

›Devianz‹ und ›Marginalität‹ Begriffe und Konzepte¹

Der aus dem Angelsächsischen stammende Begriff der ›**Devianz**‹ wird in der wissenschaftlichen Verwendung vielfach als gleichbedeutend (synonym) für den Sammelbegriff ›Abweichendes Verhalten‹ oder ›soziale Auffälligkeit‹ verwendet. ›Devianz‹ verweist auf tatsächliche oder vermeintliche Verstöße gegen soziale Normen², die im Verbund mit Prozessen der sozialen Aberkennung zur Randständigkeit von Menschen führen, die an die Marginalien – die Ränder der Gesellschaft – gedrängt werden.

Eine **Marginalie** bezeichnet eine Randbemerkung, – am Rand eines Textes oder einer Sinneinheit. Marginal (von lat. *margo*, Rand und engl. *marginal*) bedeutet in den Sozialwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie.): In einer Grenzstellung befindlich; nicht fest einem bestimmten Bereich zuordbar. Der Randseiter (*marginal man*) wird von Robert E. Park (1928) als Persönlichkeitstyp bezeichnet, der als Auswanderer gesellschaftlich entwurzelt ist aber noch keine neuen Wurzeln zur Anpassung an eine andere Gesellschaft schlagen konnte. Ein klassisches Beispiel des Randseitertums ist der Jude, der in der Geschichte der Auswanderung diesen Typ von **Marginalität** verkörpert, der auch als ›Rassenmischling‹ bezeichnet worden ist.

Eine marginale Persönlichkeit bewegt sich am Rande einer sozialen **Situation** oder Zugehörigkeit. Insofern ist diese ein Außenseiter (H. S. Becker: Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt am Main 1963.). Die Situation, in der man sich befindet, wird durch das Individuum (subjektiver Sinn) und durch überlieferte Auffassungen, die das Ergebnis kultureller Interpretationen (objektiver, kultureller oder sozialer Sinn) sind, bestimmt. Beide Phänomene bedingen sich zweifach: 1. Die objektive Situation beeinflusst die subjektive durch eine soziale Handlung. 2. Die subjektive Situation wirkt auf die objektive zurück, indem ein Kulturwandel initiiert und praktiziert wird. Dies wird in dem Ausdruck der **Definition der Situation** von W. I. Thomas und F. Znaniecki zuerst deutlich (Cultural Sciences 1952, S. 243).

¹ © Sommer 2004

² Vgl. Marx, A.: Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter. Münster u. a. 2001.

Im Rahmen dieser Veranstaltung – zwischen ›Devianz‹ und ›Marginalität‹ – werden folgende Begriffe und theoretische Konzepte thematisiert, wie ›**Antisoziale Tendenz**‹, ›**Soziale Auffälligkeit**‹ oder ›**Verwahrlosung**‹. Insbesondere der zuletzt genannte Terminus – in der Folge der Konzipierung des genialen Praktikers der Pädagogik und der Psychoanalyse August Aichhorn– bezeichnet schwere Formen dissozialen Tuns, die pädagogisch einfallsreich behandelt werden können (vg. Aichhorn 1925)³

›Abweichendes Verhalten‹ ist insgesamt der Sammelbegriff, mit dem sich unterschiedliche soziale Handlungsweisen oder Erwartungen verbunden sind: Aggression, Alkoholismus, Asozialität, Betrug, Bestechung, Drogenabhängigkeit, Extravaganz, Hehlerei, Korruption, Leistungsschwäche, Lernstörung, Prostitution, Selbstmord sind Beispiele. Diese weichen mehr oder weniger stark von einer ›Normalität‹ in der Gesellschaft ab, wobei abweichendes Verhalten zur ›Normalität‹ gehört, auch wenn dies zunächst befremdlich erscheinen mag.

›**Delinquenz**‹ wird als Begriff bevorzugt, wenn es um Verhaltensweisen einzelner geht, die hinter erwartetem Verhalten zurückbleiben (sog. Verhaltensdefizite) und sich im Vorfeld, Umfeld oder schon im Bereich der **Kriminalität** (strafrechtlich mißbilligte Handlungen) bewegen. Während abweichendes Verhalten toleriert werden kann, ist Delinquenz stets mit negativen gesellschaftlichen Reaktionen (Sanktionen) verbunden. Diese sind ein Bestandteil der sogenannten sozialen Kontrolle.

›**Dissozialität**‹ beschreibt ›Fehlverhaltensweisen‹ bzw. ›krankhafte Entwicklungen‹. Als dissozial wird jemand bezeichnet, der nicht oder nur teilweise in der Lage ist, gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen. Es kommt zu Störungen ganzheitlicher Abläufe im Denken, Fühlen und Handeln.

›Soziale Auffälligkeit‹ ist alles in allem ein häufig gebrauchtes Etikett, um Kinder und Jugendliche zu beschreiben, die ins Abseits oder an den Rand zu geraten drohen, weil sie in biographische Krisen geraten, deren Bewältigung aus eigener Kraft nicht gelingt. Aus der Sicht der sozialpädagogischen Disziplin ist ›soziale Auffälligkeit‹ das Resultat anhaltender sozialer und erzieherischer Mangelzustände. In bestimmten Lebenssituationen – etwa

³ Zahlreiche Literaturhinweise und Weiterführungen in meinem Manuskript zur Veranstaltung 8. 3.: Erziehungskonzepte und -methoden bei Jugendlichen in Krisen.

in der Schule oder in der beruflichen Ausbildung – kommen diese Mängel zum Ausdruck und werden – vor allem aus einer Kontrollperspektive – als Verhaltensdefizite wahrgenommen. Sie entstehen im Verlauf des Lebens in aller Regel aus einem ganzen Bündel von Mängeln: mangelhafte politische, soziale und familiäre Rahmenbedingungen sowie falsche Vorstellungen von Erziehung sind typische Beispiele.

Ein besonders gravierender Mangel ist die fehlende **Geborgenheit**⁴ und Verwahrung des Kindes (daher der veraltete Ausdruck ›wahrlos‹ oder ›verwahrlost‹⁵ sein). Daraus resultiert ein Mangel an Orientierung sowie die fehlende Vermittlung und Aneignung einer Perspektive für das Leben. Die Erziehung wird so gestört, daß sich eine Verstörung ergibt, aus der sich die **soziale Auffälligkeit** ergibt. Von Generation zu Generation wird auf diese Weise eine schlechte Erziehung weitergegeben, die einer Narbe gleicht, die nicht heilen kann. Eine mangelhafte Erziehung entsteht insbesondere dann, wenn die öffentliche Erziehung von Personen dreist beansprucht wird, die über keinerlei erzieherische Kompetenz verfügen, somit Erziehung mit Therapie⁶, mit Strafe oder mit Dressur verwechseln und ihr ›Wissen‹ aus fachfremden Disziplinen allenfalls entlehnen und somit fehlgeleitet hilflos agieren. Erziehungskonzepte und -methoden sind darauf gerichtet, die **Selbsttätigkeit** einer gestörten Lebenspraxis herauszufordern und zur Mündigkeit zu geleiten. Die erzieherische Kunstlehre - die Pädagogik - ist dazu über die Jahrhunderte ausgebildet worden. Die Pädagogik stellt den ältesten Rehabilitationsansatz bereit und verfügt über ein gesichertes professionelles Wissen. Dieses resultiert aus beruflichen und theoretischen Wissensbeständen. Aufgabe der Theorie ist nicht – wie aus Unwissenheit oft behauptet wird – die Konstruktion einer zu exekutierenden Praxis, sondern deren Rekonstruktion. Die Wissenschaft hat in der Praxis kein Anwendungs- sondern ein Reflexionsfeld. Nur so kann die Autonomie beider Handlungsfelder

⁴ Vgl. Ahlborn, H.-U.: Geborgenheit. Wesensmerkmal jeder Erziehung. Bad Heilbrunn 1986.

⁵ Vgl. die Beiträge in Schmid, V. (Hg.) (2001): Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz. Freiburg i. B. Hier insbes. Perner, A.: Der Ort der Verwahrlosung in der psychoanalytischen Theorie bei A. Aichhorn, S. 60-79 (Ein Klassiker wird neu gesichtet).

⁶ Therapie ist ein notwendiges Mittel, wenn dauerhafte Schwierigkeiten als Lebensprobleme (problems in living) entstehen. Wichtig ist es, den angemessenen sozialen Ort und die adäquate Form der professionellen Hilfe zu deren Bearbeitung zu erkennen. Eine *Vermischung* der sozialen Orte ›Erziehung‹ und ›Therapie‹ ist kontraproduktiv. Vgl. zu dieser Problematik mein Forschungsprojekt (Der Soziale Ort und die Pädagogische Atmosphäre 2005) sowie die Hinweise des Reformpädagogen und Bildungstheoretikers v. Hentig, der vor einem Therapismus warnt, wenn erzieherische Probleme in außerpädagogische Orte und an ›selbsternannte‹ Pädagogen übertragen werden, die zu einer Klientifizierung führen.

gewahrt und deren notwendige Unterscheidung trennscharf benannt werden.

Seit 1990 hat die Sozialpädagogik mit dem KJHG eine gesetzliche Grundlage. Auf Grund dieser auf Erziehung bauenden Hilfephilosophie kann die Profession ihre erzieherische Kompetenz unter Beweis stellen. Nur so kann der allgegenwärtigen Therapeutisierung und Ökonomisierung, die in der Moderne eine merkwürdige Allianz bilden, entgegengetreten werden. Gegen das Anpassungs- und Verwertbarkeitsdenken wird das **Wohl des Kindes** eingefordert.

Die **Autonomie der Lebenspraxis** ist durch die professionelle Erziehung zu schützen und wieder in ihr Recht zu setzen. Dies ist nicht möglich durch kurzfristige Aktionen sondern erfordert die **Erziehung zur Mündigkeit**. Die gesetzliche Grundlage bietet eine Art Leitlinie für die Profession. Die entscheidende Voraussetzung zum ›Gelingen von Erziehung‹ beizutragen, liegt in der Ausformung einer professionellen Kompetenz, die auf theoretischen und fallspezifischen Einsichten gleichermaßen gründet (die in diesem Seminar vorgebildet werden soll).

Störungen – Gefährdungen – Erziehungshilfen ⁷

Zwei bedeutende Pädagogen – J. H. PESTALOZZI (1746-1827)⁸ und A. MAKARENKO (1888-1939)⁹ – beschreiben in den folgenden Passagen die Anfänge ihrer Tätigkeit in neu gegründeten Erziehungseinrichtungen für elternlose Kinder, meist Kriegswaisen, für Kinder und Jugendliche in Stans (Schweiz) bzw. in der Gorki-Kolonie (Ukraine).

»Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, daß sei kaum gehen konnten, viele mit aufgebrochenen Köpfen ... viele hager wie ausgezehnte Gerippe, gelb, grinzend, mit Augen voll Angst und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt; andere vom Elend erdrückt, duldsam, aber mißtrauisch, lieblos und furchtsam. Zwischen hinein einige Zärtlinge, die zum Theil ehemals

⁷ Vgl. Müller-Kohlenberg/Kraimer. Grundwissen Erziehung. (Hg. von R. Geisen). Stuttgart 1999.

⁸ Vgl. z. B. J. H. Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von W. Klafki. Weinheim und Basel 1982. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): Die Mutter aller Schichten um die Sozialpädagogik. In: Niemeyer, C. (Hg.): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim und München 1998, S. 15-43. Pestalozzi, J. H.: Ausgewählte Schriften. In: Flitner, W. (Hg.): Pestalozzi. Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main 1983 (darin z. B.: Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, 1799, Stanser Brief 1799). 1961. Lüpke, F.: Pädagogische Provinzen für verwahrloste Kinder und Jugendliche. Eine systematisch vergleichende Studie zu Problemstrukturen des offenen Anfangs in der Erziehung. Die Beispiele Stans, Junior Republic und Gorki-Kolonie. (Erziehung - Schule - Gesellschaft, Bd. 30.) Würzburg 2004.

⁹ Vgl. die Bibliographie im Anhang.

in einem gemächlichen Zustand lebten, diese waren voll Ansprüche, hielten zusammen, warfen auf die Bettel- und Hausarmen-Kinder Verachtung...Träger Unthätigkeit, Mangel an Uebung der Geistesanlagen und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten waren allgemein.« (J. H. Pestalozzi, 1799)

»Von Tag zu Tag offener zeigten die Zöglinge im Verkehr mit den Erziehern Hohn und Unverschämtheit. Schon wurden in Gegenwart unserer Erzieherinnen Zoten gerissen; grob verlangten die Zöglinge ihr Essen...Entschieden weigerten sie sich, in den Wald zu gehen, und Brennholz zu schlagen; eines Tages deckten sie einfach in Anwesenheit von Kalina Iwanowitsch das Bretterdach unseres Schuppens ab. Sie machten dabei freundliche Scherze und lachten: ›Solange wir hier sind reicht!‹« A. S. Makarenko 1935, geschrieben wahrscheinlich 1925).

Diese beiden **Situationsbeschreibungen** entwerfen ein Bild von **Devianz**, von Störungen und Fehlentwicklungen in Kindheit und Jugend – häufig bis in das Erwachsenenalter hineinreichend – die unter ungünstigen Umständen eintreten können. Bei der Betrachtung dieser Probleme und der Überlegung, wie Hilfe und Unterstützung gegeben werden kann, geht es um das dem Gebiet der **Sozialpädagogik**.

Die Sozialpädagogik – als Disziplin – untersucht, wie abweichendes Verhalten zustande kommt und welche erzieherischen, institutionellen und sozialpolitischen Möglichkeiten der Verhinderung oder Überwindung der Problemlagen bestehen.

Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist dabei auf die Kooperation und den Informationsaustausch mit den benachbarten Disziplinen verwiesen:

Allgemeine Pädagogik: Um Vorstellungen der »Normalität« kritisch zu diskutieren;

Psychologie: Um innerpsychische Prozesse in der Entstehung von »abweichendem Verhalten« zu verstehen und gegebenenfalls zu verhindern;

Kriminologie: Um die Theorien der Entstehung und Vermeidung von Kriminalität – als einer Form des »abweichenden Verhaltens« – aufzunehmen und im Hinblick auf Kinder und Jugendliche zu bewerten;

Soziologie: Um die Bedeutung sozialer, gesellschaftlicher und sozialpolitischer Faktoren zu berücksichtigen;

Sozialisationsforschung: Um (ähnlich wie in der Soziologie) den Zusammenhang von Lebensumständen und Fehlentwicklungen zu erkennen¹⁰.

¹⁰ Vgl. als Übersicht – allerdings die »normale« Entwicklung betreffend: Bertram, H.: Sozialisation: Stabilität und Wandel eines Forschungsgebietes. Soziologische Revue, Sonderheft 2000, S: 255-263.

Geschichte der Erziehungshilfen

In der Geschichte der Sozialpädagogik ist die Realgeschichte des pädagogischen Handelns für verlassene, vernachlässigte und unangepaßte Kinder von der Geschichte der Theoriebildung über dieses Handlungsfeld zu unterscheiden.

Die sozialen Verhältnisse machen Hilfeleistungen für unversorgte Kinder immer wieder nötig. Kriege, Seuchen und Armut hatten oft zur Folge, daß Kinder ohne Eltern auf die Zuwendung anderer angewiesen waren. Es entwickelten sich in unterschiedlichen Epochen und Regionen Europas eine Vielzahl verschiedenartiger Modelle, um den Kindern wenigstens das Überleben zu sichern.

Die Lage unversorgter Kinder bis Mitte des 19. Jahrhunderts

Eine Darstellung ›der Geschichte‹ ist kaum möglich; es bestanden teils nebeneinander und teils in rasch wechselnder Folge die Praxis der **Pflegefamilien** (auch des organisierten Wechsels zwischen verschiedenen Pflegefamilien) der Aufnahme in Institutionen (Klöster, Heime, Waisenhäuser) der Ausnutzung der Arbeitskraft der Kinder (von einem für unsere Begriffe sehr frühen Zeitpunkt an in kasernierter Form) und die unterschiedlichsten Kombinationen dieser Formen.

Trotz dieser sozialpädagogischen Bemühungen ist nicht zu unterstellen, daß sämtliche ausgesetzten und verwaisten Kinder gerettet werden konnten. Im 16. Jahrhundert begannen vereinzelte, aber sehr engagierte Bemühungen, Möglichkeiten sozialpädagogischer Hilfe zu leisten (die damals fast immer als Rettung vor dem Hungertod und der Bewahrung vor Bettelerei zu verstehen waren). In Ypern (Flandern) wurden arme, unversorgte Kinder zunächst auf Anregung von Ludovicus Vives in Pflegefamilien untergebracht. Schon fünf Jahre später wurde dieses Modell als gescheitert erklärt, und es wurde eine Anstalt für 30 Jungen und 30 Mädchen errichtet. (Das ist eine sehr geringe Zahl von Plätzen, wenn man bedenkt, daß die Stadt täglich 1600 bis 1800 Arme zu unterstützen hatte). In England (Norwich ab 1571) entwickelte man ein Konzept, in dem die Berufserziehung der Kinder im Mittelpunkt stand: In kleinen Werkstätten der Hausindustrie lag die Ausbildung der Kinder dort in den Händen von Frauen (select women), die streng kontrolliert wurden.

Die Werkstattleiterinnen waren vom Rat der Stadt angehalten, die Kinder zu fleißiger und einwandfreier

Arbeit zu erziehen. Bei mangelnder Pflichterfüllung drohte den Lehrfrauen eine Gefängnisstrafe. Da die Kinder ökonomisch unabhängig von den Werkstätten arbeiteten, handelte es sich um eine Art von dezentralisierter Anstaltserziehung.

In Ypern – wie auch in den späteren Auseinandersetzungen um die geeignete Form der Unterbringung – spielte die Kostenfrage immer eine entscheidende Rolle. Auch im sogenannten **Waisenhausstreit** (um 1785) wurde zwar in erster Linie pädagogisch gegen die Unzumutbarkeit der Anstalten argumentiert. Hinzu kamen unzureichende Hygieneverhältnisse (die Statistik des Friedrichs-Waisenhauses in Berlin weist zu Anfang des 19. Jahrhunderts 7% Todesfälle pro Jahr aus); zur Schließung vieler Heime führte aber letztendlich die Erkenntnis, daß die Waisenhäuser »unrentabel« seien.

Anstalt und Pflegefamilie

Einer der bekanntesten Sozialpädagogen des 19. Jahrhunderts – Johann Hinrich **Wichern** (1808-1881)¹¹ – versuchte, das Familienprinzip in der Heimerziehung zu verwirklichen, indem er mehrere familienanaloge Gruppen in einem Heim zusammenschloß. In einer Erfolgsstatistik aus dem Jahre 1867 teilt Wichern mit, daß sich nahezu 75% der Zöglinge in seiner Anstalt gut geführt hätten. Ein solch positives Ergebnis wurde von keinem der hundert befragten Rettungshäuser erreicht.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich dann jedoch verstärkt wieder das Prinzip der Pflegefamilie durch. Das »Halten von Pflegekindern« – wie es damals hieß – wurde, z. B. in Frankfurt am Main, als konzessionspflichtiges Gewerbe betrachtet.

Bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts pendelte die Versorgung der Waisen im wesentlichen zwischen den Polen »Heim« und »Pflegefamilie« hin und her. Erst als sich in der Praxis (und später im Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG, von 1991) weitere Formen und Modelle der sozialpädagogischen Betreuung, wie Einzelbetreuung, Straßensozialarbeit, Familienhilfe, Tagesgruppen usw. etabliert hatten, löste sich das Entweder-Oder-Denken zwischen Heim und Pflegefamilie zugunsten differenzierterer pädagogischer Überlegungen auf.

¹¹ Johann Hinrich Wichern (1808-1881): Der Vater aller Rettungshäuser. In: Niemeyer, C. (Hg.): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim und München 1998, S. 45-77. Vgl. auch Kunstreich, T.: Grundkurs Soziale Arbeit. 2 Bde. Agentur des Rauhen Hauses Hamburg 1998.

Repressive Sozialpädagogik

Neben dem Aspekt der Versorgung und Hilfe hatte die Sozialpädagogik schon früh auch ein anderes Gesicht: nämlich das der Korrektur, der **Strafe** und der **Absonderung**. Bis ins 20. Jahrhundert wurde hierbei allerdings im Bereich der Strafjustiz (mit verschwindend seltenen Ausnahmen) kein Unterschied zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gemacht. Insofern suchen wir in der Geschichte gesonderte Einrichtungen, etwa des Jugendstrafvollzugs, vergeblich. In den Gefängnissen wurden vielmehr Erwachsene und Kinder, Männer und Frauen, Geisteskranke und Gesunde, Gewalttätige und Schwache zusammen eingesperrt. Das führte zu Anstalten, deren Zweck eine Kombination von Armen-, Siechen-, Waisen-, Werk-, Spinn-, Zucht- und Tollhaus war. In einem Lexikon von 1750 heißt es: »Zucht-Haus oder Werck-Haus ist ein Gebäude, so von der Obrigkeit unterhalten wird, daß darin trotzige und ungehorsame Kinder, erwachsene unbändige, in dem Müßiggang und Boßheit verwilderte Leute ... unter der Aufsicht eines Zuchtmeisters und anderer hierzu bestellter Leute bezwungen, gebessert und ... streng gehalten werden«.

Der Jugendgerichtsbewegung – einer fortschrittlichen sozialen und pädagogischen Bewegung, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts bildete – gelang es in Deutschland erst 1912, auf Versuchsbasis die erste Jugendstrafanstalt zu errichten.¹² Die Einführung getrennter Strafanstalten für Erwachsene und Jugendliche ist jedoch nicht mit gelungener Resozialisierung gleichzusetzen. Um die Mißerfolge der Wiedereingliederung (Resozialisierung) junger Straffälliger zu verringern, wurden auf diesem Gebiet in den 70er und 80er Jahren neue Konzepte entwickelt und mit Erfolg erprobt: z. B. ambulante Maßnahmen wie Betreuungen, Bewährungsaufgaben, oder Erfahrungskurse, ferner Täter-Opfer-Ausgleich und **Diversions** (Aussetzen der Strafe).

Eine empirische Auswertung des Erfolgs ► (Evaluation) der ambulanten Maßnahmen zeigt, daß diese Möglichkeiten dem Jugendstrafvollzug in Jugendgefängnissen im allgemeinen überlegen sind. Betreuungen oder Erfahrungskurse beispielsweise senken die Rückfälligkeit von straffällig gewordenen Jugendlichen deutlicher als die Einweisung in eine Vollzugsanstalt oder die Verhängung von Arrest. Diese Resozialisierungserfolge

¹² Alljährlich werden in Deutschland etwa 50.000 Jugendliche verurteilt. Vgl. in diesem Zusammenhang die aufschlußreiche Studie von Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1994.

haben jedoch noch nicht zu einer generellen Veränderung des Umgangs mit jungen Straftätern geführt. Viele Erwachsene – auch Jugendrichter – glauben, daß strenge Maßnahmen erfolgreicher seien, als die Ermöglichung des Umlernens, wie sie sich zum Beispiel in einer persönlichen Betreuungsbeziehung eröffnet. Diese Vorstellung von der Wirksamkeit der Strenge läßt sich auf Grund von Evaluationsergebnissen nicht halten. In einer norddeutschen Großstadt wurden folgende Rückfallquoten ermittelt: Über 90% für Arrestanten; 37% für Absolventen eines Erfahrungskurses; unter 20% für Jugendliche mit Einzelfallbetreuung.

Theoriegeschichte

Ein Blick auf die Geschichte sozialpädagogischer Theorieentwicklung fällt unterschiedlich aus, je nachdem welchen Aspekt man herausgreift. Eine Geschichte der Theorie der Strafe, der Armut oder der Arbeitsdisziplin würde jeweils anders ausfallen. Hier soll exemplarisch das Thema ►›abweichendes Verhalten‹ herausgegriffen werden. Es soll verfolgt werden, welche Antworten die Menschen jeweils auf die Frage gegeben haben, wie ein Verhalten zustande kommt, das nicht den Normen und Erwartungen entspricht. An einem Beispiel sollen verschiedene Denkweisen zur Frage der Entstehung abweichenden Verhaltens illustriert werden:

Beispiel:

Maria, ein junges Mädchen von 16 Jahren, zeigt häufig ein extrem auffälliges Verhalten: sie weint und schreit, ist durch niemanden ansprechbar, ißt und trinkt nichts, wird bei geringen Anlässen aggressiv, schläft nicht und zieht sich völlig zurück. Nach etwa ein bis zwei Tagen ist der Zustand abgeklungen und Maria wirkt wieder ausgeglichen und freundlich.

Je nach weltanschaulichem Hintergrund und Kenntnisstand wird und wurde ein solches Verhalten unterschiedlich interpretiert (mit unterschiedlichen Folgen für die Reaktion der sozialen Umwelt). Einige der im folgenden genannten Auffassungen sind heutzutage überwunden. Um die Breite denkbarer Vorstellungen zu skizzieren, werden jedoch auch veraltete Interpretationen aufgeführt. Maria gilt als ›**besessen**‹. Man erklärt ihr unverständliches Verhalten damit, daß ein böser Dämon, der Teufel oder ein Ungeist von ihr Besitz ergriffen habe. Als Möglichkeit der Heilung oder Veränderung werden Exorzismus, Teufelsaustreibung oder religiöse Übungen angesehen. Das Verhalten wird als ›Ungehorsam‹ oder

›**Aufsässigkeit**‹ angesehen. Maria gilt als ungezogen und wird dementsprechend betrafft. Das Verhalten wird mit zyklischen Schwankungen des weiblichen **Hormonhaushalts** in Verbindung gebracht. Es wird geprüft, ob (oder unterstellt daß) es sich um das prämenstruelle Syndrom (Unwohlsein vor der Regelblutung) handelt, durch das psychische und physische Störungen auftreten können. Es wird eine Hormontherapie eingeleitet. Es wird ›**Hysterie**‹ angenommen – eine den Frauen zugeschriebene gesundheitliche Störung, die durch Krankheiten der Gebärmutter hervorgerufen werden könne. Marias Verhalten wird als eine vorübergehende **pubertäre Irritation** angesehen. Man geht davon aus, daß sich die Auffälligkeiten in ein paar Jahren von selbst erledigen. Man unternimmt nichts und übt sich Geduld. Man sucht nach Ereignissen, die Maria aus der Bahn geworfen haben könnten: entweder unmittelbar vor dem Auftreten der ›Anfälle‹ oder auch länger zurückliegend, etwa in **früher Kindheit**. Gegebenenfalls würde Maria eine Psychotherapie angeboten. Es wird vermutet, daß es sich bei dem auffälligen Verhalten um die Reaktion auf Belastungen oder **Traumata** durch die Umwelt handelt (z. B. sexueller Mißbrauch, Mobbing, Schulfrustrationen). Entsprechend wird eine Veränderung oder Beseitigung der Ursachen versucht.

Ambulante und stationäre Erziehungshilfen

Ziel der ambulanten und stationären Erziehungshilfen ist es, erzieherische Mangelzustände aufzuheben und bessere Voraussetzungen zur Lebensbewältigung zu schaffen. Dazu werden Maßnahmen zum Schutze der Erziehung von Kindern und Jugendlichen sowie unter bestimmten Voraussetzungen auch für Personen über 18 Jahren ergriffen. Gemeinnützige Vereine, kirchliche Verbände oder Behörden können Träger solcher Maßnahmen sein.

Wie unterscheiden sich ambulante und stationäre Hilfen?

Ambulante Maßnahmen sind Hilfsangebote, die es erlauben, daß Kinder oder Jugendliche weiter in ihrer (familiären) Umgebung wohnen. Sie gehen zum Beispiel zu einem Kursus, zu einer Beratungsstelle oder zu einem Bewährungshelfer. Stationäre Hilfen finden sich an feststehenden Orten wie in Wohngruppen oder Heimen. In beiden Fällen geht es um eine ›Resozialisierung‹ für Kinder und Jugendliche. Eine angemessene Form der

Lebensbewältigung soll erlernt oder wiederhergestellt werden.

Der erzieherische Ansatz ist der älteste unter den sogenannten **Resozialisierungs**-Ansätzen. Die Vertreter der Pädagogik wissen um die Bedeutung von sozialen Verhältnissen, welche zur Auffälligkeit beitragen und kennen die negative Wirkung von Etikettierungen. Sie wissen, daß verschiedene Personen an der Entstehung von Abweichungen beteiligt sind. Die pädagogische Resozialisierung bezieht sich sowohl auf den (jüngeren) Menschen der das abweichende Verhalten zeigt, als auch auf die sozialen Umstände und die Personen, die am Zustandekommen des Problemzustandes beteiligt sind oder waren. Sozialpädagogische Interventionen zielen bisweilen auch auf die Veränderung unzureichender Entwicklungsbedingungen (vgl. z. B. sozialpädagogische Familienhilfe), auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen, auf das Umlernen von ungünstigen Gewohnheiten auf die Vermittlung eines positiven Selbstbildes oder auf die Ermöglichung alternativer Erfahrungen. Die Erziehungs- und Jugendhilfe will, wie schon Hermann Nohl (1879-1960) formuliert hat, – Menschen primär in den Schwierigkeiten helfen, die sie mit sich selbst und für sich selbst haben, nicht aber in denen, die andere mit ihnen haben.

Besteht ein Rechtsanspruch auf Hilfe zur Erziehung?

Wenn das **Wohl des Kindes** in seiner Familie nicht gewährleistet werden kann, besteht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1990 ein Rechtsanspruch auf Hilfe zur Erziehung. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) oder Sozialgesetzbuch (SGB VIII) regelt diese Hilfen für die im Prinzip erziehungspflichtigen Eltern.

Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG hat die Sozialpädagogik für ihr Berufsfeld eine wichtige Gesetzesgrundlage (Neben anderen gesetzlichen Grundlagen die sich z. B. auf straffällige Jugendliche, auf Adoptionen oder auf Verfahrensfragen beziehen). Die Kinder- und Jugendhilfe dient der Verwirklichung des Rechtes auf Erziehung und der Unterstützung der Elternverantwortung. (§§ 1, 2 KJHG). Im Gesetz ist eine umfassende Beratung über die Inanspruchnahme und die möglichen Folgen der Hilfe vorgesehen (§ 36 KJHG: Mitwirkung, Hilfeplan).

Jede erzieherische Hilfe bedeutet eine Reorganisation des Zusammenlebens durch Formen der öffentlichen

Erziehung. Die **Generalnorm** für alle erzieherischen Hilfen ist § 27 KJHG. Dieser schreibt vor, das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen in alle Leistungen einzubeziehen. Die Familie ist üblicherweise das engste soziale Umfeld; ein Sozialverband, der unterstützt werden soll, wenn der Verbleib in dieser Schicksalsgemeinschaft Zukunft verspricht und ersetzt werden soll, wenn dort die Zukunft der Kinder gefährdet ist.

Die Hilfen zur Erziehung (SGB VIII/KJHG §§ 27 - 39)

- Hilfe zur Erziehung (§ 27).
- Erziehungsberatung (§ 28).
- Soziale Gruppenarbeit (§ 29).
- Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer (§ 30).
- Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31).
- Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32).
- Vollzeitpflege (§ 33).
- Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (§ 34).
- Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35).
- Eingliederungshilfe f. seel. behinderte Ki. u. Jugendliche (§ 35a).
- Mitwirkung, Hilfeplan (§ 36)
- Zusammenarbeit bei Hilfen außerhalb der eigenen Familie (§ 37).
- Vermittlung bei der Ausübung der Personensorge (§ 38).
- Leistungen zum Unterhalt des Kindes oder des Jugendlichen (§ 39).

Der Gesetzgeber des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Juni 1990) hat klargestellt, dass sich ein **Rechtsanspruch** auf Hilfe zur Erziehung für die im Prinzip erziehungspflichtigen Eltern ergibt, wenn das Wohl des Kindes in seiner Familie nicht gewährleistet werden kann. Jede erzieherische Hilfe geht von der Familie aus und bedeutet eine Reorganisation des familialen Zusammenlebens durch Formen der öffentlichen Erziehung in den Handlungsfeldern der Sozialpädagogik.¹³

Die *öffentliche Erziehung* kann von der *privaten Erziehung*, also von Eltern (den sogenannten Personensorgeberechtigten) und Kindern in Anspruch genommen werden. Voraussetzung der Hilfe für den Personenkreis der Kinder (wer noch nicht 14 Jahre alt) und Jugendlichen (wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist) in Situationen, in denen die Erziehung dem Wohle des Kindes nicht entspricht, ist die Erstellung des Hilfeplans (§ 36 KJHG). An der Erstellung sollen Personensorgeberechtigte und Fachkräfte mitarbeiten.

¹³ Vgl. Wabitz, R. J.: (Hg.): Kinder- und Jugendhilfe. Handwörterbuch SGB VIII. Baden Baden 2004.

Das sozialpädagogische Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung steht auf der Ebene der institutionalisierten Erziehung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere in dem Spannungsfeld zwischen **Diagnostik** und **Intervention**, also zwischen Erkennen und Handeln.

Hilfen zur Erziehung werden für Familien notwendig - so zeigt die sozialpädagogisch relevante Forschung - die in dem Prozeß der sog. gesellschaftlichen Modernisierung zu den Verlierern zählen.

Mittlerweile hat sich die Ansicht durchgesetzt, daß der Prozeß der **Dynamik der modernen Welt** nicht zu einem höheren Maß an sozialer Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit in der Verteilung von Bildungschancen und des gesellschaftlichen Reichtums geführt hat, sondern vielmehr, nach einer Phase der »Unübersichtlichkeit« in den 80er Jahren (Habermas, J. Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main 1985) zu einer weiteren »Verkrustung« der sozialstrukturellen Verhältnisse. Das bedeutet, daß die klassischen sozialstrukturellen Indikatoren – soziale Herkunft, Geschlecht, Bildung und beruflicher Status – ihre Determinationskraft weiterhin ausüben. Nach wie vor wirken diese als Mechanismen der Reproduktion **sozialer Ungleichheit** und bestimmen über die Verteilung von Lebenschancen und -risiken¹⁴.

Die **Erziehungsberatung** (§ 28 KJHG) findet in Beratungsstellen oder durch Beratungsdienste statt. Kindern, Jugendlichen und Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten soll bei der Klärung und Bewältigung von Lebensproblemen geholfen werden. Zentral sind Erziehungsfragen sowie die Trennungs- und Scheidungsproblematik. Fachkräfte unterschiedlicher Fachrichtungen sollen dabei zusammenwirken. Krisen sollen durch Beratung beeinflußt, reduziert und wenn möglich überwunden werden. Die Mittel dazu sind Unterstützung durch ein Verständnis für die Probleme, Aufbau von Beziehungen durch Strukturierungshilfen, Schaffung von eigenen Lösungsmöglichkeiten durch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Vermittlung von Wissen zur Vorbeugung künftiger Krisen.

Die **soziale Gruppenarbeit** (§ 29 KJHG) hat ihre Wurzeln in der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen. Schon in der 50er und 60er Jahren wurden insbesondere in Hamburg

¹⁴ Im Kontext dieser Diskussion ist das Phänomen der »Anerkennung« bzw. »Aberkennung« gesellschaftlich bzw. kulturell erbrachter Leistungen bedeutsam. Vgl. z. B. Borst, E.: »Anerkennung« als konstitutives Merkmal sozialpädagogischer Bildungsvorstellungen, sowie Otto, H.-U./Ziegler, H.: Sozialraum und sozialer Ausschluss. In: *neue Praxis*, Heft 3/2004, S. 259-270 bzw. S. 271-291.

Erfahrungen dazu gesammelt. Es ergeben sich deutliche Parallelen zu der Praxis der sozialen Trainingskurse nach § 10 Abs. 1, Ziffer 6) des Jugendgerichtsgesetzes (JGG). Die Zielgruppe bilden ältere Kinder und Jugendliche, die durch erhebliche Entwicklungsschwierigkeiten auffällig geworden sind. Diese erzieherische Hilfe richtet sich auf noch nicht strafmündige, aber delinquent gewordene Kinder und Jugendliche. Auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzeptes sollen soziale Lernprozesse in Kraft treten.

Der **Erziehungsbeistand** (§ 30 KJHG) zielt darauf, daß eine Fachkraft das Kind oder den Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen während der Phase konflikthafter Auseinandersetzungen im Elternhaus unterstützen und seine Verselbständigung gegenüber der Familie stärken soll. Die Erziehungsbeistandschaft ist eine langandauernde Maßnahme. In den Handlungsfeldern der allgemeinen sozialen Dienste ist die Praxis verbreitet, daß Sozialpädagogen einzelne Minderjährige intensiver betreuen als ihre sonstige Klientel. Die Betreuungsdauer betrug in Essen beispielsweise im Durchschnitt 1986 2,2 Jahre, 1996 3,6 Jahre. Etwa 40% der Erziehungsbeistandschaften enden mit der Volljährigkeit.

Zu beobachten ist ein *Wandel von der individualtherapeutischen Einzelfallarbeit zu pädagogisch ambitionierten Angeboten in einer lebensweltlichen Orientierung*. Dazu zählt die Entwicklung vielfältiger Formen der Vernetzung mit Angeboten der verbandlichen und offenen Jugendarbeit. Es ergibt sich ein Leistungsprofil, das der Heimerziehung in vielen Punkten entspricht, wengleich es sich bei der Erziehungsbeistandschaft um eine ambulante Maßnahme handelt.

Die Familie ist Gegenstand der **sozialpädagogischen Familienhilfe** (§ 31 KJHG). Die sozialpädagogische Familienhilfe zielt auf die intensive und zeitaufwendige Erziehung zum Wohle des Kindes innerhalb einer Umstrukturierung des innerfamiliären Beziehungsgefüges und der Form der Alltagsbewältigung (Coping). Diese Hilfeform erreicht nahezu die gleiche Häufigkeit wie die **Heimerziehung**. Die Zielsetzungen der sozialpädagogischen Familienhilfe sind (vgl. Greese 1998):

- Intensive Begleitung von Familien in ihren Erziehungsaufgaben;
- Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagsproblemen;
- Bearbeitung aktueller Konflikte und Krisen;
- Unterstützung beim Umgang mit Ämtern und Institutionen;
- Vermittlung von Kompetenzen zur Selbsthilfe.

Im Anschluß an eine etwa dreimonatige Probephase, in der es darum geht, zu prüfen, ob ein Vertrauensverhältnis gewährleistet werden kann, folgt die etwa neunmonatige Phase der intensiven Familienhilfe, die schließlich soweit verringert wird, daß ein selbstverantwortlicher neuer Anfang für die Familie entsteht.

<i>Vorrangige Probleme im Rahmen von 15-monatigen Interventionen im bundesweiten Durchschnitt</i>	
Erziehungsschwierigkeiten	62 %
Entwicklungsauffälligkeiten der Kinder	36 %
Beziehungsprobleme	36 %
Schul- oder Ausbildungsprobleme	22 %
Trennung bzw. Scheidung der Eltern	20 %
Vernachlässigung des Kindes	16 %

Die **Erziehung in einer Tagesgruppe** (§ 32 KJHG) soll Familien helfen, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden. Der Verbleib des Kindes oder Jugendlichen in der Familie oder im sozialen Milieu soll ermöglicht werden. Die Familie wird dazu von der Betreuung des Kindes oder Jugendlichen tagsüber entlastet (ambulant). Gleichzeitig wird die Familie intensiv unterstützt, um mittelfristig eine Bewältigung der Problemursachen zu erreichen um die Familie in die Eigenständigkeit zu führen.

Die **Vollzeitpflege** (§ 33 KJHG) soll entsprechend dem Alter und dem Entwicklungsstand und den persönlichen Bindungen des Kindes oder Jugendlichen dazu beitragen, daß in einer Ersatz- bzw. Ergänzungsfamilie eine qualifizierte Erziehung geleistet wird (stationär). Diese kann zeitlich befristet oder dauerhaft sein. In besonderen Fällen der Entwicklungsbeeinträchtigung sind spezielle Formen einer Familienpflege zu schaffen, – z. B. durch pädagogisch besonders qualifizierte Pflegefamilien.

Die **Heimerziehung** oder eine sonstige betreute Wohnform (§ 37 KJHG) ist eine Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses über Tag und Nacht (stationär). Die Entwicklung des Kindes soll gemäß Alter und Entwicklungsstand gefördert werden. Es soll versucht werden, (1.) eine Rückkehr in die Herkunftsfamilie zu erreichen oder – falls das nicht möglich erscheint – (2.) die Erziehung in einer anderen Familie vorzubereiten oder (3.)

eine längerfristige Lebensform zu bieten und auf das selbstbestimmte Leben vorzubereiten. Jugendliche sollen in bedeutsamen Fragen beraten und unterstützt werden. In der Heimerziehung zeigt sich eine Entwicklung der Dezentralisierung: Die Einrichtungen sind durch die Bildung von Jugendwohngemeinschaften, das betreute Einzelwohnen und durch die mobile Betreuung gekennzeichnet.

Die **intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung** (§ 35 KJHG) soll für diejenigen Jugendlichen gewährleistet werden, die eine gründliche Unterstützung zu ihrer sozialen Eingliederung und zu ihrer Lebensführung benötigen. Diese Hilfe zur Erziehung ist in aller Regel langfristig angelegt und soll den Bedürfnissen des Jugendlichen entsprechen.

Wer kann die Hilfe zur Erziehung beanspruchen?

Die öffentliche Erziehung kann von der privaten Erziehung, also von Eltern (den Personensorgeberechtigten) sowie von Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen werden. Voraussetzung der Hilfe für den Personenkreis der Kinder (unter 14 Jahre) und Jugendlichen (zwischen 14 und 18 Jahren) in Situationen, in denen die Erziehung dem Wohl des Kindes nicht entspricht, ist die Erstellung des Hilfeplans (§ 36 KJHG). Dabei gelten folgende Grundsätze: Feststellung des erzieherischen Bedarfs, Festlegung der Art der Hilfe zur Erziehung, voraussichtlicher zeitlicher Umfang der Hilfe, Beschreibung der Leistungen, die erbracht werden sollen, Vorgehen beim Überprüfen des Hilfeplanes, Vorgehen beim Verändern des Hilfeplanes. An der Erstellung sollen Personensorgeberechtigte, Kinder und Jugendliche und Fachkräfte mitarbeiten.

Literatur:

- Greese, D.: Jugendamt und Schule. Erziehung und Bildung lassen sich heute nicht trennen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 2, 2005, S. 57-60.
- Habermas, J.: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Ders. Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main. 1985, S. 141-163.
- Jordan, E.: Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung. Hg. vom Institut für soziale Arbeit e. V. Münster 1994.
- Münder, J. u. a.: Frankfurter Lehr- und Praxis-Kommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster 1999.
- Textor, M. R. (Hg.): Hilfen für Familien. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim und Basel 1998.
- Melzer, W. u. a. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn 2004.
- Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim.

- Senckel, B. (2004): Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. München.
- Siebert, H. (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld.
- Szczyrba, B. (2004): Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn.
- Schmid, V. (Hg.): Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Freiburg im Breisgau 2001.
- Weyers, S. (2004): Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Weinheim, München.

Literatur zur Klausurvorbereitung:

Lamnek, S.: Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. München 1993, S. 11-50 (Bitte auch das darin enthaltene Glossar beachten):

Übungsaufgabe 1: Diskutieren Sie die Begriffe, die im Umfeld abweichenden Verhaltens bedeutsam sind, indem Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erörtern und Möglichkeiten der Sozialen Arbeit herausarbeiten, um Normalität (wieder) zu ermöglichen.

Die Entstehung abweichenden Verhaltens: Theorien

Betrachtung der Macroebene

Störungen und Gefährdungen der Erziehung ergeben sich aus der krisenhaften Wechselwirkung zwischen sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten auf der einen und den individuellen Versuchen, das Leben zu bewältigen, auf der anderen Seite. Wenn dabei Mangelzustände entstehen, kann abweichendes Verhalten die Folge sein. Gelingt die Lebensbewältigung nicht mehr aus eigener Kraft, sollen Erziehungshilfen ausgleichend wirken und dazu dienen, Menschen zu befähigen, ihr Leben angemessen zu bewältigen.

Betrachtung der Microebene

Dauerhafte Störungen ergeben sich zu Beginn der Erziehung beispielsweise aus der **Ablehnung** und der Unerwünschtheit des Kindes sowie aus dem Verlassen des Kindes. Wenn kindliche Lebensäußerungen der Kontaktsuche wie Lächeln, Saugen oder Festhalten abgelehnt werden, treten Störungen der sozialen

Beziehungen auf. Beispiele sind Weinerlichkeit und Infektionsanfälligkeit. Fehlverläufe der Entwicklung verfestigen sich dauerhaft in Form sozialer Verstörungen. Zu Störungen der Erziehung kommt es auch in Lebensverhältnissen, in denen die Erziehung als Mittel zur Durchsetzung von einseitigen Interessen mißbraucht wird. Kinder werden in ihrer Entwicklung dann dermaßen gestört, daß ihr Verhalten als abweichend bezeichnet wird. Sie geraten in die Gefahr, zu **Außenseitern** zu werden. Die Chance, ihr Leben selbst zu bestimmen und gleichberechtigt in der Gemeinschaft zu sein, wird zunehmend geringer. Gefährdungen ergeben sich auch für Kinder, die schon vor der Geburt und in den ersten Stunden danach auf Ablehnung stoßen. Jede Erziehungshilfe zielt darauf ab, eine solche Entwicklung zu verhindern, zu korrigieren oder zu beheben. Erziehungshilfen dienen dazu, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen und deren gesellschaftliche Eingliederung zu erleichtern. Sie sind in der Erkenntnis begründet, daß abweichendes Verhalten eine zwar merkwürdige, aber in sich stimmige Reaktion der kindlichen Selbstwerdung auf Mangelzustände darstellt. Die Entstehung und Verteilung des abweichenden Verhaltens in einer Gesellschaft ist sowohl eine Folge des individuellen Verhaltens als auch eine Folge der Definition und Kontrolle der reagierenden Umwelt. Beides ist wiederum von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig.

Wie entsteht abweichendes Verhalten?

Im allgemeinen zeigt sich abweichendes Verhalten auf der Grundlage komplexer und langdauernder Prozesse. Beispielsweise können Mangelzustände ungewöhnliches (abweichendes) Verhalten und Erleben bewirken. In bestimmten Lebenssituationen – etwa in der Schule oder in der beruflichen Bildung – kommen Mängel zum Ausdruck und werden (vor allem aus einer **Kontrollperspektive**) als Verhaltensdefizite wahrgenommen.

Mangelhafte Lebensbedingungen entstehen im Verlauf des Lebens aus einer Reihe von **Entbehungen**. Unzureichende politische, soziale und familiäre Rahmenbedingungen und unangemessene Vorstellungen von Erziehung sind Beispiele. Ein besonders folgenreicher Mangel ist die fehlende Geborgenheit und Verwahrung des Kindes (daher der veraltete Ausdruck ›wahrlos‹ oder ›verwahrlost‹) mit dem ein Mangel an Orientierung, eine

fehlende Vermittlung und Aneignung einer Perspektive für das Leben einhergeht. Typische Formen der Fehlerziehung sind Unter- oder Überforderung, Verspätung oder Verfrühung der Lernanforderungen, Unter- oder Überbehütung, Versagung oder Verwöhnung. Daneben kann abweichendes Verhalten auch durch Erkrankungen oder Störungen im Organismus entstehen. Diese Formen werden hier nicht weiter erörtert; sie verweisen in den medizinischen Bereich.

Wissenschaftliche Modelle abweichenden Verhaltens¹⁵

Verschiedene Modellvorstellungen von abweichendem Verhalten lassen sich gegeneinander abgrenzen. Ansatzpunkte zur Untersuchung der Entstehung abweichenden Verhaltens bilden entweder einzelne Menschen (Mikroebene), soziale Gruppen (Mesoebene) oder soziale Systeme (Makroebene).

Das **statistische** Modell: Eine einfache Darstellung von abweichendem Verhalten ist die statistische Beschreibung. Sie bezeichnet alles als abweichend, was sich zu weit vom Durchschnitt entfernt. »Wenn ein Statistiker die Ergebnisse eines agrarwissenschaftlichen Experiments analysiert, dann beschreibt er den Kornhalm, der außergewöhnlich lang, und den Kornhalm, der außergewöhnlich kurz ist, als Abweichung vom Mittelwert oder Durchschnitt. Entsprechend kann man alles, was sich vom Gewöhnlichen unterscheidet, als Abweichung bezeichnen. Unter diesem Aspekt ist es abweichend, linkshändig oder rothaarig zu sein, weil die meisten Menschen rechtshändig oder braunhaarig sind« (Becker 1973, S. 4). Die Erklärungskraft dieses Modells beschränkt sich auf vergleichsweise einfache Sachverhalte.

Das **medizinische** Krankheitsmodell (pathologisches Modell): Abweichendes Verhalten wird seinem Wesen nach als ›Krankheit‹ verstanden, die durch Symptome angezeigt wird. Diese Auffassung beruht auf einer Analogie zur Medizin. Wenn der Organismus ›funktioniert‹ und keine Schmerzen verursacht, gilt er als ›gesund‹. Wenn er nicht ›funktioniert‹, wird eine organische Funktion als krank bezeichnet. Ursachen für die Entstehung abweichenden Verhaltens werden in genetischen oder physischen Defekten gesehen. Diese Sichtweise abweichenden Verhaltens führt beispielsweise zur

¹⁵ Vgl. Kraimer, K. Stichwort Abweichendes Verhalten. In: Bauer, R. (Hg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München, Wien S. 2-6.

Medikalisierung, wenn Symptome wie Aggressivität oder Depressivität auftreten.

Neben der klassischen Schule der Kriminologie, die ein Produkt der Aufklärung ist, sind bei den ›großen Schulen‹ abweichenden Verhaltens insbesondere die (Sigmund Freud, 1856-1939) und die **Anomietheorie** (Emile Durkheim, 1858-1917) zu nennen.

E. Durkheim – einer der Gründungsväter der Soziologie – führt den Begriff **Anomie** (griechisch anomia: Gesetzlosigkeit) zur Erklärung abweichenden Verhaltens ein. Nach E. Durkheim führt die Ungewißheit über gesellschaftliche Werte und Normen zu Angst und Unzufriedenheit bei den einzelnen Menschen. Er begreift den Selbstmord und das Verbrechen als Folge einer mangelhaften gesellschaftlichen Integration. Dies stellt er in seinem Buch »Le suicide« (Der Selbstmord) dar. Robert K. Merton entwickelt die Anomietheorie weiter und setzt die Kriminalität zu anderen Typen abweichenden Verhaltens in Beziehung. Mit Anomie bezeichnet er den Konflikt zwischen den akzeptierten gesellschaftlichen Normen und der individuellen Lebensbewältigung.¹⁶ Die materielle Erfolgsorientierung, die im ›Geldverdienen‹ im ›Konsumieren‹ und ›Vorzeigen‹ zum Ausdruck kommt, ist ein Beispiel für eine verbreitete gesellschaftliche Norm. Akzeptierte Mittel zur Zielerreichung sind harte Arbeit und Disziplin. Da jedoch in einer Industriegesellschaft die Gelegenheiten stark eingeschränkt sind, solche Mittel zum Vorwärtkommen einzusetzen, entsteht für viele Menschen eine Spannung. Sie geraten unter Druck, weil sie nicht erfolgreich sind und versuchen mit anderen als den anerkannten Mitteln zum Erfolg zu kommen. R. K. Merton nennt in diesem gesellschaftlichen Spannungsfeld fünf mögliche **Reaktionstypen**:

1. Der **Konformist** erkennt die allgemeinen Werte und Normen an und akzeptiert auch die üblichen Mittel zu deren Erreichung. Dabei ist es gleich, ob er erfolgreich ist oder nicht. Die Mehrzahl der Bevölkerung zählt nach R. K. Merton zu diesem Typ.
2. Der **Innovator** akzeptiert ebenfalls die allgemeinen Werte und Normen, setzt aber nicht die üblichen Mittel ein. Er handelt illegal oder nicht-legitim mit verbotenen Mitteln.
3. Der **Ritualist** ordnet sich ebenfalls in die allgemeinen Werte und Normen ein, verliert aber seine ursprünglichen Zielvorgaben und handelt nur noch mechanisch mit immer gleichen Mitteln.

¹⁶ Vgl. Merton, R. K.: Sozialstruktur und Anomie. In: Sack, F./König, R. (Hg.): Kriminalsoziologie. Wiesbaden 1979, S. 283-313. Oberwitter, D./Karstedt, S. (Hg): Soziologie der Kriminalität (KzFSS, Sonderhefte Bd. 43). Wiesbaden 2004.

4. Der **Aussteiger** lehnt sowohl die anerkannten Ziele als auch die Mittel ab. Er schafft sich z. B. in einem Kreis von Gleichgesinnten Möglichkeiten zur Deckung des Eigenbedarfes.
5. Der **Rebell** ist demgegenüber daran interessiert, die bestehenden Werte, Normen und Mittel zu ersetzen und neue gesellschaftliche Orientierungen zu schaffen.

Dem Mediziner Sigmund Freud gelang der Nachweis psychischer Faktoren als Einflußgrößen in der Entstehung abweichenden Verhaltens. Aus seinen klinischen Beobachtungen entwickelte er die Theorie und die Praxis der **Psychoanalyse**. Diese ist eine wissenschaftliche Disziplin zur Erforschung unbewußter geistiger Vorgänge und gleichzeitig eine Form der Therapie. Freud zeigt die Existenz und die Wirkung des Unbewußten auf und begründete eine neue Sicht abweichenden Verhaltens. Freud geht davon aus, daß unbewußte Konflikte mit instinktiven Impulsen (Trieben) korrespondieren, die ihren Ursprung in der Kindheit haben. Eine psychische Abweichung ist somit nicht zufällig und kann durch die Analyse einer Lebensgeschichte erforscht, erklärt und auch behandelt werden. Wege dazu sind beispielsweise die psychoanalytische Traumdeutung und die Deutung von Lebensäußerungen, die spontan und frei erzählt werden. Dies bezeichnet S. Freud als freie Assoziation, die dazu verhelfen kann, unbewußte psychische Vorgänge aufzudecken.¹⁷

Neurotische Störungen können auf diese Weise erkannt und behandelt werden. In Freuds Band »Die Traumdeutung« (1900) sind grundlegende Lehren der Psychoanalyse enthalten. Mit der Entwicklung seiner psychotherapeutischen Behandlung abweichenden Verhaltens und seinen Schriften wie z. B. »Zur Psychopathologie des Alltagslebens« (1904) leitete S. Freud eine erste Krise des medizinischen Krankheitsmodells ein. Einige seiner Schüler grenzten sich später von der Freudschen Lehre ab und begründeten eigene Theorien (z. B. Alfred Adler, 1870-1937 oder Horst Eberhard Richter). Die Psychoanalyse wurde in jüngster Zeit zu einer Gesellschaftstheorie weiterentwickelt, durch die u. a. eine Analyse irrationaler gesellschaftlicher Entwicklungen möglich wird

¹⁷ Der Mensch verdrängt Emotionen aus seinem Bewusstsein (Freud). Vgl. zur Einführung in die Terminologie der Psychoanalyse Laplanche, J. u. a.: Das Vokabular der Psychoanalyse. 2 Bände Frankfurt am Main 1972, 1973. Weitere Literaturhinweise in meinem Manuskript zu der Veranstaltung 8. 3. unter Literatur zur Psychoanalyse.

Exkurs: Die Abwehrmechanismen

Alle **Abwehrmechanismen** sind Ausgestaltungen der Grunderscheinung der Verdrängung:

- Regression
- Reaktionsbildung
- Isolierung
- Ungeschehenmachen
- Projektion
- Introjektion
- Wendung gegen die eigene Person
- Verkehrung ins Gegenteil

Die Abwehrmechanismen bedeuten den nicht absichtlichen Versuch, Kränkungen bzw. Verletzungen in »Lebenskrisen« nicht hinzunehmen, sondern vermeiden zu wollen. Sie sind Vorkommnisse des Alltagslebens und wirken erst dann krankmachend (pathogen), wenn sie besonders stark und dauerhaft auftreten. Für die Entwicklungsphasen des **Kindes** sind sie als **normal** anzusehen (vgl. FREUD, S.: Die Verdrängung. G.W. 1915, Bd. X.; Freud, S.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. 1936).

Der Mythos der Psychopathologie

Eine weitere Krise des Krankheitsmodells wurde in den 70er Jahren durch die Schriften von Thomas S. Szasz eingeleitet. Er machte insbesondere auf die negativen Folgen der ausschließlichen Anwendung des medizinischen Modells in der Psychiatrie aufmerksam. Das medizinische Modell führe zu einem **Mythos**, der die soziale Entstehung abweichenden Verhaltens verleugne; vielmehr handele es sich bei abweichendem Verhalten um Lebensprobleme (SZASZ 1978, S. 23).

In Konkurrenz zu dem medizinischen Modell des abweichenden Verhaltens entstand eine neue Sichtweise und hat in der sozialpädagogischen Praxis erhebliche Bedeutung erlangt: Die **Etikettierungstheorie** (Labeling-Ansatz). Das Problemverhalten selbst, der soziale Kontext und die sozialen Beziehungen wurden analysiert, wenn jemand als Abweichler bezeichnet worden war. Insbesondere nach der Bedeutung der Zuschreibung von Merkmalen (Stigmatisierung) wurde geforscht. Eine solche wird durch bedeutsame Personen (**signifikante andere**) vorgenommen, wenn ein Verhaltensmerkmal für die gesamte Persönlichkeit als zentrales Kennzeichen behauptet wird. Auf die Bedeutung der Funktion von »Beobachtern in Machtpositionen« (z. B. Lehrer, Richter), die Verhalten als abweichend zuschreiben (etikettieren) können, wurde hingewiesen.

Wie verläuft der Prozeß der Zuschreibung abweichenden Verhaltens?

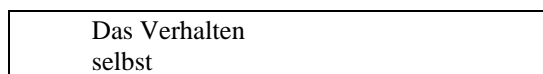
Üblicherweise ist der Ausdruck ›Karriere‹ zur Kennzeichnung erfolgreicher Berufslaufbahnen geläufig. In der sozialpädagogischen Fachsprache dient er zur Bezeichnung von erfolglosen Versuchen der Lebensbewältigung. Im Extremfall enden solche Karrieren im Gefängnis oder in der psychiatrischen Anstalt. Die abweichende Karriere beschreibt einen ›Aufschaukelungsprozeß‹ von der anfänglichen (primären) Abweichung bis zur nachträglich hinzukommenden (sekundären) Devianz. Die Ursachen der primären Abweichung können vielfältig und zunächst unbedeutend sein. Auf Grund ihrer Geringfügigkeit sind diese oftmals sozial geduldet. Die sekundäre Devianz, ist ein eskalierender Zuschreibungsprozeß. Dieser führt schließlich dazu, daß eine äußere Zuschreibung in das innere Selbstbild übernommen wird. Der Betreffende sieht sich selbst als abweichend an. Im Verlauf abweichender Karrieren werden Handlungsmöglichkeiten zunehmend vermindert, so daß es immer schwerer fällt, die Normalität zu wahren.¹⁸

Beispiel:

Daniel ist in der Schule unglücklich. Er ist in den Verdacht geraten, etwas gestohlen zu haben. Seitdem ist er mißtrauisch und fühlt sich von Lehrern und Mitschülern falsch verstanden. Immer wenn etwas geschieht, was unerfreulich ist, wird sein Name genannt: »Das war sicher Daniel«. Er wird unsicher und verhält sich schließlich auch ungewöhnlich.

Exkurs: Etikettierung des Verhaltens als Störung

Verhalten, das als abweichend bzw. abnorm gekennzeichnet wird, läßt sich anhand dieses Modells als Wechselwirkung der folgenden Variablen beschreiben:



Ein Individuum tut irgend etwas ...

¹⁸ Vgl. die einflussreiche Studie von H. S. Becker (Außenseiter. Frankfurt 1981) sowie die Studie von S. Cohen und L. Taylor, die die verschiedenen Weisen untersucht haben, mit denen Menschen versuchen, der Routine des Alltags zu entkommen (Ausbruchsversuche, Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt am Main 1980).

<p>Der Soziale Kontext</p>

unter bestimmten Bedingungen ...

<p>Der Beobachter in einer Machtposition</p>
--

*das jemanden so sehr erregt, ärgert,
wütend macht oder stört, ...
daß bestimmte Handlungen ausgelöst werden, ...*

<p>Die Etikettierung des Verhaltens/Die Bezeichnung der Störung</p>

*durch die gesellschaftliche Etikettierungen ausgelöst werden, die
bestimmen, welches derzeitig übliche Etikett am besten paßt.*

Ebenso ist das Verlaufsmodell nach Quensel (1970)¹⁹ für die soziale Diagnostik von Bedeutung: Nahezu jeder Jugendliche hat demnach bereits einmal delinquent oder kriminell gehandelt. Oftmals bleibt dies Verhalten unentdeckt und kann stets als Versuch zur aktuellen Problemlösung gedeutet werden. So begeht der Jugendliche zunächst ein kleines Delikt.

Verlaufsmodell

Erste Phase. Hat er Glück, wird nicht erwischt und ihm wird in seinem sozialen Umfeld geholfen, ist der »Fall« erledigt, wie dies ganz überwiegend geschieht.

Andernfalls tritt **Phase zwei** ein: Das Problem wird nicht gelöst sondern das Delikt wird subjektiv als Bestätigung erfahren und bedingt weitere Delikte. Die Möglichkeit des »Erwischt-werdens« steigt an. Auch jetzt besteht noch die Chance zur Problemlösung ohne die offizielle Reaktion einer Etikettierung.

In der **dritten Phase** vertieft sich das Problem: Der Junge wird bestraft, die Chance, Glück zu haben, wird geringer, die Ablehnung von außen wächst.

In der **vierten Phase** kommt es oftmals zu einem Aufschaukelungsprozeß: Bei einem erneuten Delikt gilt er als Rückfalltäter, selbst wenn das Delikt ähnlich harmlos ist wie zahlreiche andere.

In der **fünften Phase** wird der Jugendliche offiziell als »Delinquenter« definiert. Die Selbstdefinition richtet sich ebenfalls darauf ein.

Die **sechste Phase** beschreibt den Beginn einer »Rollenkarriere«: Der Jugendliche wird in seinen sozialen Kontakten zum Außenseiter. Er übernimmt abweichende Rollen. Bestimmte delinquente Techniken der Problembewältigung verfestigen sich (Autodieb, Süchtiger etc.).

¹⁹ Quensel, S.: Wie wird man kriminell? Verlaufsmodell einer fehlgeschlagenen Interaktion zwischen Delinquenten und Sanktionsinstanz. In: *Kritische Justiz* 3 (1970), H. 4, S. 375-382.

Die **siebte Phase** bzw. Stufe führt in die Strafanstalt, wo endgültig eine Rolle festgelegt wird (Verstärkung der kriminellen Rolle und der Probleme).

Der Jugendliche wird in der **achten Phase** als Vorbestrafter mit härtester sozialer Diskriminierung konfrontiert und entwickelt sich zum Rückfalltäter.

Umweltreaktionen steuern in diesem dynamischen Prozeß den Weg zum »Kriminellen« oder »Normalen«; auf jeder der von Quensel angezeigten Zeitspannen gibt es noch eine, sich allerdings stets vermindernde Chance, »normal« zu bleiben oder wieder zu werden.

Zusammenfassung:

Theorien abweichenden Verhaltens lassen sich insgesamt in eine Klassifikation bringen, die in sog. individualistische und kollektivistische Sichtweisen aufgeteilt werden können (vgl. Lamnek 1993, S. 56 ff.). Im Kontext der Theorie der Verwahrlosung sind das medizinische, das sozialisationstheoretische und das kontrolltheoretische Erklärungsmodell relevant (vgl. Herriger 1987)

Literatur zur Klausurvorbereitung:

Lamnek, S.: Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. München 1993,(insbes. Auswahl aus S. 55-233).

Herriger, N.: Verwahrlosung. Eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeit. Weinheim und München 1987.

Übungsaufgabe 2: Diskutieren Sie eine der Theorien, die im Umfeld abweichenden Verhaltens bedeutsam ist, indem sie die Entstehung, den Aufbau und die zentralen Annahmen erörtern und Möglichkeiten der Sozialen Arbeit herausarbeiten, um Normalität (wieder) zu ermöglichen.

Weiterführende Literatur:

Abels, H.: Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. Soziale Welt 1970, S. 347-359.

Aden-Grossmann, W. Jugendhilfe und Schule. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim und München 1998, S. 227-258.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (AWO) (1978): Jugendhilfe und Schule. Bonn.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.) (1999): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Bericht über gemeinsame Beratungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Broschüre der AGJ Bonn.

Bäumer, G. (1929): Wesen und Aufgabe der öffentlichen Erziehungsfürsorge. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Band 5, Sozialpädagogik. Langensalza, S. 3-26.

Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.) (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster.

- Bohle, A./Themel, J. D. (1992): Jugendhilfe - Jugendrecht. Köln, München.
- Braun, K. H. (1999): Institutionalisierung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit. In: Deutsche Jugend, 47 Jg., H. 6, S. 258-266.
- Braun, K. H./Wetzel, K. (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen der Schulsozialarbeit. Neuwied.
- Braun, K.-H. (1997): Offene Milieubildung und reflexive Lernförderung durch Schulsozialarbeit. In: Pädagogischer Blick, 5. Jg., H. 2, S. 102-114.
- Büchner, P. u. a. (Hg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen.
- Chassé, K. A./Wensierski, H. J. v. (Hg.) (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim und München.
- Drilling, M. (2001): Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten. Bern/Stuttgart.
- Ebbe, K. u. a. (1989): Milieuarbeit. Stuttgart.
- Fatke, R./Valtin, R. (Hg.) (1997): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main.
- Flössner, G. u. a. (Hg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen.
- Frommann, A. u. a. (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit; Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim.
- Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. 2 Bände. Münster.
- Gerull, P. (2001): Qualität und Qualitätsentwicklung in den Erziehungshilfen. In: Birtsch, V. u. a. (Hg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster, S. 440-457.
- Glanzer, W. (1991): Sozialarbeit in der Schule. In: Soziale Arbeit, Jg. 40, H. 7, S. 233-241.
- Glanzer, W. (1993): Schulsozialarbeit in den neuen Ländern – Schlagwort oder zukunftsweisende strukturelle Maßnahme? In: Jugendhilfe, Jg. 31, H. 1, S. 19-22.
- Glanzer, W. (1997): Schulsozialarbeit auf der Suche nach Zukunft. In: Jugendhilfe, Jg. 35, S. 10 ff.
- Greese, D.: Jugendamt und Schule. Erziehung und Bildung lassen sich heute nicht trennen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 2, 2005, S. 57-60.
- Grossmann, W. (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim.
- Habermas, J.: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Ders. Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main. 1985, S. 141-163.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (1999): Zur Notwendigkeit der Präzisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe im KJHG. In: Zentralblatt für Jugendrecht, Jg. 86, H. 12, S. 475-479.
- Hentze, J. u. a. (Hg.) (1997): Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg.
- Hollenstein, E. (1991): Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 22, H. 2, S. 116-124.
- Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (2001): Schulsozialarbeit. Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis, 31. Jg., H. 1, S. 9-28.
- Hurrelmann, K. (1996): Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sozialmagazin, Jg. 21, H. 1, S. 16-21.
- Jordan, E./Schone, R. (Hg.) (1998): Handbuch Jugendhilfe Planung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster.
- Jordan, E./Sengling, D. (1994): Jugendhilfe. Einführung in Geschichte, Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen, Weinheim, München.
- Jordan, E.: Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung. Hg. vom Institut für soziale Arbeit e. V. Münster 1994.
- Kraimer, K. (2003): Schulsozialarbeit auf dem Weg zum Regelangebot. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit. Heft 1, S. 17-23.
- Kreft, D./Mielenz, I. (Hg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel.
- Liebau, E. (1995): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule, Jg. 87, H. 2, S. 207-215.
- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe. Frankfurt am Main u. a.

- Melzer, W. u. a. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn 2004.
- Merchel, J. (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Münster.
- Merchel, J. (2000): Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex: Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe. In: Helmke, A. u. a. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 161-183.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (1998): Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. Potsdam.
- Mühlum, A. (1993): Schulsozialarbeit. In: Becker-Textor, I./Textor, M. R. (Hg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Neuwied 1993. S. 241-269.
- Mühlum, A. (1995): Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen. Neue Herausforderungen für Jugendhilfe und Schule. In: Soziale Arbeit, Jg. 44, H. 7, S. 218-225.
- Mühlum, A./Rothe, M. (1991): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Wiesner, R./Zarbock, W.: Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Köln, S. 287-317.
- Münchmeyer, R. (1993): Herausforderungen für die Jugendhilfeforschung. In: Diskurs. Jg. 3, S. 15-19.
- Münder, J. u. a. (1999): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster.
- Münder, J. u. a.: Frankfurter Lehr- und Praxis-Kommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster 1999.
- Münder, J./Tammen, B. (2002): Einführung in das Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG/SGB VIII. Münster.
- Nestmann, F. (1997): Familie als soziales Netzwerk. In: Böhnisch, E./Lenz, K. (Hg.): Familie. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim.
- Niesloy, F. (1998): Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Jg. 29, H. 3, S. 252-262.
- Nohl, H. (1945): Über Leistung, Gehorsam, Pflicht. In: Neue Sammlung 34, 1994, S. 327-337.
- Olk, T. u. a. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München.
- Paar, M. (1999): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Jugendwohl. Jg. 80, H. 6-7, S. 265-269
- Pestalozzi, J. H.: Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799). In: Pestalozzi, J. H.: Ausgewählte Schriften, hrsg. von W. Flitner, Frankfurt am Main 1983, S. 223-246.
- Prüß, F. (1995): Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule. In: Jugendhilfe. Jg. 33, H. 1, S. 13-23.
- Raab, E. (1994): Begründungszusammenhänge und Konzepte von Schulsozialarbeit. In: Pädagogische Führung, Jg. 5, H. 4, S. 148-154.
- Raab, E. (1999): Die Beziehung von Jugendhilfe und Schule – Entwicklung, Konzepte, Perspektiven. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Jg. 50, H. 4, S. 251-255.
- Rademacker, H. (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen. Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. In: Schubarth, W. u. a. (Hg.): Gewalt an Schulen. Opladen, S. 216-238.
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hg.) (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. 2 Bände. Neuwied u. a.
- Segel, G. (1999): Die zentrale Rolle von Schulsozialarbeit in der zukünftigen Jugendhilfelandschaft – Eine realisierbare Utopie! In: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (Hg): Jugend Beruf Gesellschaft. Jg. 50, H. 4, S. 256-259 .
- Seithe, M. (1992): Schulsozialarbeit. Ein Lebenswelt-Konzept. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Jugendamt Wiesbaden.
- Seithe, M. (1998): Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Wissenschaftliche Begleitung. Herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit. Erfurt.
- Seithe, M. (1999): Schulsozialarbeit. In: Chassé, K. A./Wensierski, H.-J. (Hg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München, S. 76-86.
- Senckel, B. (2004): Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. München.
- Siebert, H. (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld.
- Spiegel, H. v. (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster.

- Szczyrba, B. (2004): Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn.
- Textor, M. R. (Hg.): Hilfen für Familien. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim und Basel 1998.
- Tillmann, K. J. (1982): Schulsozialarbeit – Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München.
- Timm, K. (1999): Schule und Jugendhilfe. Bedingungen und Ebenen der Kooperation. In: Soziale Arbeit, Heft 4. S. 119 f.
- Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim und München.
- Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim.
- Weyers, S. (2004): Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Weinheim, München.