

Classroom Management

Bibliografie:

Claudia Schuchart und
Doris Bühler-Niederberger:
Störungen als interaktive Ereignisse
im Mehrebenenkontext.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (4), 36-59.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b

no.4

2022

02

*Claudia Schuchart und
Doris Bühler-Niederberger*

Störungen als
interaktive Ereignisse
im Mehrebenenkontext

Einleitung

In diesem Beitrag befassen wir uns mit der Genese von „Störern“ im schulischen Kontext, d. h. von Kindern, die – wie es in vielen Publikationen heißt – „chronisch“ störendes, regelbrechendes Verhalten zeigen (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003). Damit meinen wir „nicht autorisiertes“ Verhalten (Shapiro, 2004; Volpe & Fabiano, 2013), welches bspw. als verbale oder tätliche Aggressionen, motorische oder verbale (z. B. Hineinrufen) Unruhe in Unterrichtssituationen, aber auch als Teilnahmslosigkeit etc. identifiziert wird. Es interessiert dann, wie sich dieses zu einer devianten Karriere verfestigen kann, wie es also zu einer (wechselseitigen) Eskalation des Störverhaltens und seiner Sanktionierung kommen kann. Wir fokussieren dabei zwei Ebenen, die in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion eher wenig Aufmerksamkeit erhalten. Zum einen ist das die Ebene der Interaktionen zwischen den Beteiligten im Klassenzimmer, aber auch mit Eltern und weiteren hinzugezogenen Personen, z. B. Expert*innen. Hier konzentrierten wir uns auf (wechselseitige) Interpretationsprozesse. Zum zweiten ist es die übergeordnete Ebene der Einzelschulen mit ihrer spezifischen Schülerzusammensetzung und, darüber hinaus, in Deutschland vor allem auch die der Schulart (und damit einem spezifischen Anspruchs- und Versprechungsniveau), die diese Interpretationsprozesse strukturieren. Mit anderen Autoren (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003) gehen wir von einem interaktiven Prozess aus, bei dem sich anfangs „marginale“ (Caprara & Zimbardo, 1996) Verhaltensdifferenzen zwischen Schüler*innen über die Zeit zu markanten Verhaltensdifferenzen entwickeln, d. h. einige Schüler*innen werden zunehmend als auffällige Störer*innen identifiziert, was zu schweren schulischen Sanktionen (z. B. Unterrichts- und Schulverweise) und/oder Diagnosen im sozial-emotionalen Förderbereich und/oder zum Übergang an die Förderschule führen kann. Während für diesen Prozess soziologisch gesehen in der Tradition des Labelling-Ansatzes vor allem die Bedeutung von Zuschreibungen durch Lehrkräfte oder andere Autoritätspersonen zum Verhalten (das sogenannte „Labelling“) im Fokus standen (Becker, 1963/2018; Hargreaves, Hester & Melior, 1975/2011; Kaplan & Damphousse, 1997; Wittig, 1978), sind es psychologisch gesehen vor allem Informationsverarbeitungsprozesse von Schüler*innen unter dem Eindruck subjektiver Wahrnehmungen (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003). Gemeinsam ist

diesen unterschiedlichen Herangehensweisen der Fokus auf die durch die Akteur*innen vorgenommenen Interpretationen in konkreten interaktiven Situationen. Im Folgenden verfolgen wir überwiegend einen solchen um psychologische Aspekte erweiterten interaktionistischen Ansatz, der den Beitrag verschiedener Akteur*innen (Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern, Experten*innen) und Aggregatebenen zur Genese von devianten Karrieren berücksichtigt. Wir wollen damit weder behaupten, dass persönliche und familiäre Prädispositionen und Risikofaktoren keine Rolle spielen, noch, dass sie ausschließlich über die subjektiven Deutungen von Akteur*innen innerhalb von Kontexten wirken. Insbesondere die jüngere Forschung konstatiert, dass mehrere Faktoren, persönliche wie situative, am Zustandekommen devianter Karrieren zusammenwirken. Dazu zählen genetische, familiäre (z. B. Erziehungsstile), demografische (z. B. Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft), psychologische (z. B. subjektive Theorien) und institutionelle (z. B. schulischer Kontext) Faktoren (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003). Hinsichtlich des Zusammenwirkens gibt es verschiedene Modelle, so werden kumulative, transitive, interaktive und reziproke Beziehungen innerhalb und zwischen den Faktorenclustern diskutiert (Dodge & Pettit, 2003). Wenn wir mit diesem Beitrag die Interaktionen und Interpretationen von Akteur*innen fokussieren, so geschieht das vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass der interaktive und damit auch interpretative Anteil des Geschehens an sich als auch in seiner komplexen Mehrebenenstruktur insgesamt zu wenig Beachtung gefunden hat. Mit der Auswahl dieser Perspektive verbinden wir zudem die Erwartung, dass sie für das Verständnis und die Reflexion von regelbrechendem Verhalten im schulischen Kontext hilfreich sein kann. Im Folgenden stellen wir einige grundlegende Annahmen des interaktionistischen Ansatzes zur Genese von devianten Karrieren vor. Um diese zunächst als Abfolge von Interaktionsereignissen darzustellen, gehen wir auf die schulische Situation und das Zusammenwirken von Regeln sowie Lehrkräften und Schüler*innen ein und stellen für störungsbezogene Interaktionen von Lernenden und Lehrkräften auf der Mikroebene Forschungsbefunde aus verschiedenen theoretischen und methodologischen Richtungen vor. Anschließend führen wir aus, wie die Aggregatebene – insbesondere die Schul- und Schulartebene – die Deutungs- und Interpretationsprozesse der Akteur*innen strukturiert, allerdings keineswegs einseitig determiniert.

Interaktionistische Grundannahmen

Die Situation im Kontext Schule

Schulische Interaktionen sind generell durch allgemeine Merkmale der Institution Schule strukturiert, die den Rahmen für die Deutungs- und Definitionsleistungen der Akteur*innen darstellen (Maschke & Stecher, 2010; Tillmann, 2011) und von denen einige hier genannt werden sollen (Maschke & Stecher, 2010, S. 40ff): (1) Lehren, Lernen und Erziehen sind auf Kommunikation und Interpretation angewiesen, durchlaufen auf jeder Seite einen Verarbeitungsprozess und sind daher per se störanfällig; 2) zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen besteht eine Machtasymmetrie; 3) ein großer Teil des schulischen Lebens spielt sich in der Klassengemeinschaft ab, sodass für die meisten Interaktionen Öffentlichkeit hergestellt wird; 4) die Klassensituation hat zur Folge, dass Lehrkräfte nicht alles wahrnehmen können, es also zu einer „Wahrnehmungsasymmetrie“ zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kommt. Diese Merkmale beeinflussen die Genese von devianten Karrieren in verschiedener Hinsicht. So können bspw. Lehrkräfte ihre Definition der Situation und ihre Definition des situationsangemessenen Verhaltens eher durchsetzen als die Schüler*innen (zu 2); sanktionierende Reaktionen von Lehrkräften, die in der Klassenöffentlichkeit stattfinden, schränken den Deutungsspielraum von betroffenen Schüler*innen angesichts der anwesenden Peers ein (zu 3); der Lehrkraft ist es nicht möglich, jegliches regelbrechende Verhalten der Schüler*innen wahrzunehmen, auch auf das wahrgenommene regelbrechende Verhalten kann (und will) sie nicht vollumfänglich reagieren, sondern muss (oft unter Druck) eine Auswahl treffen (zu 4). Zentral für den interaktionistischen Ansatz ist nun, dass innerhalb des schulischen Kontextes Interaktion stattfindet, in der konkrete Situationen von den Beteiligten „definiert“ werden. Dies bedeutet, dass Situationen gedeutet und verstanden werden, mit entsprechenden Folgen für das Verhalten aller Akteur*innen (Thomas & Thomas, 1928). W. I. Thomas, der das Konzept der Definition der Situation entscheidend prägte, zeigte in einer großangelegten Studie zu polnischen Migrant*innen in Europa und Nordamerika (Thomas & Znaniecki, 1918), dass die erfolgreiche Bewältigung neuer Herausforderungen davon abhing, wie die Migrant*innen ihre Situation definierten – ob als kontrollierbar oder als nichtkontrollierbar. Wie später noch darzu-

stellen ist, wird z. B. störendes Verhalten von Schüler*innen dadurch wahrscheinlicher, wenn sie glauben, ihre Ziele nicht verfolgen zu können, während Sanktionen von Lehrkräften z. B. in ihrer Schwere und Häufigkeit dadurch beeinflusst werden, ob diese glauben, dass es sich beim störenden Verhalten um stabile Eigenschaften einer Schüler*in handelt. Die Definition der Situation ist also als interaktiver Prozess zwischen Akteur*innen und ihren subjektiven Faktoren wie Einstellungen und Zielen, strukturiert durch allgemeine Merkmale des schulischen Kontextes, zu verstehen.

Regeln

Regeln besagen in allgemeiner Form, welches Verhalten als regelbrechend und damit unerwünscht zu gelten hat. In expliziter Form finden sie sich z. B. in Schulgesetzen, Schulordnungen und auf Plakaten festgehaltenen Klassenzimmerregeln. In Schulgesetzen ist geregelt, welche Sanktionen Lehrkräfte bei regelbrechendem Verhalten anwenden können (z. B. Tadel, Bestrafung, Information der Eltern, Unterrichtsausschluss, Schulausschluss, siehe für NRW z. B. van den Hövel, 2020) und welche anderen Akteur*innen wann hinzuzuziehen sind. Viele Studien zeigen jedoch, dass es darüber hinaus viele implizite Regeln gibt, die auch nie explizit gemacht werden. Dies gilt ganz allgemein für soziale Regeln (Emirbayer & Mische, 1998) und ganz besonders für Regeln der Schule. Letzteres haben Mehans bahnbrechende Studien (1974, 1979) gezeigt, und es erfordert, dass Kinder als Schüler*innen zunächst „Lektionen lernen“, d. h. sich in der Regelstruktur der Schule zurechtfinden. Regeln sind zudem häufig unscharf oder mehrdeutig und widersprechen sich teilweise (Böttner, 2018; Bühler-Niederberger & Schuchart, 2022; Davies, 1983; Hargreaves et al., 1975/2011; Jäger, 2019; MacLure, Jones, Holmes & MacRae, 2012; Mehan, 1974, 1979; Unterweger, 2019). In einer interaktionistischen Perspektive wird die Ordnung im Klassenzimmer nicht (ausschließlich) als Leistung der Lehrkräfte verstanden. In konkreten Interaktionssituationen, an denen Lehrkräfte und Schüler*innen beteiligt sind, werden die Regeln mit Bedeutung gefüllt. Blumer brachte diese Vorstellungen mit dem Satz auf den Punkt: „Es ist der soziale Prozess des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrechterhält, und es sind nicht umgekehrt die Regeln, die das Zusammenleben schaffen und erhalten.“ (eigene Übersetzung nach Blumer, 1969, p. 99). So wird die Be-

deutung der (expliziten oder impliziten) Regel „Wir reden nicht ohne Aufforderung“ tatsächlich erst in der konkreten Interaktion klar – in welchen Situationen sie gilt (z. B. im Frontalunterricht und nicht während der Gruppenarbeit), wann ihre Nichtbefolgung sogar belohnt wird (wenn z. B. im Unterrichtsgespräch lange niemand auf die richtige Antwort kam; Gellert & Hümmer, 2008) und wann ihre Nichtbeachtung nicht nur bemerkt, sondern auch mit einer Sanktion belegt wird (z. B. Bühler-Niederberger & Schuchart, 2022). Auch bei hohem Explizitheits- und Verständnisgrad einer Regel kann es zu Regelmodifikationen und -übertretungen kommen, nicht zuletzt weil diese durch die Schüler*innen beabsichtigt sind, die ihren „Schülerjob“ einfacher oder angenehmer gestalten möchten (Breidenstein, 2006; Corsaro & Molinari, 2005; Huf, 2010; Maschke & Stecher, 2010; Perrenoud, 2004). Obwohl Regeln überwiegend durch die Lehrkraft (manchmal in Zusammenarbeit mit Schüler*innen, manchmal werden sie auch von Schüler*innen eingefordert) aufgestellt und angewandt werden, sind sie auf die Bestätigung durch die Schüler*innen angewiesen: Bleibt diese aus, kann die Regel nicht mit Sinn gefüllt und effektiv angewandt werden (Payet, 1998; Wax, 1971; Willis, 1977).

Verdichtung von regelbrechendem Verhalten zu Karrieren

Wie wird nun aus einer interaktionistischen Perspektive aus dem vielleicht noch sporadisch auftretenden und/oder nur geringfügig von der Regel abweichenden Verhalten (Caprara & Zimbardo, 1996) eine deviante Karriere? In der soziologisch-interaktionistischen Tradition wurde herausgearbeitet, dass sich in einer konkreten Situation Akteur*innen gegenüber stehen, die an das Verhalten des jeweils Anderen Erwartungen stellen, gleichzeitig aber auch die an sich selbst gerichteten Erwartungen antizipieren und interpretieren können und daraufhin entscheiden, inwieweit er oder sie diesen in ihrem Verhalten entsprechen möchte oder kann. Die Akteur*innen reagieren aufeinander und schränken sich damit gegenseitig in ihren Möglichkeiten ein. Aus diesem wechselseitigen Interaktionsprozess – und soziologisch gesehen nur über Interaktion – entsteht Identität, die in Folgeinteraktionen eingespeist und weiterentwickelt wird. Diese Identitätsentwicklung gilt für Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen. Lehrende haben z. B. den Ruf, streng zu sein, Lieblingsschüler*innen zu haben, manipulierbar zu sein, und ebenso gibt es „Schülertypen“ wie den Klassenclown,

den Streber, oder eben den Störer (Hargreaves et al., 1975/2011, Kapitel 7 für die Typisierung abweichender Schüler*innen). Dies sind „Labels“, die, einmal vergeben, weitere Interaktionsprozesse reziprok strukturieren und, bei zunehmender Bestätigung, mehr und mehr in die jeweilige Identität übernommen werden. In psychologischen Begrifflichkeiten ausgedrückt passen Lehrende und Lernende sowie auch Lernende untereinander in Interaktionen ihre Erwartungen, kausalen Attributionen, ihr Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sowie die Wahrnehmung ihrer Entscheidungsspielräume an. Verbunden mit stetigem negativen sozialen Feedback durch lehrerseitige Sanktionen oder Zurückweisung durch Peers kann dies bei Lernenden zu einer Negativspirale führen, die schließlich eine deviante Karriere einleitet (Dodge & Pettit, 2003). Der Übergang zwischen der häufigen Sanktionierung eines Verhaltens, der Identifizierung einer*s Schüler*in durch Lehrer*innen und Gleichaltrige als „deviant“ (Davies & Hunt, 1994; de Castro, Thomaes & Reijntjes, 2015; Ladd, Ettekal, Kochenderfer-Ladd, Rudolph & Andrews, 2014) und der Entwicklung einer institutionellen devianten Karriere – z. B. im Sinne einer Diagnose – ist fließend. Cicourel (1968/2020) hat in einem bereits als klassisch zu bezeichnenden Beitrag die Vorstellung skizziert, dass es sich dabei um eine eigenständige Karriere handelt, bei der das Erreichen eines Stadiums die weiteren Entwicklungen beeinflusst. Von einer „devianten Karriere“ kann man spätestens dann sprechen, wenn eine erste tatsächliche Diagnose oder die Entscheidung für strenge Sanktionen (z. B. Unterrichts-, Schulsuspendierung) getroffen wird, da diese in der Regel auf einer Vorgeschichte disziplinierenden Verhaltens im Unterricht, auf Gesprächen mit den Eltern usw. beruht. Eine solche Diagnose wird in der Schülerakte festgehalten und verbleibt dort zumindest für einen bestimmten Zeitraum und sogar über einen möglichen Lehrer*innen- oder sogar Schulwechsel hinaus. Die Entscheidungen in dieser Phase (d. h. Problemerkennung, Problembearbeitung) zeigen eine deutliche institutionelle Prägung. Einerseits spiegelt diese (typisierende) Vorstellungen von Devianz und „gutem Schülerverhalten“ wider (Becker, 1952; Hargreaves et al., 1975/2011; Wittig, 1978). Andererseits bildet es die Repertoires des Case Managements ab, die den Institutionen zur Verfügung stehen (vgl. Freyberg & Wolff, 2005). In dieser Phase der Interaktionen, in der es um drastischere Maßnahmen geht, müssen in der Regel die Eltern hinzugezogen werden. Allerdings gibt es bisher nur wenige Studien darüber, wie sich Eltern bei diesen Prozes-

sen verhalten. Diese Studien konzentrieren sich meist auf Eltern von Kindern mit der Diagnose ADHS. Sie können sich eher hilflos und reaktiv fühlen, und die Diagnosen erfolgen mehr oder weniger ohne ihr Zutun. Sie können aber auch versuchen, eine solche Etikettierung und die damit einhergehende Medikation zu nutzen, um Sanktionen durch die Schule und negative Schulkarrieren ihrer Kinder zu vermeiden (Frigerio & Montali, 2018; Liebsch, Haubl, Brade & Jentsch, 2013; Rabe-harisoa, 2003; Ryan & Runswick Cole, 2009).

Die Mikroebene

Lernende

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse präsentiert werden, die zeigen, dass und wie das Verhalten von Lernenden durch ihre Wahrnehmungen und Deutungen strukturiert wird. Eine Reihe von psychologischen Studien, insbesondere zum aggressiven Verhalten, arbeitet mit dualen Informationsverarbeitungsmodellen, denen zufolge die Auswahl von Reaktionsstrategien auf ambigüe oder provokative Situationen von verschiedenen veränderbaren Faktoren abhängt. So wurde mehrfach gezeigt, dass situative oder längerfristige Ziele, die Schüler*innen in sozialen Situationen verfolgen, prädiktiv für aggressives oder sonstiges deviantes Verhalten sind – so erhöhen z. B. selbstbezogene Ziele (situativ) sowie Demonstrationsziele (wie man wahrgenommen werden möchte, längerfristig) aggressives Verhalten, während es soziale Ziele (positive Beziehung, situativ) und Entwicklungsziele (längerfristig) verringern (Lansu, Cillessen & Bukowski, 2013; Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura & Agoston, 2011). Lemerise, Thorn und Maulden Costello (2017) weisen darauf hin, dass die situative Zielbestimmung wiederum von der Art der Beziehung zum Gegenüber beeinflusst wird, bspw. bei als „Feinden“ wahrgenommenen Peers werden eher selbstbezogene Ziele verfolgt als bei „Freunden“. In anderen Studien wurde die Bedeutung von Selbstwirksamkeit, Möglichkeiten der leistungsbezogenen Zielerreichung und des Empfindens von Sinnlosigkeit (d. h. Ziele können nicht erreicht werden) im schulischen Kontext für das regelbrechende Verhalten wiederholt nachgewiesen (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Demanet & van Houtte, 2013; Straehler-Pohl & Pais, 2014). Weiterhin ist davon auszugehen, dass ungleiche Erfolgs-

chancen/-versprechen, verknüpft mit der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler, deren Bereitschaft und Fähigkeit zur Befolgung oder (wiederholten) Übertretung von Regeln mindern (Brantlinger, 1991; Willis, 1977). Darüberhinaus werden Zusammenhänge zwischen regelbrechendem Verhalten und der Einstellung zur Schule (im Sinne einer „Zuneigung“ oder „Abneigung“, Riley & Docking, 2004), der wahrgenommenen Fairness von Regeln (Way, 2011) und der wahrgenommenen Beziehungsqualität zur Lehrkraft (vgl. z. B. das Review von Moore, Benham-Clarke, Kenchington, Boyle, Ford, Hayes & Rogers, 2019) hergestellt. Als von großer Bedeutung für regelbrechendes Verhalten haben sich zudem die Peers herausgestellt. Auch Peers sind nicht gefeit vor Stereotypisierung und Zuschreibungen im Sinne des „Labelling“ und reagieren mit Zurückweisung auf als andersartig, unattraktiv oder verhaltensauffällig empfundene Gleichaltrige (Di Pasquale & Celsi, 2017), was eine sich gegenseitig verstärkende Spirale von zunehmender Zurückweisung und deviantem Verhalten hervorrufen kann (Caprara & Zimbardo, 1996; de Castro et al., 2015; Ladd et al., 2014). Zurückweisung durch Peers wurde in verschiedenen Studien als wichtiger Risikofaktor zunehmend aggressiven oder zurückgezogenen Verhaltens identifiziert (Caprara et al., 2006; Ladd et al., 2014). Grundschüler*innen hatten weniger positive Verhaltenserwartungen und verhaltensbezogene Gefühlseinschätzungen sowie eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung bei eigenen feindseligen Reaktionen, wenn sie das Kind, welches ein ambigues Verhalten zeigte, als „Feind“ betrachteten (Lemerise et al., 2017). Schüler*innen, die das Verhalten ihrer Peers als „feindselig“ deuteten, reagierten eher aggressiv, als wenn sie es als „nachvollziehbar“ deuteten (Bailey & Ostrov, 2008); Jugendliche, die glauben, dass Menschen sich nicht ändern können, verhalten sich unversöhnlicher ihren Peers gegenüber als Jugendliche, die das Gegenteil annehmen (Yeager, 2017; Yeager & Lee, 2021). Eigenes aggressives Verhalten verstärkt wiederum die negative Wahrnehmung von Peers (Lansu et al., 2013).

Lehrende

Einige Studien zeigen, dass bei weitem nicht auf alle durch die Lehrkraft wahrgenommenen Regelverstöße eine Sanktionierung folgt (Breidenstein, 2006; Vavrus & Cole, 2002). So kann es im Unterricht Gründe geben, die es als günstiger erscheinen lassen, nicht einzu-

schreiten: Der Unterricht verläuft besser, und manchmal kann sogar ein Regelbruch einen Nutzen bringen und die Unterrichtssituation entspannen oder voranbringen (Doyle, 2006; Gellert & Hümmel, 2008; Jäger, 2019; Mehan, 1974; Thiel, 2016). Ein wichtiger Grund ist aber auch, dass das einzelne Verhalten nicht immer eindeutig als Regelübertretung gesehen wird (Romi & Freund, 1999; Vavrus & Cole, 2002) oder als solches trivial und alltäglich ist und nur dann als schwerwiegende Abweichung wahrgenommen wird, wenn es einer bestimmten Schüler*in zugeschrieben wird. Wie mehrere Studien zeigen, müssen Lehrkräfte viel Interpretationsarbeit leisten, um Regelverstöße als solche zu identifizieren und störendes Verhalten einem einzelnen Schüler zuzuordnen. Und diese beiden Interpretationen müssen wechselseitig erfolgen: Das regelbrechende Verhalten wird erst dann als solches erkennbar, wenn es als das Verhalten einer bestimmten Schüler*in interpretiert wird, und diese Schüler*in wiederum wird anhand dieses bestimmten Verhaltens definiert. Diese Interpretationsleistung ist als „Patrouille entlang der Grenze“, aber auch als „diskursive Praxis“ unter Lehrerkollegen zu verstehen, das zeigen mehrere Studien (Lanas & Brunila, 2019; MacLure et al., 2012; Romi & Freund, 1999; Waksler, 1987; Waterhouse, 2004). Diese Studien zeigen auch, dass die Bewertung von Verhaltensweisen als deviant und deren Zuschreibung an bestimmte Schüler*innen nicht nur direkt in einer bestimmten Situation zwischen Lehrkraft und Schüler*in (und Klasse) erfolgt. Gespräche zwischen Lehrkräften, aber auch zwischen Lehrkräften und Eltern, von Lehrkräften initiierte Unterzeichnung von Regeln und Berichte über Regelverstöße durch Eltern sowie Eindrücke über Schüler*innen, die in all diesen (sich inzwischen ausweitenden) Interaktionen gesammelt werden, erhalten Bedeutung für die Bewertung von Schüler*innen und ihrem Verhalten (vgl. auch schon Cicourel, 1968/2020; Hargreaves et al., 1975/2011; Wittig, 1978). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Verhalten einer Schüler*in allein sehr oft nicht ausreicht, um einen Regelverstoß zu identifizieren oder eine Schüler*in als deviant einzustufen. Umgekehrt gilt damit auch, dass diese Einstufung als „deviant“ oft nicht auf konkreten Handlungen, sondern auf einer typisierenden Einschätzung der Schüler*in, seines oder ihres „Charakters“ und des ganzen Umfelds beruht (vgl. auch schon Cicourel, 1968/2020; Hargreaves et al., 1975/2011; Waksler, 1991; Wittig, 1978). Katz (1972, p. 198) prägte den Begriff einer „ontologischen Etikettierung“ und sprach damit generell an,

wenn Individuen nicht aufgrund von konkreten Regelverstößen, sondern eines (ihnen zugeschriebenen) „Wesens“ oder „Charakters“ als deviant identifiziert werden. Verschiedene Faktoren besitzen darüber hinaus einen Einfluss darauf, wie Lehrende regelbrechendes Verhalten wahrnehmen, es deuten und damit umgehen. Die Forschungslage hierzu ist überschaubar. Okonofua und Ruiz (2021, p. 327) zeigen, dass Lehrkräfte über spezifische „mindsets“ verfügen, die ihre sanktionierenden Reaktionen beeinflussen. Für Lehrkräfte mit einem „punitiv“ genannten mindset ist es besonders wichtig, dass Lernende Regeln befolgen, und sie setzen bevorzugt bestrafende Praktiken ein. Dahinter steht die Annahme, dass regelbrechendes Verhalten immer wieder gezeigt werden wird und auf die unveränderliche Eigenschaft der Schüler*in als „troublemaker“ zurückzuführen ist (Okonofua & Eberhardt, 2015). Lehrkräfte mit diesem mindset strafen zudem bei sich wiederholenden Anlässen härter. Das „empathische“ mindset charakterisiert demgegenüber Lehrkräfte, die die Perspektive von Lernenden wertschätzen und eine positive und respektvolle Beziehung mit Lernenden aufrechterhalten möchten. Eine Interventionsstudie, in der die Lehrkräfte in der Treatmentgruppe im Aufbau eines empathischen mindsets geschult wurden, zeigte im Vergleich zur Kontrollgruppe über ein Jahr einen signifikanten Rückgang in der Disziplinarmaßnahme „Schulabschluss“ sowie eine höhere Wahrnehmung unter Lernenden, dass sie durch ihre Lehrkräfte respektiert werden (Okonofua & Ruiz, 2021). Für positive, respektvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden wurde in mehreren Studien ein Zusammenhang mit einem weniger aggressiven oder devianten Verhalten von Lernenden gezeigt (Hilbold & Geffard, 2016; Review von Moore et al., 2019; Wang & Dishion, 2012; Way, 2011; siehe auch Thiel & Ophardt in diesem Band). Lehrkräfte scheinen überwiegend die Ursachen für regelbrechendes Verhalten in den Familien zu vermuten, häufig assoziiert mit der soziokulturellen Herkunft (Kumar & Hamer, 2013; Schuchart & Dunkake, 2014), was auf eine eher verbreitete stabile Ursachenzuschreibung für regelbrechendes Verhalten deutet. Eine große Anzahl von Studien zeigt, dass Lernenden aus ethnischen Minoritäten, solchen mit geringprivilegiertem Hintergrund und Jungen negativere Eigenschaften als ihren Peers zugeschrieben werden (z. B. Downey & Pribesh, 2004; Dunkake & Schuchart, 2015; Glock & Kleen, 2017), dass von ihnen auch in der Zukunft häufiger regelbrechendes Verhalten erwartet wird (Okonofua & Eberhardt, 2015) und dass sie auch bei gleichem

Verhalten häufiger und härter durch Lehrkräfte sanktioniert werden (Glock & Schuchart, 2019; Schuchart, Glock & Dunkake, 2021; Skiba, Horner, Chung, Rausch, May & Tobin, 2011; siehe auch Glock & Baumann in diesem Band). Personen, die überdies glauben, dass der soziale Status das Ergebnis stabiler Eigenschaften ist, sind eher bereit, hart zu sanktionieren (Kraus & Keltner, 2013). Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass die soziokulturelle Herkunft und Erziehungspraktiken von Eltern Teil von Risikofaktoren sind, aber dass Wahrnehmungs- und Verhaltensverzerrungen von Lehrkräften, die z. B. durch subjektive Theorien, Stereotype, und Labelling hervorgerufen werden und mit dazu beitragen, dass sich deviante Karrieren mit größerer Wahrscheinlichkeit in soziokulturellen Risikogruppen entwickeln (Dodge & Pettit, 2003; Kaplan & Damphousse, 1997).

Die Aggregatebene

Deviante Karrieren werden – während sie sich auf der Mikroebene in Interaktionen vollziehen – durch die übergeordnete Ebene der Einzelschule und des Schulsystems strukturiert (Payet, 1998; Welsh, 2003). Damit meinen wir, dass spezifische Merkmale von Einzelschulen und Schularten die Wahrnehmung, Ausführung und Sanktionierung regelbrechenden Verhaltens nicht nur einzelner Schüler*innen und Lehrer*innen, sondern vieler Schüler*innen und Lehrer*innen beeinflussen können. Eine Reihe vor allem US-amerikanischer Studien hat bspw. gezeigt, dass die soziale und/oder ethnische Schülerzusammensetzung einer Schule für die genannten Aspekte von großer Bedeutung ist. Diese wird in Deutschland im Sekundarschulbereich durch die Schularten strukturiert, da hier Schüler*innen nach Leistungen und (Lern-)Verhalten auf Schularten verteilt werden. Daher ist für den deutschen Kontext die Schulart von größerer Bedeutung als die individuelle Schülerzusammensetzung. So zeigen z. B. Nikolov & Dumont (2020) für Sekundarschulen in Berlin, dass bei Berücksichtigung der Schulart die soziale und ethnische Schülerzusammensetzung keinen Einfluss mehr auf die Häufigkeit des durch Lehrkräfte sanktionierten regelbrechenden Verhaltens besitzt. Einige – vor allem US-amerikanische – Forscher*innen haben die Ursachen für die Zusammenhänge zwischen Schülerzusammensetzung und Häufigkeit des regelbrechenden Verhaltens in theoretischen und empirischen Arbeiten bei ver-

schiedenen Faktoren gesucht, so z. B. bei dem Ausmaß der sozialen Kontrolle (Byrd, Kahle, Peguero & Popp, 2015; Gottfredson, 2001; Hirschi, 1969), den Möglichkeiten zur konventionellen Freizeitgestaltung (Gottfredson, 2001) oder der Häufigkeit und Stärke der Bindungen zu konventionellen Peers oder zu Lehrkräften (Hilbold & Geffard, 2016; Way, 2011). Vor dem Hintergrund des interaktionistischen Ansatzes stellt sich jedoch vor allem die Frage, wie Schülerzusammensetzung und Schularart die Wahrnehmungen und Deutungen und somit die Interaktionen der Schüler*innen beeinflussen können. Im Folgenden soll auf einige Aspekte eingegangen werden, die sinnvoll in einen interaktionistischen Ansatz integriert werden können, da sie Einfluss nehmen auf individuelle Deutungsmuster.

Regelbrechendes Verhalten von Schüler*innen

In verschiedenen Theorien (strain theory, Agnew, 1999; theory of social control, Hirschi, 1969) wird davon ausgegangen, dass der Kontext einen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung hat, legitime Ziele wie z. B. einen angemessenen Beruf und ein gutes Einkommen erreichen zu können. Beruf und Einkommen sind an Leistungen und Schulabschluss gebunden, die wiederum nach Schularart variieren. An anspruchsgeringen Schularten ist die Wahrscheinlichkeit besonders gering, im Anschluss an den Abschluss erfolgreich in den Ausbildungsmarkt einsteigen zu können. Der Anteil der Schüler*innen, die ihr schulisches Dasein als sinnentleert empfinden, ist dort besonders hoch (Brezina, Piquero & Mazerolle, 2001; Gavarini, 2018; Vandelannote & Demanet, 2021; Welsh, 2003). Grecu (2020) zeigt, dass Lehrkräfte an der anspruchsgeringsten Schularart in Luxembourg aufgegeben haben, Leistungsziele zu erreichen; Schüler*innen empfinden sich vermehrt als der Schule „entfremdet“. Lehrkräfte an nichtakademischen Schularten (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011) sowie an Schulen mit hohem Anteil geringprivilegierter Schülerschaft (Strahler-Pohl & Pais, 2014; Unterweger, 2019) scheinen im Gegensatz zu akademischen Schularten Leistungsziele Disziplinierungs- und Erziehungszielen unterzuordnen. So zeigen z. B. Zaborowski et al. (2011) in ihrer qualitativen Studie, dass an einer Sekundarschule in Sachsen das Vergessen des Arbeitsmaterials systematisch mit Ausschluss von der weiteren Mitarbeit im Unterricht bestraft wird, während an einem Gymnasium möglichst unauffällig dafür gesorgt wird, dass Lernende

auch ohne eigenes Material weiter mitarbeiten können. Bereits in älteren Arbeiten wurde darauf hingewiesen, dass Schüler*innen schultartspezifisch auf ihren künftigen sozialen Status hin sozialisiert werden (Bowles & Gintis, 1977; Wexler, 1992) und Schüler*innen dagegen zwar aufbegehren, damit aber diesen Prozess nur bestätigen (Willis, 1977). Ein weiterer Aspekt ist der Zusammenhang zwischen Schulen mit geringprivilegiertes Schülerschaft/nichtakademischen Schularten und der Häufigkeit sanktionierten Verhaltens. Je mehr Peers Regelbrüche begehen, desto eher erscheint dieses Verhalten als „normal“, desto höher ist vielleicht auch die Wahrscheinlichkeit, nicht bestraft zu werden, u. a. weil Lehrkräfte schnell an die Grenzen ihrer Ressourcen stoßen. Schüler*innen übernehmen so die Normen und Verhaltensweisen ihrer Peers (Akers, 1973; Dishion & Tipsord, 2011; Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2015). Ein Grund für die Ablehnung von Schulregeln kann ein „peerbasiertes Moralsystem sein, das gegen Schulregeln verstößt“ (Millet & Thin, 2005; Montuoro & Lewis, 2014; Payet, 1998; van Zanten, 2000; Woods, 2008) und sogar Sanktionen in mögliche Belohnungen umwandelt, indem es die „street credibility“ erhöht (Kessels & Heyder, 2020; Riley & Rustique-Forrester, 2002). Oberwittler (2013) weist allerdings auch hier darauf hin, dass es sich nicht um einen automatisch ablaufenden Prozess handelt, sondern dass auch an Orten mit überwiegend geringprivilegierten Bewohner*innen eine „kulturelle Heterogenität“ (Harding, 2010) besteht, was bedeutet, dass auch Schüler*innen aktiv – z. B. in Orientierung an ihren Präferenzen – auswählen, wie sie auf welche normativen Botchaften reagieren (ebd., für Stadtviertel Oberwittler, 2004).

Sanktionspraxis von Lehrkräften

Ein robuster Befund zur Sanktionspraxis von Lehrkräften ist, dass Häufigkeit und Schwere von Sanktionen mit dem Anteil von Schüler*innen aus unteren Sozialgruppen und aus ethnischen Minderheiten zunehmen (Dumay, Dupriez & Maroy, 2010; Grimault-Leprince & Merle, 2008; Ksinan, Vazsonyi, Ksinan Jiskrova & Peugh, 2019; Welsh, 2000, 2003). Die Verhaltenseinschätzungen von Lehrkräften (Werthamer-Larsson, Kellam & Wheeler, 1991) und ihre Verhaltenserwartungen (Gregory, Skiba & Noguera, 2010) variieren mit der Schülerzusammensetzung. Einige US-amerikanische Studien zeigen, dass der Anteil der Afroamerikaner*innen prädiktiv für Häufigkeit und Schwere des

Sanktionsverhaltens von Lehrkräften ist, wobei das regelwidrige Verhalten der Schüler*innen und andere Klassen- und Schulmerkmale berücksichtigt werden (Payne & Welch, 2010; Rocque & Paternoster, 2011; Welch & Payne, 2010). Es gibt jedoch nur wenige theoretische Ansätze, die beschreiben, warum und wie die Schülerzusammensetzung Deutungen und Sanktionsverhalten der Lehrkräfte beeinflusst. Dieser Befund wird durch die recht alte Theorie des „racial threat“ oder „minority threat“ erklärt (Blalock, 1967; Blumer, 1958). Diese Theorie besagt, dass ein zunehmender Anteil von Afroamerikaner*innen in der Wahrnehmung der ethnischen Mehrheit ihre privilegierte Position und ihr Recht, über politische und wirtschaftliche Ressourcen zu verfügen, gefährdet. Die ethnische Mehrheit nutzt im Zuge dieser Deutung ihre überlegene Position, um ihre Macht durch die Anwendung strenger Sanktionen gegenüber der Minderheit zu erhalten. Dieser Ansatz, der ursprünglich in den USA verwendet wurde, um den Anstieg der Haftstrafen bei gleichbleibendem oder sogar sinkendem Anteil der Straftaten durch Afroamerikaner*innen zu erklären (Crawford, Chiricos & Kleck, 1998), wurde auch auf Schulen angewandt (Payne & Welch, 2010; Welch & Payne, 2010). Der Begriff des „racial threat“ bezog sich vor allem auf gesellschaftliche Machtkämpfe um ökonomische Positionen, die an auch an Schulen ausgetragen werden. Rocque und Paternoster (2011) führen den Begriff des „cultural threat“ ein, der sich auf Machtkämpfe um überlegende Kulturpraktiken im schulischen Gefüge begrenzt. So bedroht ein hoher Anteil von Schülern aus ethnischen Minoritäten die kulturelle Autorität der Lehrkräfte, die überwiegend der ethnischen Mehrheit entstammen, in Bezug auf Verhaltens- und Kleidungsnormen, die mit härterer Bestrafung auf die Verletzung ihrer eigenen Normen reagieren. So interpretieren die Autoren in ihrer Studie die im Zusammenhang mit der ethnischen Zusammensetzung stehenden härteren Sanktionen, die nicht durch das Verhalten einzelner Schüler*innen gerechtfertigt sind. Dass kulturelle Bedrohungen durch ethnische Minderheiten auch heute noch scharfe Reaktionen der ethnischen Mehrheit provozieren, zeigen die zum Teil sehr emotional geführten Auseinandersetzungen um die Verwendung politisch korrekter Sprache (siehe für Deutschland auch die Diskussion um die „Brennpunktschule“ z. B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015; Hertel, 2020). Helsper (2018) zeigt mit der Analyse eines Interviews mit einem Schulleiter, dass dessen kulturelle Deutungshoheit in Bezug auf adoleszente Lebensstile unter Druck gerät. Dieser beschreibt, wie

er sich durch aus seiner Sicht unangemessene Verhaltensweisen von Schüler*innen (Sitzen auf der Fensterbank) und Kleidung (Jeanshosen in Übergröße) zu scharfen Reaktionen provoziert fühlte. Insgesamt gibt es jedoch keine Studien, die systematisch den Zusammenhang zwischen Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Wahrnehmungen, Interpretationen und sanktionierenden Reaktionen durch Lehrkräfte untersuchen.

Fazit

Die Wahrnehmung devianten Verhaltens durch Lehrkräfte und Schüler*innen fällt nachweislich sehr unterschiedlich aus. Kytällä, Sinkkonen und Köiv (2021) zeigen für verschiedene Aspekte regelbrechenden Verhaltens in Finnland und Estland, dass die Übereinstimmungen in der Wahrnehmung fast in jedem Fall gering bis mäßig sind. In diesem Beitrag haben wir versucht, mit einem (um aktuelle Schulforschung erweiterten) interaktionistischen Ansatz nicht nur Erklärungen zu finden, sondern auch Folgen aufzuzeigen. Dazu haben wir Befunde zur Genese von Störer*innen zusammengetragen, die zwei Ebenen thematisieren, die für gewöhnlich in der wissenschaftlichen Debatte zu Unterrichtsstörungen eher wenig Beachtung finden. Dabei liegen erstaunlich viele Studien vor, die zwar zum Teil älteren Datums sind und damit wohl in Vergessenheit gerieten – auch wenn es sich zum Teil um eigentlich „klassische Beiträge“ zur Schulforschung handelt –, die aber zusammen mit neueren Befunden doch ein deutliches Bild abgeben. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass in der wechselseitigen Deutung von Situationen, ihrer Regelung und des Verhaltens der Interaktionspartner*innen ein großes und problematisches Potenzial an Missverständnissen und an Deutungen, die zu selbsterfüllenden Prophezeiungen werden und damit Störungen befördern, liegt. Dies gilt erst recht, wenn auch auf der Aggregatsebene ungünstige Voraussetzungen gegeben sind. Die Erhellung dieser Ebenen und der darauf ablaufenden Prozesse verspricht damit auch Möglichkeiten, Unterrichtsstörungen – und den Beitrag von Schüler*innen und Lehrkräften – besser zu verstehen und ihnen in adäquater Weise zu begegnen.

Literatur

- Agnew, R. (1999). A General Strain Theory of Community Differences in Crime Rates. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36 (2), 123-155. <https://doi.org/10.1177/0022427899036002001>
- Akers, R. L. (1973). *Deviant behavior: A social learning approach*. Belmont: Wadsworth.
- Bailey, C. A. & Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (6), 713-722.
- Becker, H. S. (1952). Social class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- Becker, H. S. (1963/2018). *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Blalock, H. M. Jr. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review*, 1 (2), 3-7.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Böttner, M. (2018). *Doing Junior Uni. Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brantlinger, E. (1991). Social class distinctions in adolescents' reports of problems and punishment in school. *Behavioral Disorders*, 17, 36-46.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brezina, T., Piquero, A. R. & Mazerolle, P. (2001). Student anger and aggressive behavior in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38 (4), 362-386.
- Bühler-Niederberger, D. & Schuchart, C. (2022). L'ordre scolaire du point de vue des enfants. In D. Gavarini, I. Ottavi & I. Pirone (Eds.), *Le normal et le pathologique aujourd'hui à l'école*. Presses Universitaires de Vincennes. Im Erscheinen.
- Byrd, K. M., Kahle, L. L., Peguero, A. A. & Popp, A. M. (2015). Social control and intersectionality: A multilevel analysis of school misconduct, location, race, ethnicity, and sex. *Sociological Spectrum*, 35 (2), 109-135.
- Caprara, G. V., Dodge, K. A., Pastorelli, C. & Zelli, A. (2006). The effects of marginal deviations on behavioral development. *European Psychologist*, 11 (2), 79.
- Caprara, G. V. & Zimbardo, P. G. (1996). Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. *European Journal of Personality*, 10 (2), 79-110.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427.
- Cicourel, A. V. (1968/2020). Die soziale Organisation der Schule. In U. Bauer et al. (Hrsg.), *Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer (Original in: E. Rubington & M. S. Weinberg (Eds.), *Deviance. The interactionist Perspective* (pp. 124-135). New York: MacMillan.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2005). *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.

- Crawford, C., Chiricos, T. & Kleck, G. (1998). Race, racial threat, and sentencing of habitual offenders. *Criminology*, 36 (3), 481-512.
- Davies, B. (1983). The role pupils play in the social construction of classroom order. *British Journal of Sociology of Education*, 4, 55-69.
- Davies, B. & Hunt, R. (1994). Classroom competencies and marginal positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), 389-408.
- de Castro, B. O., Thomaes, S. & Reijntjes, A. (2015). Using experimental designs to understand the development of peer relations. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (1), 1-13.
- Demanet, J. & van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: A multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.727834>
- Di Pasquale, R. & Celsi, L. (2017). Stigmatization of Overweight and Obese Peers among Children. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00524>
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39 (2), 349.
- Downey, D. B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77 (4), 267-282.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie*, 51 (3), 461-480.
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and Teacher Characteristics as an Explanation for the Class-Specific Disciplinary Practices of Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Freyberg, T. V. & Wolff, A. (2005). *Störer und Gestörte. Band 1. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher* (Bd. 1). Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Frigerio, A. & Montali, L. (2018). ADHD in Italian context. In M. R. Bergey, A. M. Filipe, P. Conrad & I. Singh (Eds.), *Global perspectives on ADHD. Social dimensions of diagnosis and treatment in sixteen countries* (pp. 208-232). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Gavarini, L. (2018). Que nous apprennent les adolescentes et les adolescents que l'on dit décrocheurs dans l'épreuve de la rencontre? In A. Kattar (Ed.), *La rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains* (pp. 49-70). L'Harmattan.
- Gellert, U. & Hümmer, A. M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 288-311.
- Glock, S. & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, 67, 93-103.

- Glock, S. & Schuchart, C. (2019). The ethnic match between students and teachers: Evidence from a vignette study. *Social Psychology of Education, 23*, 27-50. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09525-2>
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency* (1. publ). Cambridge: Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720246>
- Greco, A. L. (2020) *Die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen in der unteren Sekundarstufe in Luxemburg. Der Beitrag differenzieller schulischer Lern- und Entwicklungsmilieus*. Mannheim: Beltz Juventa.
- Gregory, A., Skiba, R. J. & Noguera, P. A. (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin? *Educational Researcher, 39* (1), 59-68.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue Française de Sociologie, 49* (2), 231-267.
- Harding, D. J. (2010). *Living the drama: Community, conflict, and culture among inner-city boys*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K. & Melior, F. J. (1975/2011). *Deviance in classrooms*. London: Routledge.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: Transcript.
- Hilbold, M. & Geffard, P. (2016). Quels objets de désir au collège? Eléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants. *Cliopsy, 16* (2), 55-70. <https://doi.org/10.3917/cliop.016.0055>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkely: University of California Press.
- Huf, C. (2010). ‚Let’s make a sentence with all of these!’ In F. Heinzel & A. Panagiotopoulos (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich* (S. 151-166). Esslingen: Schneider.
- Jäger, M. (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste“. Die Herstellung einer schulischen Ordnung. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 45-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaplan, H. B. & Dampousse, K. R. (1997). Negative social sanctions, self-derogation, and deviant behavior: Main and interactive effects in longitudinal perspective. *Deviant Behavior, 18* (1), 1-26.
- Katz, J. (1972). Deviance, charisma and rule-defined behavior. *Social Problems, 20* (2), 186-202.
- Kessels, U. & Heyder, A. (2020). Not stupid, but lazy? Psychological benefits of disruptive behavior from an attributional perspective. *Social Psychology of Education, 23*, 583-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09550-6>
- Kraus, M. W. & Keltner, D. (2013). Social class rank, essentialism, and punitive judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 105* (2), 247-261. <https://doi.org/10.1037/a0032895>
- Ksinan, A. J., Vazsonyi, A. T., Ksinan Jiskrova, G. & Peugh, J. L. (2019). National ethnic and racial disparities in disciplinary practices: A contextual analysis in American secondary schools. *Journal of School Psychology, 74*, 106-125.

- Kumar, R. & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64 (2), 162-177.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M. & Kõiv, K. (2021). Social, emotional, and behavioral strengths and difficulties among sixth grade students: Comparing student and teacher ratings in Finland and Estonia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9 (1), 42-54.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D. & Andrews, R. K. (2014). Relations among chronic peer group rejection, maladaptive behavioral dispositions, and early adolescents' peer perceptions. *Child Development*, 85 (3), 971-988.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school. *British Journal of Sociology of Education*, 40 (5), 682-695.
- Lansu, T. A., Cillessen, A. H. & Bukowski, W. M. (2013). Implicit and explicit peer evaluation: Associations with early adolescents' prosociality, aggression, and bullying. *Journal of Research on Adolescence*, 23 (4), 762-771.
- Lemerise, E. A., Thorn, A. & Maulden Costello, J. (2017). Affective ties and social information processing. *Social Development*, 26 (3), 475-488.
- Liesch, K., Haubl, R., Brade, J. & Jentsch, S. (2013). Normalität und Normalisierung von AD(H)S. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 158-177). Weinheim: Beltz.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a Problem: Behaviour and Reputation in the Early Years Classroom. *British Educational Research Journal*, 38 (3), 447-471.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Mehan, H. (1974). *Accomplishing classroom lessons* (A. V. Cicourel, K. H. Jennings, S. H. Jennings, K. C. W. Leiter, R. MacKay, H. Mehan & D. R. Roth, Eds.). New York: Academic Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Montuoro, P. & Lewis, R. (2014). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 354-372). New York: Routledge.
- Moore, D., Benham-Clarke, S., Kenchington, R., Boyle, C., Ford, T., Hayes, R. & Rogers, M. (2019). *Improving Behaviour in Schools: Evidence Review*. Education Endowment Foundation. Verfügbar unter https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Improving_Behaviour_in_Schools_Evidence_Review.pdf [30.10.2022].
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). „Sag' mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (3), 569-589. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0629-3>
- Nikolov, F. & Dumont, H. (2020). Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Schulkomposition, Schulfriedenheit und normverletzendes Verhalten. *Journal for Educational Research Online*, 12 (1), 26-46.

- Oberwittler, D. (2004). Stadtstruktur, Freundeskreise und Delinquenz. Eine Mehrebenenanalyse zu sozialökologischen Kontexteffekten auf schwere Jugenddelinquenz. In D. Oberwittler & S. Karstedt (Hrsg.), *Soziologie der Kriminalität* (S. 135-170). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberwittler, D. (2013). Wohnquartiere und Kriminalität – Überblick über die Forschung zu den sozialräumlichen Dimensionen urbaner Kriminalität. In D. Oberwittler, S. Rabold & D. Baier (Hrsg.), *Städtische Armutsquartiere – Kriminelle Lebenswelten? Studien zu sozialräumlichen Kontexteffekten auf Jugendkriminalität und Kriminalitätswahrnehmungen* (S. 45-95). Wiesbaden: Springer VS.
- Okonofua, J. A. & Eberhardt, J. L. (2015). Two Strikes: Race and the Disciplining of Young Students. *Psychological Science*, 26 (5), 617-624. <https://doi.org/10.1177/0956797615570365>
- Okonofua, J. A. & Ruiz, M. (2021). The Empathic-Discipline Intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 324-345). New York/London: The Guilford Press.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Payne, A. A. & Welch, K. (2010). Modeling the effects of racial threat on punitive and restorative school discipline practices. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 48 (4), 1019-1062. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2010.00211.x>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Métier d'élève, sens du travail scolaire*. ESF.
- Rabeharisoa, V. (2003). The struggle against neuromuscular diseases in France and the emergence of the 'partnership model' of patient organisation. *Social Science and Medicine*, 57, 2127-2136.
- Riley, K. A. & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students*. London: Paul Chapman.
- Riley, K. & Docking, J. (2004). Voices of Disaffected Pupils: Implications for Policy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 52 (2), 166-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00261.x>
- Rocque, M. & Paternoster, R. (2011). Understanding the antecedents of the school-to-jail link: The relationship between race and school discipline. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 101, 633-666.
- Romi, S. & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19 (1), 53-70.
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N. & Agoston, A. M. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: Social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Development*, 82 (5), 1518-1530.
- Ryan, S. & Runswick Cole, K. (2009). From advocate to activist? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22 (1), 43-53.
- Schuchart, C. & Dunkake, I. (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (1), 89-107.
- Schuchart, C., Glock, S. & Dunkake, I. (2021). The influence of in-group and out-group favouritism on the disciplinary practice of ethnic majority and minority preservice teachers. *Social Psychology of Education*, 24 (3), 691-715.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems workbook (rev.)*. New York/London: The Guilford Press.

- Skiba, R. J., Horner, R., Chung, C.-G., Rausch, M. K., May, S. L. & Tobin, T. (2011). Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline. *School Psychology Review*, 40 (1), 85-107.
- Straehler-Pohl, H. & Pais, A. (2014). Learning to Fail and Learning from Failure – Ideology at Work in a Mathematics Classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 22 (1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.877207>
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Barbara Budrich.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tillmann, K. J. (2011). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Unterweger, G. (2019). Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II). In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 67-90). Wiesbaden: Springer VS.
- van den Hövel, W. (2020). *Schulrecht NRW – was Lehrkräfte wissen müssen* (5. Aufl.). Erfstadt: Ritterbach Verlag.
- van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et Société*, 24 (4), 377-401. <https://doi.org/10.3406/ds.2000.1737>
- Vandelannotte, I. & Demanet, J. (2021). Unravelling socioeconomic school composition effects on higher education enrollment: The role of students' individual and shared feelings of futility and self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 24 (1), 169-193.
- Vavrus, F. & Cole, K. (2002). „I didn't do nothin'“: The discursive construction of school suspension. *The Urban Review*, 34 (2), 87-111.
- Volpe, R. J. & Fabiano, G. A. (2013). *Daily behavior report cards: An evidence-based system of assessment and intervention*. New York/London: Guilford Press.
- Waksler, F. C. (1987). Dancing when the music is over: A study of deviance in a kindergarten classroom. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 139-158.
- Waksler, F. C. (Ed.). (1991). *Studying The Social Worlds Of Children: Sociological Readings* (1st ed.). New York: Routledge.
- Wang, M. T. & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 40-53.
- Waterhouse, S. (2004). Deviant and Non-Deviant Identities in the Classroom: Patrolling the Boundaries of the Normal Social World. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 69-84. <https://doi.org/10.1080/0885626032000167151>
- Wax, R. (1971). *Doing fieldwork*. Chicago: Chicago University Press.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52 (3), 346-375.
- Welch, K. & Payne, A. A. (2010). Racial threat and punitive school discipline. *Social Problems*, 57 (1), 25-48. <https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.1.25>

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1 (4), 346-368. <https://doi.org/10.1177/1541204003255843>
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19 (4), 585-602.
- Wexler, P. (1992). *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. London/Washington, D.C.: Falmer Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. London: Saxon House.
- Wittig, M. (1978). *Problemschüler als Schulprobleme. Fallstudie zu Etikettierungsprozessen in einer amerikanischen Schule*. Weinheim: Beltz.
- Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: A case study of a primary school rule-breaker. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21 (2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09518390701868979>
- Yeager, D. S. (2017). Dealing with social difficulty during adolescence: The role of implicit theories of personality. *Child Development Perspectives*, 11 (3), 196-201.
- Yeager, D. S. & Lee, H. Y. (2021). The Incremental Theory of Personality Intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 305-323). The Guilford Press.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Claudia Schuchart, Dr., Professorin
am Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungssystem, Übergänge,
Ungleichheiten



schuchart@uni-wuppertal.de

Doris Bühler-Niederberger, Dr., Seniorprofessorin
an der Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Institutionen und Professionen der Kindheit,
Lebensalter als Strukturdimension



buehler@uni-wuppertal.de