

Die soziale Diagnose einer qualitativen Sozialforschung

1. Einführung

Diagnostisches Handeln zielt allgemein auf das Erkennen, Unterscheiden und Entschlüsseln sozialer Zusammenhänge. Somit ist diese Tätigkeit ein Bestandteil des Alltagshandelns und - in systematisierter Weise - elementar für professionelles pädagogisches Handeln etwa in der Schule, die als »biographische Präge- und Schaltstelle« für Lehrer und Schüler ein Zentrum bildet, in welchem Sozialität - sofern diese nicht nur »ausgehalten« werden soll - produktiv ausgestaltet werden kann.

Versteht man die Schule nicht allein als Vermittlungs-, Prüfungs- und Selektionsinstanz für Kinder und Jugendliche, sondern zusätzlich als ganzheitliche Entwicklungsbegleitung, so wird die Notwendigkeit deutlich, mit der Didaktik eine Diagnostik zu entwickeln, die neben der Messung kognitiver schulischer Leistungen eine Messung »sozialer Leistungen« zuläßt. Aus einer solchen, breit angelegten Diagnostik resultieren zusätzliche Handlungsmöglichkeiten und -chancen für Lehrer und Schüler.

Insbesondere die Vernetzung¹ sozialer Leistungen bietet sich zur Entlastung bei Lebensproblemen an, so daß z. B. eine Lehrerin, nachdem diese die Notwendigkeit erkannt hat, einen Schüler in dessen Lebensbewältigung *besonders* zu unterstützen, die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit oder mit der Jugendarbeit initiiert, um dann *gemeinsam* eine adäquate Möglichkeit zur Hilfe zu finden, die in der Verantwortung einer sozialen Pädagogik bleibt. So kann beispielsweise eine individuelle Betreuung von Schülern, die Lehrer nicht oder nicht allein zu leisten vermögen, in Form einer Schulaufgabenhilfe oder eines anderen sozialen Hilfsangebotes ermög-

¹ Zur Vernetzung sozialer Hilfe vgl. KEUPP/RÖHRLE 1987, MÜHLFELD et al. 1988, WENDT 1991. WENDT spricht übrigens statt von "Diagnose" von "Assessment", da dieser Begriff ihm geeignet erscheint, um einen Prozeß zu kennzeichnen, in welchem auch die Stärken von Personen in deren Umfeld 'veranlagt' werden. Auch die hier gemeinte lebensweltliche, soziale Diagnostik ist in einem weiten Sinne als ganzheitliche Charakterisierung von Personen in Situationen und Lebensverhältnissen zu verstehen.

licht werden, wie dies auch im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG, inbes. §§ 27-34) vorgesehen ist (vgl. GINTZEL 1993).

Dadurch, daß der Lehrer auf diese Weise in die Vernetzung von Hilfe aktiv eingebunden ist und als Person des schulischen Lebens daran mitwirkt, kann der gesamte Unterstützungsprozeß in einer nicht-stigmatisierenden Weise organisiert werden.

Das professionelle pädagogische Handeln ist dabei auf eine ganzheitliche Weise so zu organisieren, daß die Lebenswelt - d. h. vor allem der alltägliche Lebenszusammenhang von Schülern - zusammenschauend erfaßt und in die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen integriert wird (vgl. für »Diagnosen« schulischer Wirklichkeit RUMPF 1988, SCARBATH 1992).

Es geht einerseits darum, Sinnzusammenhänge zu verstehen und verständlich zu machen (zu vermitteln), andererseits darum, Möglichkeiten und Grenzen des begrenzten und zu begrenzenden Handlungsrahmens, den der »Schauplatz Schule« bietet, klar zu erkennen. Hier kann die qualitative Sozialforschung einen Beitrag leisten, da diese auf das systematisierte Entdecken und Erkennen von Sinnzusammenhängen, die gleichzeitig Sachzusammenhänge sind, gerichtet ist.²

Dem Forscher wie dem »Nachforscher« (dem wissenschaftlich geschulten, kompetenten Praktiker) bietet sich mit den heute bereits vorliegenden Studien für diesen Kontext ein sozialwissenschaftliches Deutungspotential an, welches Bestimmungen enthält, die durch die Ausschließung von »Fehldeutungen« allmählich gewonnen werden konnten. Diese gezielte und nachprüfbare Auswahl von *Lesarten*, die sinnlogisch adäquate Fassungen sozialer Zusammenhänge sind, bietet Deutungsalternativen und verhilft zur Modifikation vorhandener Deutungen. Auf diese Weise kann oftmals eine neue »Pointe« gefunden werden, die neue Möglichkeiten - etwa der Problembearbeitung - birgt.

Ein Beispiel für eine solche alternative Deutung sozialer Realität ist die sozialwissenschaftliche Theorie des sog. Labeling Ansatzes, auf den speziell in dessen Bedeutung als »fehlgeleitete Diagnostik« in Form von Zuschreibungen (Etiketten) innerhalb der Schule (in Abschnitt 2.3) eingegangen wird.

² In diesem Aufsatz wird nicht auf die Ausgestaltung der Diagnostik, wie diese herkömmlicherweise verstanden wird, eingegangen (vgl. hier z.B. SCHMITT 1990, KLEBER 1992, MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992). Es soll lediglich angeregt werden, diagnostisches Handeln - welches durch qualitative Methoden der Sozialforschung angeleitet und im Studium erworben werden kann - systematisch in das professionelle Lehrerhandeln zu integrieren. Zur allgemeinen Diskussion der Verwendung erziehungswissenschaftlicher Forschung in der (schulischen) Praxis vgl. DRERUP/TERHART (1990); zur Professionalisierung vgl. KORING 1989.

2. Qualitative Sozialforschung

Die qualitative Sozialforschung kann in einer groben Kennzeichnung als ein Projekt bezeichnet werden, dessen Aufgabe es ist, Sinnzusammenhänge zu erhellen, »dichte Beschreibungen« (GEERTZ 1987) zu leisten, Strukturen zu entdecken.

Der Begriff »qualitativ« meint vor allem solche »Messungen« von Qualitäten, Beschaffenheiten, Eigenschaften bei Personen, Gruppen, Diensten oder Institutionen, die sich nicht auf reine Auszählungen quantifizierbarer Merkmalsverteilungen beschränken. Qualitative Forschung steht dabei nicht im Gegensatz zur Quantitativen; beide Verfahrensrichtungen bedingen einander, folgen allerdings verschiedenen Standards und Gütekriterien, wobei die qualitative, d. h. die nicht abkürzende Forschung beansprucht, die grundlegende Form der Theoriebildung zu sein (vgl. auch KLEINING 1982).

Als Hauptströmungen qualitativer Methodologien lassen sich folgende sechs Richtungen - die eine solche dichte Beschreibung ermöglichen - unterscheiden (vgl. GARZ/KRAIMER 1991, KRAIMER 1993a):

1. Die objektive Hermeneutik von Ulrich OEVERMANN (z. B. 1979, 1993).
2. Der Narrativismus von Fritz SCHÜTZE (z. B. 1983).
3. Die kommunikative Sozialforschung der AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN (1976) in der Tradition von G. H. MEAD.
4. Die qualitative Biographie- und Lebenslaufforschung (z. B. Ulrich HERRMANN 1987).
5. Die qualitative Unterrichtsforschung, in der Unterricht als meisterliche oder unmeisterliche pädagogische Praxis unterscheidbar wird, wie sie von Fritz LOSER (1980) entwickelt wurde.
6. Die psychoanalytische Textinterpretation als Methode der Sozialforschung wie sie etwa Birgit VOLMERS (1988) ausgeformt hat.

Mit dem Bemühen qualitativ orientierter Sozialforschung um eine gegenüber konventioneller Forschung erweiterte Erfassung und Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit, geht der Anspruch einher, ein *Mehr an Feldarbeit* zu leisten (also sich in Handlungsfelder - beispielsweise durch teilnehmende Beobachtung - zu bewegen), ein *Mehr an Offenheit* (d. h. den Untersuchungsgegenstand, den Fall, aus sich selbst heraus zum »Sprechen« zu bringen, diesen nicht jeweils schon »vorzubesprechen«) zu realisieren, sowie ein *Mehr an Sinn-Verstehen* hervorzubringen, das heißt u. a. verborgene Deutungen, die nicht auf Anhieb zu erkennen sind, zu finden.

2.1 Kernelemente einer lebensweltlich-fallorientierten Sozialforschung

Kennzeichnend für eine lebensweltlich-fallorientierte Sozialforschung, auf die ich in diesem Zusammenhang näher eingehen möchte, sind vor allem folgende drei Merkmale: Erstens *die Subjektorientierung*, bei der Personen eine lebensgeschichtlich erworbene Einzigartigkeit zukommt. Ein zweites Kennzeichen ist *die Kontextorientierung*, in welcher es darum geht, das Umfeld von Personen systematisch in den Analyseprozeß einzubeziehen. Schließlich ist drittens die *hermeneutische Orientierung* zu nennen. Diese hat den zuvor genannten Perspektiven Rechnung zu tragen, wobei sie das Herzstück des gesamten Vorgehens ist. Das hermeneutische Vorgehen ist eine Kunstlehre, eine nichttechnologische Methode der Text- und Sinnauslegung, deren zentrales Anliegen im Unterschied zur bloßen Erklärung das Verstehen von Bedeutungen ist. Es geht hier nicht um einführendes Verstehen sondern um Sinn-Verstehen.

Das Sinn-Verstehen richtet sich zunächst beschreibend auf die Nachzeichnung sogenannter »subjektiver Repräsentanzen« (also auf das, was eine Person gedanklich z. B. im Gespräch hervorbringt). Nach diesem »Hineinversetzen« erfolgt in einem zweiten Schritt das »Hinausversetzen«, um die gefundenen Deutungen nach wissenschaftlichen Kunstregeln zu bearbeiten.

In einem dritten Schritt wird entschieden, ob, und wenn ja, *wie* eine Rückübersetzung für die jeweilige Person oder Personengruppe zumutbar und leistbar ist. Diese Rückübersetzung in die »Sprache des Falles« (OEVERMANN) ist mit dem Finden und »Erfinden« von Deutungsalternativen verbunden, die dann unter Umständen der so in Rede stehenden Person oder den Praktikern, denen die Ergebnisse überantwortet werden, nachdenkenswert erscheinen. Es darf sich hier also nicht um eine Bevormundung der Praxis handeln.

Das lebensweltlich orientierte Konzept *erziehungswissenschaftlicher Forschung* zielt somit darauf, die Perspektive von Personen in deren individueller und allgemeiner Verfaßtheit gleichzeitig zu rekonstruieren. Dazu werden in der Forschung vor allem die erstgenannten Schritte extensiv, d. h. zeitaufwendig und handlungsentlastet durchgeführt. Nur in dieser Form der »umständlichen Herstellung von Wirklichkeit«, die ohne den Erwartungs- und Handlungsdruck der Praxis oder den von Forschungsauftraggebern oftmals ausgeübten Ergebnisdruck zustande kommt, gelingt es, begründete Daten und gründliche Deutungen zu erzeugen, die sich mit dem Namen Grundlagenforschung verbindet. Andernfalls gerät der Druck leicht zum

Überdruck und die »heiße Luft der Ergebnisse« verdampft nach kurzfristig vielleicht verblüffender Wirkung im Unverbindlichen oder gerät zu dauerhaftem Geschwafel.

Kommt jedoch ein tieferes Verständnis im Sinne der grounded theory, wie Anselm STRAUSS (1991) sie als gegenstandsangemessene Theorie zum Leben erweckt hat, zustande, ergeben sich Deutungen, die zu einem grundlegenden Verständnis sozialer Phänomene beitragen. Solche Deutungen dienen gleichzeitig zur Einübung des »unvoreingenommenen Blicks«, der für die professionelle pädagogische Arbeit so entscheidend ist. Das Besondere der gegenstandsangemessenen Theorie, die Anselm STRAUSS - der u. a. bei Herbert BLUMER studierte, welcher wiederum Mitarbeiter von George Herbert MEAD war - entwickelt hat, liegt u. a. darin, daß, wie HILDENBRAND (1991) verdeutlicht:

1. Der Fall als eigenständige Untersuchungseinheit gilt. Ein Fall ist z. B. ein Jugendamt, ein Frauenhaus, eine Person, ein Sportstudio, eine Schule.
2. Die Fallinterpretation eine Kunstlehre ist, d. h. daß die Theoriebildung, wie auch John DEWEY gezeigt hat, künstlerische und handwerkliche Elemente enthält.
3. Daß die Forschung dort ansetzt, wo, wie GOFFMAN (zit. nach HILDENBRAND 1991, S. 17) gesagt hat, »was los ist« nämlich im Alltagsleben, in der Lebenswelt. Denn Theorie heißt ja, im ursprünglichen Sinne »Dabei-sein«, sehen was ist.

Diese drei Elemente gehen in die qualitative Einzelfallstudie bzw. in die fallrekonstruktive Forschung ein und können für die professionelle Schulung und Praxis nutzbar gemacht werden.

2.2 Narratives als Erkenntnisquelle

Das Narrative ist sowohl für die Praxis pädagogischen Handelns als auch für die Forschung relevant: In der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die Fruchtbarkeit des Narrativen (etwa von Gespräch und Erzählung) erkannt worden; das Narrative wird als Erkenntnisquelle genutzt. So heißt es z. B. bei TERHART:

- »Dokumentierte Geschichten aus dem Alltag von Erziehung können sinnvoller *Gegenstand* erziehungswissenschaftlicher Forschung sein. Anhand der (exemplarischen) Analyse einzelner Fälle lassen sich komplexe und weitreichende Außenbeziehungen und -bedingungen konkreter Erziehungssituationen anschaulich verdeutlichen.

- Erzählen bzw. Erzählen-lassen ist selbst eine Form erziehungswissenschaftlicher *Forschung*. An erzählten Fällen läßt sich speziell ein pädagogisches Verstehen sowie die Reflexion über eigene Handlungsmöglichkeiten üben« (TERHART 1983, S. 149, Hervorh. im Original).

Zentrale Funktionen für das Narrative als Erkenntnisquelle sind zusammengefaßt (vgl. auch BAACKE 1993):

1. Die *sensibilisierende Funktion*, die dazu verhilft, einseitige Klassifizierungen zu verhindern,
2. die *realitätserweiternde Funktion*, die darin liegt, zusätzliche, ansonsten nur schwer beobachtbare oder kaum mitgeteilte Realitätsbereiche in Erfahrung zu bringen,
3. die Funktion der *Entdeckung ›affektiver Wahrheiten‹*: In Gespräch und Erzählung finden sich Hinweise darauf, was Personen für sich als ›wahr‹ definieren,
4. die Funktion der *Entdeckung von Entwicklungspotentialen*, biographischen Projekten oder angestrebten Handlungen, die z. B. eine mütterliche Intervention durch den Lehrer oder durch die Soziale Arbeit anleiten können.

Es geht zunächst um das Finden vorhandener Deutungen sowie - vor allem wenn eine Intervention erfolgt - um das gemeinsame, dialogische Entwickeln sachgemäßer Deutungsalternativen. Letztere ermöglichen einen Zugang, der dazu angetan ist, eine andere, als die bisher bekannte Pointe zu finden, das Verstricktsein in Geschichten - wie es bei SCHAPP (1976) heißt - konstruktiv zu beeinflussen (vgl. auch KRAIMER 1993b).

2.3 Ein Beispiel: Die interaktionstheoretische Forschung

Neue Untersuchungen, die in der Tradition der qualitativen Sozialforschung stehen, zeigen, daß die öffentliche Erziehung und insbesondere die Schule, in entscheidender Weise an der Marginalisierung von Kindern und Jugendlichen mitwirkt (vgl. z. B. HELSPER et al. 1992). Soll das Lehrerhandeln professionalisiert werden, ist die Integration von Erkenntnissen, die aus der interaktionstheoretischen Schule stammen, in die akademische Ausbildung unabdingbar, um eine soziale Diagnostik langfristig auszuformen und zu integrieren.

Mit der Etikettierungstheorie (auch labeling approach, interaktionstheoretischer Ansatz oder Stigmatisierungstheorie genannt) verbindet sich eine alternative Deutung sozial auffälligen Verhaltens (Devianz) indem biographische Verläufe, die zur Randständigkeit (Marginalität) beitragen, ganzheitlich in ihrer Prozeßstruktur gesehen werden (vgl. HELSPER et al. 1991).

Devianz wird in dieser theoretischen Sicht nicht als *gegebener Sachverhalt* sondern als *subjektiv fragwürdig* gekennzeichnet (vgl. RUBINGTON/WEINBERG 1968). Dieser Ansatz rückte etwa seit 1970³ im deutschsprachigen Raum mehr und mehr in das Interesse der Sozialwissenschaften, konnte einen Großteil der Forschungskapazitäten an sich binden und wurde zum Teil als neues »überlegenes« Paradigma in der Devianzforschung angesehen, das Defizite der alten Positionen nachweisen konnte (vgl. KEUPP 1976, S. 14). Neben dem großen Anteil amerikanischer Publikationen gilt dies besonders für soziologische Kriminalitätstheorien und für psychisch abweichendes Verhalten. Für die Erziehungswissenschaft wurde der Ansatz vor allem von MOLLENHAUER (1972) rezipiert. Zur Thematisierung von abweichendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen fand dieser große Beachtung und diente als Grundlage zahlreicher empirischer Untersuchungen (z. B. BRUSTEN/HURRELMANN 1973, TORNOW 1978, BEST 1979, BRUSTEN 1979, AG SCHULFORSCHUNG 1980). Der labeling approach insgesamt ist als dringend notwendige Perspektivenerweiterung zu werten. Dieser blickt in den USA bereits auf eine lange Tradition zurück; als »Urväter« gelten E. H. SUTHERLAND und F. TANNENBAUM, die bereits Ende der 30er Jahre eine veränderte Sicht abweichenden Verhaltens artikulierten. Die Weiterführung und Systematisierung des Ansatzes wird vor allem E. M. LEMERT und H. S. BECKER zugeschrieben. Im Laufe der Zeit erfuhr der ohnehin schon heterogene Ansatz zahlreiche Erweiterungen.

Zunächst läßt sich als zentraler historischer Beweggrund dieses Ansatzes dessen Abgrenzung gegenüber ätiologischen Konzepten nennen⁴, bei denen anagedominante, soziale oder psychologische Interpretationsmuster vorherrschen, wobei ein relativ

³ U. a. ein Verdienst der Arbeiten von F. SACK (z. B. 1968) auf dem Sektor der Kriminalsoziologie.

⁴ Damit sind neben dem 'ätiologischen Paradigma' auch Synonyme wie struktureller, täterorientierter, 'absolutistischer', 'objektivistischer' Ansatz gemeint. Die Frage nach Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, das situationsabhängige Konzept und eine nomologisch-statische (statistische) Vorgehensweise kennzeichnen neben dem Versuch der empirischen Überprüfung mit traditionellen Methoden der empirischen Sozialforschung ätiologische Theorien, die insgesamt der analytischen Wissenschaftstheorie zugerechnet werden können. In ihrer 'Reinform' klammern ätiologische Ansätze Definitionsfragen völlig aus. Vgl. zu ätiologischen Ansätzen" z. B. RÜTHER (1975), oder KECKEISEN (1974): "Das Grundproblem des ätiologischen Paradigmas, dem die vorherrschende Wissenschaft ebenso wie das Alltagsdenken immer noch verpflichtet sind, läßt sich in der Frage erfassen, welche Bedingungen einem vorfindlichen Sachverhalt nämlich abweichendem Verhalten (...) ursächlich zuzurechnen seien" (S. 24).

homogenes Deutungsmuster darüber zu bestehen scheint, was als Abweichung gelten soll: Nämlich die Verletzung klar abgrenzbarer, objektiv gegebener Gesundheits- oder Sozialnormen. Demgegenüber verstehen interaktionstheoretisch orientierte Autoren Abweichung als *Resultat von Zuschreibungsprozessen*: Abweichendes Verhalten ist demnach kein individuelles Verhaltensmerkmal, sondern entsteht in der Interaktion zwischen Personen und wird als Resultat spezifischer Zuschreibungsprozesse gesehen. Diese Beobachtung ist zentral für die Entwicklung einer problemangemessenen sozialen Diagnostik, wobei in der Sozial- und Schulpädagogik die Theorien des Labeling-Ansatzes insbesondere in den siebziger Jahren eine breite Rezeption gefunden haben. So wurde der Ansatz für Analysen abweichenden Schülerverhaltens bei zahlreichen empirischen Untersuchungen und Berichten zugrundegelegt, die dessen theoretische Leistungsfähigkeit und pädagogische Relevanz belegen⁵. Ein Überblick über die Rezeption des Ansatzes kann hier aufgrund der Fülle der Arbeiten nicht geleistet werden⁶.

Eine frühe Studie, die auf den systematischen Zusammenhang von Schule und Abweichungsphänomenen hinweist, stammt von CICOUREL/KITSUE. Nach Auffassung der Autoren kann das Schulsystem »als eine Organisation begriffen werden, die im Verlauf ihrer Tätigkeiten eine Vielzahl jugendlicher Karrieren hervorbringt - die des Delinquenten eingeschlossen« (1975, S. 195)⁷.

BRUSTEN/HURRELMANN (1973, S. 23) postulieren, »daß der Prozeß der sozialen Selektion nach individuell erbrachter Leistung in der Schule nicht nur ein Prozeß der Zuschreibung eines Leistungsstatus, sondern potentiell auch immer ein Prozeß der Zuschreibung des Delinquenzstatus ist.« Diese Autoren legen ebenfalls als theoretischen und methodologischen Bezugsrahmen den Ansatz des Symbolischen Interaktionismus insbesondere in dessen Rezeption als Definitions- oder Reaktionsansatz zugrunde (vgl. AG SCHULFORSCHUNG 1980). Auch GLÖTZL (1979) stellt in den Mittelpunkt seiner Analyse »die Konstitution sozialer Realität durch Definitionsprozesse, d. h. die Frage, welche Auswirkungen bestimmte Lehrerdefinitionen und -reaktionen auf nachfolgende Interaktionen, Handlungen, Identitäten von Schülern haben, deren Leistungen und/oder Verhaltensweisen als *Abweichungen von Lehrerwartungen* angesehen werden« (a. a. O., S. 9 meine Hervorh.).

⁵ BRUSTEN/HURRELMANN 1973; HOMFELD 1974, HOMFELD/LAUFF/MAXEINER 1977, TORNOW 1978; GLÖTZL 1979; ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 1980, HELSPER et al. 1991.

⁶ Vgl. z. B. ASMUS/PEUCKERT 1979, ULICH 1980, HOLTAPPELS 1987, als systematische Anwendung des Etikettierungsansatzes auf abweichendes Verhalten im Unterricht vgl. HARGREAVES et al. (Hrsg.) 1981; für Stigmatisierungsprozesse und deren Untersuchung in sozialpädagogischen Feldern vgl. BRUSTEN/HOMEYER 1975 sowie BONSTEDT 1972 und KECKEISEN 1974.

⁷ Die Autoren unterscheiden "Leistungskarrieren", "Delinquente Karrieren" und "Klinische Karrieren" (CICOUREL/KITSUE 1975, S. 196-207).

Typisierungen - die hier eine Rolle spielen - bilden bereits *vorgefaßte Entscheidungshilfen zur Reduktion des möglichen Bedeutungshorizontes* in Interaktionssituationen. In der Lehrer-Schüler-Interaktion etwa - wie in allen sozialen Interaktionen - sind Typisierungen notwendige Abstraktionsleistungen zur Bewältigung komplexer Bedeutungsgefüge innerhalb der sozialen Welt, die dem Individuum als typisierte gegenübertritt. Typisierungen können - und dies ist für die soziale Diagnostik in der Schule besonders zu bedenken - zu relativ konstanten *Stereotypisierungen*, d. h. zu klischeeartigen Vorurteilen, führen (zur Typisierung leistungsschwacher Schüler vgl. HÖHN 1967)⁸ die dann in Form von negativen Zuschreibungen für bestimmte Schüler praktisch folgenreich werden. Diese fälschliche bzw. vereinseitigende Etikettierung gilt es im diagnostischen Prozeß zu erkennen bzw. zu verhindern. Anhand eines pragmatischen Modells zur Beschreibung des Prozesses, in dessen Verlauf ein Individuum eine Etikettierung erfährt, kann der mögliche Ablauf von Etikettierungs- bzw. Stigmatisierungsprozessen im Sinne einer *Vorstellungshilfe* verdeutlicht werden.

Verhalten, das als abweichend bzw. abnorm gekennzeichnet wird, läßt sich anhand dieses Modells, welches auf ULLMANN & KRASNER (1969, S. 21) zurückgeht, als Wechselwirkung der folgenden Variablen beschreiben: Erstens dem Verhalten selbst, zweitens dem sozialen Kontext, drittens dem Beobachter in einer Machtposition. Das Ergebnis ist viertens die Etikettierung des Verhaltens als Störung⁹.

Das Verhalten
selbst

Ein Individuum tut irgend etwas ...

Der Soziale
Kontext

unter bestimmten Bedingungen ...

Der Beobachter in
einer Machtposition

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

⁸ Für Stereotype vgl. z. B. BRUSTEN/HURRELMANN 1973, für Vorurteile ALLPORT 1971, KIDDER/STEWART 1976.

⁹ Dieses Modell wird im folgenden vereinfacht wiedergegeben; (die Darstellung erfolgt in Anlehnung an das Schema in: Funkkolleg (Hrsg. DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN), Tübingen 1975, S. 38.

Die Etikettierung des Verhaltens/Die Bezeichnung der Störung
--

*durch die die ›Etikettierung‹ der
 Gesellschaft in Kontakt mit dem
 Individuum kommen und ...*

*bestimmen, welches derzeitig übliche
 Etikett am besten paßt.*

Ebenso ist das Verlaufsmodell nach QUENSEL (1970) für die soziale Diagnostik von Bedeutung: Auch dieses Modell wird hier stark vereinfacht wiedergegeben: 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:

(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.).

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.

Innerhalb dieses Verlaufsmodells, welches auch im Zusammenhang mit der Attributionstheorie¹⁰ und besonders im Anschluß an KELLYS und HEIDERS sogenannte ›Common-sense-Psychology‹ zu sehen ist, sind *naive Verhaltenstheorien*¹¹ bzw. subjektive oder pragmatische Theorien (vgl. MANDL/HUBER 1983) von Bedeutung. Unter pragmatischen Alltagstheorien von Lehrern verstehe ich mit KEUPP »jene Summe von Einstellungen und Stereotypen zur schulischen Wirklichkeit (...), die sich im Verlauf der Ausbildung und des beruflichen Alltags bilden und *die das Handeln viel wesentlicher bestimmen als eine logisch wohlbegründete Theorie erzieherischen Handelns*. Diese berufliche Alltagstheorie erlaubt es dem Lehrer, berufspraktische Probleme zu ordnen und sein problemlösendes Handeln zu organisieren. Sie muß deshalb als Filter *bei der Erfassung und Definition einer Verhaltensstörung* angesehen werden« (KEUPP 1976, S. 146, meine Hervorh.). Solche handlungssteuernden Alltagstheorien mit oft negativen Auswirkungen für Schüler sollten in die soziale Diagnostik eingehen, dort geprüft und ggf. modifiziert werden. Ein Untersuchungsergebnis von TORNOW (1978) - welches die hohe Affinität von lehrerspezifischen Alltagstheorien über Abweichung zum medizinischen Krankheitsmodell unterstreicht, ist besonders erwähnenswert: »Die Ansicht, daß es sich bei Verhaltensauffälligkeiten um psychische Störungen handelt, für die Ärzte und Psychologen zuständig sind, ist fast durchweg akzeptiert« (a. a. O., S. 233). BRUSTEN/HURRELMANN stellen in ihrer Zusammenfassung zur »pragmatischen Devianztheorie« u. a. fest: »Die Verhaltensweisen des kriminell gefährdeten Schülers werden teilweise in einer solchen Weise charakterisiert und beurteilt, *daß pädagogisch motivierte Einwirkungen auf die weitere persönliche und soziale Entwicklung dieser Kinder sinnlos erscheinen*« (a. a. O., S. 87, meine Hervorh.). Diese Sichtweise, die sich bis heute fortsetzt, gilt es innerhalb einer professionellen Pädagogik zu verändern und in die soziale Diagnostik konstruktiv zu integrieren.

¹⁰ Zentral für die Attributionstheorie ist die Annahme, daß Menschen ihr alltägliches Verhalten als kausale Vorgänge wahrnehmen und entsprechend situativ strukturieren. Vgl. bes. HEIDER (1958, 1978); MEYER/SCHMALT (1978). Zur Diskussion für diesen Zusammenhang vgl. AG SCHULFORSCHUNG (1980, S. 29 ff.), KEUPP (1976, S. 110 ff.).

¹¹ Vgl. bes. LAUCKEN 1974, WAHL et al. 1983, vgl. auch sog. *implizite Persönlichkeitstheorien* (HOFER 1970, MANDL et al. 1974) und *pragmatische Alltagstheorien* (KEUPP 1976).

HURRELMANN et al. (AG SCHULFORSCHUNG 1980, S. 56) bringen die Perspektivität und unterschiedliche Interpunktion von Ereigniswahrnehmung in der Lehrer-Schüler-Interaktion auf den folgenden Nenner: »Die Lehrer konstruieren ein Wahrnehmungsfeld, in dem ihre Verantwortlichkeit für ein Ereignis wie Schulversagen gleich Null ist; die Schüler konstruieren ein Wahrnehmungsfeld, in dem ihre Verantwortlichkeit für das Versagen als zum größten Teil durch schulische Gegebenheiten mitbedingt erscheint. Für ein allseits als unangenehm bewertetes Ereignis versucht jeder Rollenpartner, die Verantwortlichkeit dem anderen und seinem ihm unmittelbar umgebenden Aktionsfeld zuzuschieben. Mag dieser Mechanismus auf seiten des Schülers als direkt Betroffenen noch funktional zur Erhaltung des Selbstwertgefühls sein - für den Lehrer als Träger einer professionellen pädagogischen Rolle handelt es sich um einen Mechanismus mit zweifelhaftem Effekt« (meine Hervorh.).

HOLTAPPELS (1983) hat in seiner empirischen Studie vermutete Ursachen für Schülerdevianz bei Lehrern untersucht. Die Ergebnisse bestätigen die Hinweise von BRUSTEN/HURRELMANN nach individualisierender *Kausalattribution* (vgl. auch HOLTAPPELS 1987).

Mit zunehmender Berufsroutine häufen Lehrer demnach ein Alltagswissen an, »welches resistent gegen eine Sensibilität für schulische Einflußreaktoren wird« (HOLTAPPELS 1983, S. 235). Besonders deutlich zeige sich die »Alltagslogik« von Lehrern an dem »Bedingungsfaktor Familie«, der neben weiteren Indikatoren für Abweichung wie »Persönlichkeit und Psyche des Schülers«, »Milieu, Wohngegend und Nachbarschaft« oder »Freizeitverhalten, Umgang und Freunde« die Kausalattribution erkennen ließe: »Insgesamt kristallisieren sich die *Normalitätserwartungen* des Lehrers in Form eines »Idealbildes der Familie« heraus: Die Eltern sollen in vollem Umfang zur Erziehung befähigt und an der Schule interessiert sein, es muß sich um eine »normale« Familienstruktur mit zwei Elternteilen handeln, und das Familienleben muß nach bestimmten Kriterien reibungslos funktionieren. Alle davon *abweichenden* häuslichen Verhältnisse stehen unter dem Verdacht, Devianz und Schulprobleme geradezu unvermeidbar herbeizuführen« (a. a. O. 1983, S. 241; meine Hervorh.).

Abschließend stellt HOLTAPPELS fest, daß Lehrer Gründe für abweichendes Verhalten überwiegend in der Schülerpersönlichkeit oder im außerschulischen Kontext bedingt sehen und schulspezifische, situationspezifische oder interaktionsspezifische Faktoren weitgehend unberücksichtigt lassen: »Lehrer entziehen sich damit selbst ihre Handlungsgrundlage, denn pädagogisch motivierte Einwirkungen müssen geradezu als wirkungslos und sinnlos erscheinen, wenn das Schülerverhalten als kaum

korrigierbares - da scheinbar von nichtschulischen Ursachen bestimmt - betrachtet wird« (a. a. O., S. 242).

Nach HOLTAPPELS liegen empirisch gesicherte Anhaltspunkte dafür vor, »daß Lehrer bei gravierenden Problemfällen oft dazu tendieren, statt *eigener pädagogischer Hilfestellungen* Kontakt mit außerschulischen Institutionen (Jugendamt, psychologische/pädagogische Beratungsstellen) aufzunehmen bzw. Fälle dorthin zu delegieren« (S. 263).

So werden nach den Daten seiner Untersuchung beispielsweise bei Anlässen für die Einschaltung von Beratungsstellen vorwiegend »negativ akzentuierte Beschreibungen zur Schülerpersönlichkeit angegeben (64%)« (S. 263). HOLTAPPELS verweist hier wiederum auf die Ergebnisse der Studien von BRUSTEN/HERRINGER (1978) sowie BRUSTEN (1972, 1983), die insgesamt auf eine mögliche Problemverschärfung für die Betroffenen durch die Weitergabe belastender und stigmatisierender Informationen hinweisen; auf die möglichen Folgen der Verfestigung »krimineller Karrieren« von Schülern durch Interaktionsprozesse zwischen Schule und Jugendamt geht BRUSTEN (1983) ein. Dabei werden *Schulberichte* analysiert, in welchen sich die pragmatischen Devianztheorien von Lehrern widerspiegeln. Auch BRUSTEN gelangt dabei zu dem Schluß, daß die Schule als wesentlicher Bestandteil der institutionell-formellen Sozialkontrolle gesehen werden muß, die »wichtige Unterlagen zur Konstruktion krimineller Karrieren« bereitstellt (vgl. a. a. O. 1983, S. 305).

Als praktische Konsequenz aus den Forschungsergebnissen zu den Interaktionsstrukturen von Schule und Jugendamt fordert BRUSTEN eine »Umkehrung der Beweislast«, die die Schule verpflichtet, Informationsweitergabe und »Falldelegation« erst nach Ausschöpfung aller zur Verfügung stehenden *eigenen* Lösungsversuche vorzunehmen. Damit ist auf die (stets) aktuelle Diskussion des Verhältnisses von Schule und Sozialarbeit verwiesen, die hier lediglich angedeutet werden kann¹² und in welcher von seiten der Sozialpädagogik als Forderung an die Schule eine zumindest tendenzielle Gleichsetzung von Erziehungsfunktion einerseits und Lern- und Wissensvermittlungsfunktion andererseits gestellt wird. Hier lassen sich zwei Positionen gegenüberstellen:

1. *Sozialpädagogik in der Schule* als kooperierende Ergänzung mit eigenständigem Status.
2. Eine *sozialpädagogische Schule* als integratives und strukturveränderndes Konzept.

¹² Vgl. MEHRINGER 1961, NOHL 1965, MÖRSCHNER 1988.

Devianzgenerierende, pragmatische Alltagstheorien über Abweichung bleiben allerdings nicht auf Lehrer beschränkt (für Heimerzieher vgl. BASSIERE/WEBER 1978), sondern werden bedauerlicherweise ebenso von Beratern und anderen pädagogischen Fachkräften realisiert: »In diesem Zusammenhang ist weiterhin von Bedeutung, daß ein Praktiker nie das ›medizinische Modell‹ oder irgendeine Alternative zu diesem zu seiner Handlungsgrundlage macht oder machen kann, sondern nur in Form von praxisbezogenen pragmatischen Alltagstheorien (...) die es ihm erlauben, die Routine seines Alltags zu organisieren. Diese Alltagsroutine wird von Berufsorganisationen durch gezielte Hilfen oft mitorganisiert« (KEUPP 1979, S. 10). Der diagnostische Prozeß wird auf diese Weise vereinseitigt und falsch zentriert.

Auch ULICH (1980, S. 491 f.) weist auf Gefahren und Konsequenzen lehrer- und beraterspezifischer Alltagstheorien über Abweichung hin: »Die Einrichtung von Beratungs- und Interventionsdiensten für Problemschüler fördert die Stigmatisierung und macht den einzelnen Schüler zum ›Fall‹; aufgrund der therapeutisch-professionellen Orientierung der Berater werden *in den pragmatischen Devianztheorien Schülerprobleme psychologisiert und pathologisiert*« (meine Hervorh.).

Zusammenfassend nenne ich einige gängige soziale Stereotypisierungen bei Lehrern, die auf empirischen Befunden von BRUSTEN/HURRELMANN (1973) und TORNOW (1977) beruhen:

- kriminell gefährdete Schüler seien Rädelsführer schulfeindlicher Aktivitäten,
- die kriminelle Gefährdung von Schülern hänge vor allem mit einem kaputten Elternhaus zusammen,
- kriminelle oder abweichende Schüler seien Außenseiter, leistungsschwach oder provokatorisch,
- Deviante seien labil, unberechenbar, bedrohlich, aggressiv und schulfeindlich,
- auffällige Schüler seien faul, ungehorsam, verschlossen, uninteressiert, schlecht, unfair usw.

Alltagstheoretische Erklärungsmuster von Lehrern, Erziehern und Beratern bestehen somit aus einem Konglomerat gesellschaftlich sedimentierten Wissen. Dieses setzt sich aus Erfahrungen in Ausbildung, Lebenspraxis, Beruf und ›common-sense-Wissen‹ (was jedermann weiß) zusammen und werden zur Erklärung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen herangezogen. Insbesondere solche Faktoren, die als ›irgendwie auffällig‹ erlebt werden, gelten als bedeutsam. Eine eigene Verantwortung, das schulische und gesellschaftliche Bewertungsmuster und die

Abhängigkeit des jeweils bewerteten Verhaltens von Raum, Zeit und Bewertungsmaßstab wird hierbei allerdings weitgehend unberücksichtigt gelassen.

Auffällig ist zudem, daß in die »Diagnostik« vor allem solche Schülermerkmale eingehen, die einen sozialauffälligen, »problemproduzierenden« Charakter tragen (die sog. »produktive« Symptomatik). Die lebensweltliche soziale Diagnostik erkennt demgegenüber stärker defizitäre Lebensbedingungen als Gründe für Lebensprobleme (die sog. »defektive« Symptomatik).

3. Konsequenzen für pädagogisches Handeln

Ausgehend von unzulänglichen, verdinglichenden »Diagnosen« abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen und mit Blick auf negative Auswirkungen »naiver Alltagstheorien« müssen meines Erachtens Konsequenzen für die Erziehungspraxis gezogen werden, die insgesamt dem Ziel verpflichtet sein sollten, von Abweichung und Ausgrenzung (im negativen Sinne) bedrohte bzw. bereits betroffene Personengruppen vor »absteigenden Karrieren« weitmöglichst zu bewahren, und Lebensprobleme von Schülern in der pädagogischen Verantwortung zu belassen. Dies läßt sich durch die Entwicklung einer sozialen Diagnostik, die sich qualitativer Methoden bedient, angehen.

Versteht man pädagogisches Handeln dabei allererst als *Hilfe zur Selbsthilfe*, als Hilfe zur Herausbildung autonomer und reflexiver Handlungskompetenz des Schülers, dann sollte besonders der Umgang mit abweichendem Verhalten in pädagogischen Feldern vor dem geschilderten Hintergrund erneut überdacht werden: Abweichende Erziehungs- und Bildungsprozesse sind vielfach durch das Scheitern pädagogischer Zielvorstellungen und durch eine in hohem Maße »nicht-autonome-Lebenspraxis« gekennzeichnet. Bei der Klassifikation eines Verhaltens als »abweichend« geraten - wie gezeigt - im Zuge einer Verdinglichung¹³ - sowohl der *soziale Kontext* des Problemverhaltens selbst, als auch die *subjektiven Sichtweisen* der jeweils Handelnden aus dem Blick: Die Vernachlässigung, das Nichterkennen bzw. die systematische Ausblendung subjektiver Deutungsmuster führt zugunsten einer unprofessionellen Sicht zu vereinseitigenden Situationsdefinitionen, in denen verallgemeinernde Eigenschaftszuschreibungen vorgenommen werden, durch welche - auch gegen unter Umständen andersartige Intentionen - stigmatisierende Folgen erzeugt werden.

¹³ Zu den Phänomenen der Verdinglichung wonach menschliche Phänomene aufgefaßt werden, als ob sie Dinge wären vgl. BERGER/LUCKMANN 1970.

Für pädagogisch Handelnde ist es deshalb vordringlich, *Lebensprobleme in ihrer biographischen Verfaßtheit zu sehen*, nicht ›fraglos‹ zu individualisieren und auszugrenzen¹⁴. Dabei sind biographische Geschehnisse in der sozialen Diagnostik integrativ so zu verarbeiten, daß sich pädagogisches Handeln daran konstruktiv - als Anwalt des Schülers, nicht als dessen Ankläger - orientieren kann. Dies wird m. E. möglich, wenn ein *veränderter Zugang* zu Phänomenen ›abweichenden‹ Verhaltens in pädagogischen Feldern von der Forschung qualitativ so erfolgt, daß die Praxis daran teilhaben kann. Derartig veränderte Zugangsweisen sind für die *Aus- und Weiterbildung* pädagogischer Berufsgruppen sowie die damit einhergehende, veränderte *pädagogische Umgangsweise* in Form nicht-stigmatisierenden erzieherischen Handelns nutzbar zu machen.

Wünschenswert ist die Beteiligung von angehenden und erfahrenen Lehrern an Forschungs- und Interpretationswerkstätten, in denen das mimetische Nachvollziehen einzelner Fälle das erkennende Deuten von Strukturzusammenhängen nach und nach ausprägt. Dies wird in der akademischen Sozialen Arbeit zunehmend praktiziert, indem die »Meisterlehre« der qualitativ-hermeneutischen Forschung mit der »Meisterlehre« der Praxis zusammenkommt. Am Fallmaterial - etwa durch die Auswertung narrativer Schüler-Interviews oder die Anstrengung hermeneutischer Operationen in der qualitativen Unterrichtsforschung kann die Einübung des diagnostischen Blicks erfolgen, die eine kompetente pädagogische Praxis benötigt. Eine solche ganzheitliche Diagnostik, in die auch die Analyse der je eigenen Deutungsmuster¹⁵ einzufließen hat, wäre dazu angetan, die eingangs benannte Entwicklungsbegleitung für alle Schüler zu leisten und eine Weiterentwicklung des professionellen Lehrerhandelns zu befördern.

¹⁴ Vgl. für aggressives Verhalten in der Schule WINKEL 1993 sowie MAND 1993. Bei diesen Autoren finden sich Hinweise für einen konstruktiven pädagogischen Umgang im Kontext von Devianz. Vgl. hier auch DETTENBORN 1993. Zur Lehrerbildung vgl. z. B. ALTRICHTER 1988, HIERDEIS 1988, HOMFELDT 1991 sowie SCARBATH 1992.

¹⁵ Zur Deutungsmusteranalyse vgl. ARNOLD 1985, LÜDERS 1991, MEUSER/SACKMANN 1991, EBERWEIN/MAND 1992.

Literatur

- ALLPORT, G.: Die Natur des Vorurteils. Köln 1971.
- ALTRICHTER, H.: Wie kann Wissenschaft für Lehrer wichtig werden? In: SCHRATZ, M. (Hrsg.): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? München 1988, S. 156-172.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Kommunikative Sozialforschung. München 1976.
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hrsg.): Abweichendes Schülerverhalten. Zur Devianz etikettierung in der Schule. Heidelberg 1979.
- BAACKE, D.: Ausschnitt und Ganzes Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim und München 1993, S. 87-125.
- BASSIERE, N./WEBER, G.: Handlungsorientierung und Stigmatisierung bei Heimerziehern - Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Neue Praxis (1978), H. 8, S. 158-177.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1970. (Zuerst 1966).
- BEST, P.: Die Schule im Netzwerk der Sozialkontrolle. München 1979.
- BONSTEDT, C.: Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens. Eine Falluntersuchung. München 1972.
- BRUSTEN, M./HERRIGER, N.: Lehrerurteile und soziale Kontrolle im ›Schulbericht‹. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 497-514.
- BRUSTEN, M./HOHMEIER, J. (Hrsg.): Stigmatisierung. 2 Bde. Darmstadt und Neuwied 1975.
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.
- BRUSTEN, M.: Schule und Jugendamt. Behördliche Interaktionsstrukturen und ihre möglichen Folgen für die Verfestigung ›krimineller Karrieren‹ von Schülern. In: KURY, H./LERCHEMÜLLER, H. (Hrsg.): Schule, psychische Probleme und abweichendes Verhalten. Köln u. a. 1983, Bd. 4, S. 268-327.
- CICOUREL, A. V./KITSUE, J. I.: Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: STALLBERG, F. U. (Hrsg.): Abweichung und Kriminalität. Hamburg 1975, S. 194-207.
- DETTENBORN, H.: Gewalt aus Sicht der Schüler. Ergebnisse einer Untersuchung in Berlin. In: Pädagogik 45, H.3, 1993, S. 31-33.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (Hrsg.): Funkkolleg Beratung in der Erziehung. Studienbegleitbrief 3. Tübingen 1975.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990.
- EBERWEIN, H./MAND, J.: Deutungsmusteranalyse in der sonderpädagogischen Forschung. Zum methodischen Vorgehen bei der Befragung von Sonderschülern und deren Eltern. In: CHASSÉ, K. A. et al. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Analysen zu Randgruppen und zur Randgruppenarbeit. Bielefeld 1992.
- FROMMANN, A. et al.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim und München 1987.

- GARZ, D./KRAIMER, K.: Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In DIES. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 1-33.
- GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1987.
- GINTZEL, U.: Sozialpädagogische Einzelbetreuung - Möglichkeiten und Chancen einer Betreuungsform. In: Jugendhilfe 31, 1993, H.1, S. 8-18.
- GLÖTZL, H.: »Das habe ich mir gleich gedacht«! Weinheim und Basel 1979.
- HARGREAVES, D. H./HESTER, S. K./MELLOR, F. J.: (Hrsg.): Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel 1981.
- HAVERS, N.: Aggressives Verhalten von Schülern. Ursachen in der Familie und pädagogische Folgerungen. In: Pädagogik 45, H.3, 1993, S. 24-27.
- HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York 1958.
- HELSPER, W. et al.: Jugendliche Außenseiter. Opladen 1991.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 3, S. 303-323.
- HIERDEIS, H.: Wie professionell sollen Erzieher sein? In: SCHRATZ, M. (Hrsg.): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? München 1988, S. 134-146.
- HILDENBRAND, B.: Vorwort. In: STRAUSS, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991.
- HOFER, M.: Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie (1970), H. 2, S. 197-209.
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. München 1967.
- HOLTAPPELS, H.-G.: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum 1987.
- HOLTAPPELS, H.-G.: Pädagogisches Handeln ohne präventive Orientierung? Pragmatisches Alltagswissen bei Lehrern über abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle in der Schule. In: KURY, H./LERCHEMÜLLER, H. (Hrsg.): Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten - Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention. Bd. 4. Köln u. a. 1983, S. 222-267.
- HOMFELDT, H. G. (Hrsg.): Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- HOMFELDT, H.-G./LAUF, W./MAXEINER, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. München 1977.
- HOMFELDT, H.-G.: Stigma und Schule. Düsseldorf 1974.
- KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach. München 1974.
- KEUPP, H./RÖHRLE, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt a. M./New York 1987.
- KEUPP, H.: Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling Perspektive in Theorie und Praxis. Hamburg 1976.
- KEUPP, H.: Einleitung: Die Kontroverse um das richtige Verständnis von psychischer Störung und Normalität. In: Ders. (Hrsg.): Normalität und Abweichung. München 1979, S. 1-15.

- KIDDER, L. H./STEWART, V. M.: Vorurteile. Weinheim und Basel 1976.
- KLEBER, E. W.: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim und München 1992.
- KLEINING, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, 1982, S. 224-253.
- KORING, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989.
- KRAIMER, K.: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim und München 1993.
- KRAIMER, K.: Zur Mäeutik von Gespräch und Erzählung. (Vortragsmanuskript Osnabrück) 1993b.
- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart 1974.
- LOSER, F.: Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des Unterrichtsalltags. In: THIE-MANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein/Ts. 1980, S. 133-166.
- MAND, J.: Gewalt als Lebensgefühl. Die Welt von David und seinen Freunden. In: Pädagogik 45, H.3, 1993, S. 17-20.
- MANDL, H. et al.: Schichtenspezifische Faktorenstrukturen in Schülerbeurteilungen? Ein Beitrag zur »impliziten Persönlichkeitstheorie« des Lehrers. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 567-574.
- MANDL, H./HUBER, G. L.: Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30 (1983), S. 98-112.
- MEHRINGER, A.: Vom Gesicht einer sozialpädagogischen Schule und der Zusammenarbeit des Sozialarbeiters mit dem Lehrer. In: Neue Sammlung (1961), S. 195-202.
- MEYER, W.-U./SCHMALT, H.-D.: Die Attribuierungstheorie. In: FREY, D. (Hrsg.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern/Stuttgart 1978, S. 98-136.
- MOLLENHAUER, K.: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München 1992.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München 1993³.
- MÖRSCHNER, M.: Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung. München, Basel 1988.
- MÜHLFELD, C. et al. (Hrsg.): Mehr Professionalität - mehr Lösungen? Die professionspolitische Zerreißprobe der Sozialarbeit. (Reihe: Brennpunkte Sozialer Arbeit.) Frankfurt a. M. 1988.
- NOHL, H.: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Weinheim 1965.
- OEVERMANN, U.: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: JUNG, T./MÜLLER-DOOHM, S. (Hrsg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M. 1993, S. 106-189.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. (Transkription einer Vortrages vom So. Sem. 1981 am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin).

- OEVERMANN, U. et al.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434.
- QUENSEL, S.: Wie wird man kriminell? Verlaufmodell einer fehlgeschlagenen Interaktion zwischen Deliquenten und Sanktionsinstanz. In: Kritische Justiz 3 (1970), H. 4, S. 375-382.
- RUBINGTON, E./WEINBERG, M. S. (Hrsg.): Deviance: The Interactionist Perspective. Macmillan 1968.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim und München, 1988².
- RÜTHER, W.: Abweichendes Verhalten und »Labeling-approach«. Köln u. a. 1975.
- SACK, F.: Neue Perspektiven in der Kriminologie. In: SACK, F./KÖNIG, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt 1968, S. 431-475.
- SCARBATH, H.: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen. Donauwörth 1992.
- SCHAPP, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden 1976.
- SCHÜTZE, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), H. 3, S. 283-293.
- TERHART, E.: Fallstudien und Kasuistik in der Pädagogik. In: Schriftenreihe Fachbereich 3, Universität Osnabrück. Osnabrück 1983, S. 137-161.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München 1976.
- TORNOW, H.: Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers. Empirische Untersuchungen zum Labeling Ansatz. Weinheim, Basel 1978.
- ULICH, K.: Schulische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1980, S. 469-498.
- ULLMANN, L. P./KRASNER, L.: A psychological approach to abnormal behavior. Englewood Cliffs 1969.
- VOLMERG, B.: Methoden der Auswertung. In: LEITHÄUSER, T./VOLMERG, B. (Hrsg.): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Opladen 1988, S. 234-261.
- WAHL, D. et al.: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11 (1979), H. 3, S. 208-217.
- WAHL, D.: Implizite Theorien. In: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. (Hrsg.): a.a.O. 1981, S. 172-176.
- WAHL, D. et al.: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg 1983.
- WENDT, W. R.: Die Handhabung der sozialen Unterstützung. Eine Einführung in das Case Management. In: DERS. (Hrsg.): Unterstützung fallweise: Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i. Br. 1991, S. 11-55.
- WINKEL, R.: »Ey, ich aids dich an«. Die fünf Sinnperspektiven aggressiven Verhaltens in der Schule. In: Pädagogik 45, H. 3, 1993, S. 6-9.