn nur Wiederholung (G3, Z 1281ff) • Pflicht, Schülern Hausaufgaben aufzugeben (G3, Z 1259) • Rache (G3, Z 1265) • Zur Beschäftigung (G3, Z1273f) • Hausaufgaben auf freiwilliger Basis, praktische Aufgaben, Aufgaben, die man mit Hilfe des Internets bearbeitet (G3, Z 1384ff) 	
	<p><u>Gruppendiskussion</u></p> <p>a) Gruppengröße</p> <p>b) Zusammensetzung</p> <p>c) Methode</p>	<ul style="list-style-type: none"> • gut, weil Austausch in kleiner Gruppe möglich ist (G1, Z 1091ff) • gut, dass geschlechtshomogen, weil man sich dann mehr getraut zu sagen (G1, Z 1094ff) • sinnvoll, dass kein Einzelgespräch, sondern Unterstützung durch Freunde, Vorteil, dass andere etwas sagen können, wenn man selbst zur Frage nichts sagen kann (G1, Z 1126ff), man getraut sich mehr zu sagen als alleine (G3, Z 1206ff) 	

		<ul style="list-style-type: none">• gut, weil man Sichtweisen der anderen mitbekommt (G2, Z 955ff und 974)• Verständnisprobleme gering, weil man durch Antworten der anderen die Frage letztendlich doch versteht (G2, Z 969ff)	
--	--	--	--