Schulpädagogik heute
H. 9(2014), 5. Jahrgang
Beziehungen in Unterricht und Schule
ISSN der Zeitschrift: ISSN 2191-754X
Prolog-Verlag

Emanuela Chiapparini

Schulische Regelbrüche aus der Sicht jugendlicher Peergroups

Zusammenfassung: Peerbeziehungen spielen in der Entwicklung und Lebensgestaltung von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle. Peers orientieren sich bei schulischen Regelbrüchen in der Klasse an Schulnormen oder an informellen Gruppennormen, die für das Lernsetting und die öffentliche Wahrnehmung von Schule bedeutsam, aber zugleich schwer zugänglich sind. Deshalb untersucht die vorliegende Studie, in welchen Fällen und wie in Schulklassen, als eine Form einer organisierten Peergroup, Regelbrüche legitimiert oder verurteilt werden.
Zu diesem Zweck sind Gruppendiskussionen mit 14- bis 15-Jährigen aus vier bezüglich sozialer Lage und Bevölkerungsdichte kontrastierenden Schulen an der Zürcher Volksschule geführt worden.
Die Auswertung unter Anlehnung an die dokumentarische Methode verweist auf eine grundsätzliche Orientierung an Schulnormen. Jedoch kommen situativ abweichende und informelle Gruppennormen bei gleichzeitiger Anerkennung der Schulnormen vor. Erstere treten insbesondere bei fehlender oder ungenügender Aufsicht der Lehrperson und bei solidem Klassenzusammenhalt unter den Peers auf.

Schlüsselworte: Peerbeziehung, Peergroup, Regelbruch, Norm, Schulklasse, Kontrolle, Jugend

---

Rule-breaking at school from the point of view of young people

Abstract: Peer relationships play a central role in the development and life of pupils. Rule-breaking at school is measured against institutional norms represented by the school and, additionally, against informal group norms which are important for the learning environment and public awareness of the school, but also difficult to access. This study examines, when and how young people in school class, as an organized peer group, legitimize or condemn rule-breaking.
Group discussions are conducted with 14- to 15-years-olds in four secondary schools in the canton of Zurich which contrast in terms of social location and population density.
The analysis is based on the documentary method and refers to a main orientation to school norms. However, the results also show that divergent and informal group norms are situationally accepted alongside institutional norms. The first occur specially when the level of teachers' control is low or solidarity among peers is high.

Keywords: Peer relationships, peer-group, rule-breaking, norms, school class, control, young people

In öffentlichen schulpädagogischen Debatten werden regelmäßig schwierige Schulklassen, ausgebrannte Lehrpersonen und gesellschaftliche Normenverluste bei Jugendlichen beklagt. Gleichzeitig belegen Befunde aus empirischen Jugendbefragungen positive Normeinstellungen von Heranwachsenden: Jugendliche beispielsweise schätzen das Einhalten von Gesetzen und Ordnung grundsätzlich als sehr wichtig ein (Albert et al. 2010, 222ff.; Nunner-Winkler 2005). Das Problem des Normverhaltens im Schulkontext ist allerdings nicht nur im

Spannungsfeld von gesellschaftlichen und einstellungsorientierten Sichtweisen verortet, sondern verweist auch auf einen wichtigen Zusammenhang zu Peerbeziehungen in Schulklassen.

Freunde treffen gilt nicht nur als wichtigste Freizeitbeschäftigung, wie dies 12- bis 25-jährige Jugendliche in Befragungen (bspw. Albert et al. 2010) angeben. Ebenso nennen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I Peerbeziehungen als zentrale Elemente für schulisches Wohlbefinden (Hascher 2004). Außerdem sind Peerbeziehungen für die Entwicklung und Lebensgestaltung von Jugendlichen insbesondere im Schulkontext von zentraler Bedeutung (Helsper/Böhme 2010), denn die Schule ist in den letzten 20 Jahren „zur zentralen gesellschaftlichen Organisation des Kindes- und Jugendalters geworden“ (ebd., 619). Zudem fallen ganz allgemein in der Jugendphase elterliche Leitfiguren zunehmend aus, öffentliche Erziehungs- und Kontrollinstanzen weisen einen begrenzten Handlungsspielraum auf und jugendsoziologische und -psychologische Prozesse der Eigen- und Fremdbestimmung werden dominanter (Furlong 2009; Ferchhoff 2011, 392ff.; Scherr 2010; Hurrelmann/Quenzel 2012, 172f.; King 2004).

Peerbeziehungen im Klassenverband werden insbesondere bei schulischen Regelbrüchen auf die Probe gestellt, denn in diesen Situationen sind Schülerinnen und Schüler sowohl auf der institutionellen als auch auf der Gruppenebene herausgefordert, sich entweder für normbasierte oder für normabweichende Orientierungen (Deppe 2013) zu entscheiden. Damit können sie sich für oder gegen eine von der Schule vertretene institutionelle Norm sowie für oder gegen eine informelle Gruppennorm entschließen.[1]

Institutionelle Ebene (Schule) / Gruppenebene (Klassenverband)	normbasiert	normabweichend
normbasiert	*Konformität:* Verurteilung von Regelbrüchen	*Kollegialität/Zusammenhalt:* Legitimierung von Regelbrüchen
normabweichend	Unkollegialität/Verrat	Exzentrizität

Abb. 1: Spannungsfelder verschiedener Normorientierungen. Eigene Zusammenstellung ausgehend von soziologischen Reflexionen (bspw. Schäfers 2002; Nunner-Winkler 1984).

Im Falle einer normbasierten Orientierung, sowohl auf institutioneller als auch auf Gruppenebene, übernehmen Jugendliche gesellschaftlich tradierte Normen im Klassenverband und vermeiden, verurteilen oder decken kollektive Regelbrüche teilweise auf (Konformität). Im Falle der gleichzeitigen normabweichenden Orientierung auf institutioneller Ebene und an informellen Gruppennormen werden Peerbeziehungen bedeutsam, indem Regelbrüche gemeinsam gedeckt und peerorientierte Normen legitimiert werden (Kollegialität/Zusammenhalt) (zu Kollegialität vgl. Chiapparini 2012, 171ff.).

[1] Die zwei normabweichenden Verhaltensformen auf der Gruppenebene, Unkollegialität/Verrat und Exzentrizität, zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie nicht den Klassenverband fokussieren, sondern individuelle oder subgruppenspezifische Normorientierungen aufzeigen. Dies liegt allerdings außerhalb des Forschungsinteresses dieses Beitrages, weshalb diese zwei Verhaltensweisen hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt und in einem späteren Beitrag detaillierter behandelt werden.

Dieser Differenzierung folgend, geht dieser Beitrag von der Annahme aus, dass sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband situativ an institutionellen Normen oder an informellen Gruppennormen orientieren. Dazu gibt es aber in der Schulpädagogik bislang keine schlüssigen Forschungsresultate. Deshalb ist es umso relevanter, das Normverhalten von Schülerinnen und Schülern konkret anhand von schulischen Regelbrüchen aus der Perspektive der Akteure und anhand von Beispielen aus ihrem Schulalltag zu untersuchen.

Die peerorientierte Perspektive der Schülerinnen und Schüler bietet wichtige Anhaltspunkte für den noch ungenügend untersuchten theoretischen Ansatz der schulischen Peergroups und des schulischen Normverhaltens Jugendlicher. Ebenso ermöglicht sie Lehrpersonen, Bildungs- und Erziehungsbeauftragten den Einblick in Verhaltensorientierungen und gibt Aufschluss darüber, weshalb Jugendliche schulische Regelbrüche im Einzelfall legitimieren oder verurteilen. Weiter bilden einzelne Peerbeziehungen im Schulkontext den Anfang von informellen Peergroups, die sich außerschulisch und mit zunehmendem Alter weiterentwickeln. Deshalb dürften die Rahmenbedingungen und Orientierungen der jugendlichen Peerbeziehungen im Schulkontext auch für Sozialpädagoginnen und -pädagogen von Interesse sein.

1. Peergroups in der Jugend- und Schulforschung

Debatten zu jugendlichen Peergroups werden in der gegenwärtigen Jugend- und Schulforschung im deutsch- und englischsprachigen Raum kontrovers geführt. Zum einen gelten Peergroups, versteht man darunter informelle Peergroups, als schulische und außerschulische Orte der Normabweichung und der gesellschaftlichen Desintegration (Thrasher 1967; Tertilt 1996). Auf negative Beeinflussungen von Peergroups weisen ebenso aktuelle schulspezifische Untersuchungen hin (Krüger et al. 2011). Zum anderen erkennen Vertreter des positiven Verständnisses von Peergroups diese als wichtige Sozialisationsorte an, die sich sowohl als Potential (Scherr 2010) als auch als Freiraum für die Bildung sozialer Kompetenzen und Identität der Jugendlichen (Eckert 2012; Wensierski 2007) und als Lernort (Schröder 2006; Helsper/Böhme 2010; Heyer et al. 2012) präsentieren.

Kuhn und Wagner (2013, 66) unterscheiden drei Typen von Peergroups: a) informelle Peergroups, b) organisierte Peergroups mit freiwilliger Mitgliedschaft (z.B. Vereinsaktivitäten) und c) organisierte Peergroups, in denen die Schulklasse selbst als von außen initiierter Zusammenschluss von Peers zu definieren ist. Die Qualität der Peerbeziehungen innerhalb eines Klassenverbands zeichnet sich gemäß den genannten Autoren durch Gleichheit, Gleichrangigkeit und Ebenbürtigkeit aus (ebd.), womit ein Unterscheidungsmerkmal zur Schüler-Lehrerbeziehung gegeben ist. In einer Schulklasse sind Schülerinnen und Schüler Mitglied einer sozialen Gruppe auf Augenhöhe, was mit dem Begriff „Peers“ bezeichnet werden kann. Damit sehen sich Schülerinnen und Schüler über die Gleichaltrigkeit hinaus ebenso „hinsichtlich ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung, ihrer zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, ihrer Teilhabe an Kultur" (ebd., 66) ähnlich. Die vorliegende Untersuchung geht vom dritten Verständnis der Peergroup (c) aus, indem diese als nach äußeren Kriterien organisierter Klassenverband zu verstehen ist. Überdies hebt Georg Breidenstein besonders die interaktive Charakteristik der Schulklasse als Peergroup hervor: „Es handelt sich keineswegs nur um Freunde, aber doch um diejenigen, auf die man sich täglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert.“ (Breidenstein 2008, 945). Der Zusammenschluss von Peers (Fölling-Albers 2002) hebt gerade den sozialen und jugendspezifischen Aspekt von Schule hervor.

In der letzten Dekade orientierte sich die deutschsprachige Peergroup-Forschung in ihrem Forschungsinteresse verstärkt an schulischen Bereichen (Krüger 2008; Krüger et al. 2010; Krüger et al. 2012), zumal schulische Freundschaftsgruppen (Harring et al. 2010; Oswald 2008) und jugendkulturelle Gruppierungen im Schulkontext (Pfaff 2007; Pfaff 2006) teilweise in der Freizeit weiter entfaltet werden (Hofer/Fries 2005).

Mit Blick auf Peergroups in der Schule, sind Unterschiede und Veränderungen in der Art von Peerbeziehungen im Altersverlauf zu beobachten. In der Sekundarstufe I zeichnen sich Peergroups durch Schicht- und Leistungshomogenität aus (Adler/Adler 1998; Oswald 2008; Deinert 2012), sodass die Bildung von Peergroups innerhalb eines Klassenverbandes und innerhalb eines sozialökonomischen Kontextes üblich ist. Ebenso steigen mit zunehmendem Alter sowohl die Bedeutung von Peergroups als auch die Ansprüche an die Qualität der Freundschaften (Alisch/Wagner 2006; Hurrelmann 2010).[2] Ferner belegen Befunde, dass Lehrpersonen den Einfluss von Peergroups mehrheitlich negativ bewerten (z.B. bezüglich Berufswahl, vgl. Beinke 2006, 249), weshalb eine differenzierte Kenntnis der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler umso relevanter erscheint. Deshalb knüpft dieser Beitrag neben der außerschulischen und schulischen Forschung zu Peergroups ebenfalls an eine Forschungstradition an, in der das Schülerleben insbesondere anhand von Befragungen und ethnographischen Untersuchungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern erörtert wird (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann (2010); Maschke/Stecher 2010; Schubarth/Speck 2008; Breidenstein/Meier (2004)): Beispielsweise zeigen Maschke und Stecher auf, was Schülerinnen und Schüler der vierten bis zwölften Jahrgangsstufe an der Schule gefällt oder missfällt. Sie stellen im Vergleich zu Jugendstudien aus den 1950er-Jahren eine deutliche Bedeutungszunahme der Peers für den Schulalltag fest (Maschke/Stecher 2010). Dieselben Autoren (ebd., 57f.; ebenso Hofer/Fries 2005, 159) halten ein Spannungsverhältnis zwischen Peerorientierung und Leistungsstreben fest, welches eine Herausforderung für die Heranwachsenden bedeutet, da diese ihre Leistung weiterhin erbringen und gleichzeitig positive Peerbeziehungen aufbauen und solidarisch handeln wollen. In diesem Zusammenhang zeigen Breidenstein und Meier (2004) Strategien auf, wie Schülerinnen und Schüler mit Streberetikettierung und Vorwürfen umgehen. Zu einer erfolgreichen Strategie zählt, sehr gute Schulleistungen derart zu rechtfertigen, dass diese ohne Lernanstrengung erzielt worden seien. Darüber hinaus erachtet Fend (2005, 351) die Harmonisierung der individuellen Leistungserbringung mit kollegialen, sozialen Einstellungen als zentrale Aufgabe der Adoleszenz.

2. Fragestellung

Der Forschungsstand zu schulischen Peerbeziehungen und Peergroups zeigt, dass Peerbeziehungen im Klassenverband als organisierte Peergroups und in Bezug auf Regelbrüche noch wenig untersucht werden, obwohl das Konzept der Peergroups gerade aufgrund brisanter Normabweichungen und Desintegration entstand und mit qualitativen Forschungszugängen untersucht wurde. Zudem ist Normverhalten von Schülerinnen und Schülern anhand ihrer Regelbrüche besonders interessant zu untersuchen, weil diese verdeckt und für Außenstehende, wie beispielsweise Lehrpersonen, schwer erkennbar sind. Außerdem tritt die Bedeutung von Peerbeziehungen im Klassenverband bei Regelbrüchen besonders deutlich hervor, denn schulische Regelbrüche können aus der Sicht der Peers sowohl verurteilt als auch legitimiert werden, so dass normbasierte und normabweichende Orientierungen auf

[2] Diese zwei Befunde werden in der Anlage des vorliegenden Forschungsprojekts berücksichtigt (vgl. Kap. 3).

gesellschaftlicher wie auch auf Gruppenebene sichtbar werden. Schließlich ist das Spannungsfeld zwischen Leistungsorientierung und schulischem Erfahrungswissen vor dem Volksschulabschluss und für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung besonders folgenreich.

Um situative Verhaltensursachen bei Regelbrüchen im Klassenverband zu untersuchen, geht vorliegender Beitrag am Beispiel von schulrelevanten Ehrlichkeitsregeln folgender Frage nach: In welchen Fällen und wie werden in Schulklassen, als eine Form einer organisierten Peergroup, Regelbrüche legitimiert oder verurteilt? Dazu wird der kollektive und kommunikative Erfahrungsraum der Jugendlichen differenziert erkundet, um zu verstehen, in welchen Fällen sie sich wie orientieren und wie die Jugendlichen das erklären. Dazu ist insbesondere die „alltägliche Lebenswelt" (im Sinne von Berger/Luckmann 1970) der Heranwachsenden und wie diese von ihnen in der Gruppe gedeutet wird, zu untersuchen.

3. Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen eines empirischen Forschungsprojekts zu Ehrlichkeits- und Unehrlichkeitspraxen Jugendlicher im Schulkontext (Chiapparini 2012) wurden 31 Einzelinterviews und vier Gruppendiskussionen (Bohnsack 1989; 2006) mit 14- bis 15-Jährigen an der Zürcher Volksschule geführt. Während mit Einzelinterviews Deutungen zu Peerbeziehungen bei schulischen Regelbrüchen in einer geschützten und subjektiven Form gewonnen wurden (Chiapparini 2012, 125f.), eignen sich Gruppendiskussionen dazu, kollegiale und kollektive Bedeutungen von Peergroups mittels eines offenen und prozesshaften Nachvollzugs abzubilden und den einer Handlung zugrundeliegenden Sinn aufzudecken. Insbesondere der Forschungszugang der Gruppendiskussionen erlaubt es, den jugendlichen Umgang mit Regelbrüchen in ihrer interaktiven Verwendung unter Peers aufzuzeigen.

Aufgrund der verbreiteten Alltagsthese von erschwerter Erziehung in bevölkerungsdichten Räumen mit hohen Migrationsanteilen, berücksichtigt die Erhebung das Stadt-Land-Verhältnis und kontrastiert sozial belastete Schulgemeinden auf der Grundlage des Sozialindexes (Bista, 2010). Die soziale Kontrastierung basiert vorerst auf strukturellen Kriterien und spiegelt sich zweitens in den soziodemographischen Angaben der Teilnehmenden aller vier Gruppendiskussionen (vgl. Abb. 2) wider. Eine besonders starke soziale Kontrastierung zeigt sich zwischen der Gruppe Felsen[3] aus der Agglomeration der Stadt Zürich (stark sozial benachteiligter Raum) und der Gruppe Garten aus einer ländlichen Gegend des Kantons Zürich (kaum sozial benachteiligter Raum). Zum Beispiel sprechen Jugendliche aus der ersten Gruppe insgesamt neun Sprachen zu Hause, hingegen unterhalten sich diejenigen der Zweiten nur auf Schweizerdeutsch.

	Sozial belastete Schulgemeinde	Sozial kaum belastete Schulgemeinde
Stadt	Gruppe Dach	Gruppe Erde
Agglomeration/Land	Gruppe Felsen	Gruppe Garten

Abb. 2: Situierung der vier Gruppendiskussionen anhand des geographischen und sozialen Hintergrunds.

[3] Die anonymisierten Gruppennamen Felsen, Dach, Erde und Garten bezeichnen die durchgeführten Gruppendiskussionen

Im Forschungsprozess erhielt die Forscherin die Erlaubnis, das Projekt in den Klassen der vier gemäß den oben genannten Kriterien ausgewählten Schulen vorzustellen. Die Schülerinnen und Schüler wählten schriftlich aus, ob sie an einem Einzelinterview, einer Gruppendiskussion oder gar nicht teilnehmen wollten. Zudem war in drei Klassen die im Vorfeld persönlich informierte Lehrperson bei der Rekrutierung abwesend. In der Klasse, in der die Lehrperson anwesend war, folgte für die Einzelinterviews eine zweite Rekrutierung. Pro Gruppendiskussion beteiligten sich jeweils acht Schülerinnen und Schüler, die nicht an den Einzelinterviews teilnahmen, womit eine breite Deutungsperspektive pro Klasse erzielt wurde. Alle Schülerinnen und Schüler besuchten zur Zeit der Untersuchung die 3. Sekundarstufe Typ A (vergleichbar mit den Realschulen in Deutschland), sind 14 bis 15 Jahre alt und befanden sich seit mehr als zwei Jahren in demselben Klassenverband. Damit weisen die Teilnehmenden einen vergleichbaren schulischen Erfahrungshorizont bzw. „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack/Loos/Schäffer/Städtler/Wild 1995, 8f.) auf. Bei den so gebildeten Gruppen handelt es sich um klassenbezogene „natürliche Gruppen“, aus denen individuelle und kollektive Deutungen der Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit Regelbrüchen gewonnen wurden. Zudem wählten die Teilnehmenden selbst die Räumlichkeit für die Durchführung der Gruppendiskussionen (wie beispielsweise Gruppenzimmer im Schulhaus) aus, womit eine vertraute, der Alltagskommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern nahekommende Situation geschaffen werden konnte. Durch die Erzählaufforderung, die sich auf Schultests (beispielsweise „Beschreibe, wie die letzte Prüfungsstunde verlief.“) oder auf den Umgang mit Elternunterschriften (beispielsweise „In gewissen Klassen sind Elternunterschriften für zurückerhaltene Prüfungen einzuholen. Erzähle, wie das bei dir ist.“) bezog, sind Erzählungen von Regelbrüchen in den meisten Fällen textimmanent in ihren selbstlaufenden Berichten enthalten (Chiapparini 2012, 141ff.) oder wurden in seltenen Fällen, anknüpfend an das Erzählte, von der Interviewerin möglichst neutral angedeutet (beispielsweise „ (...) und das Thema Schummeln?“), was in den meisten Fällen zu selbstlaufenden Passagen führte.

Aufgrund der offenen Erhebungsweise ist das Verhältnis zwischen Erforschten und Forschendem (Bohnsack, 1993, 26ff., 75ff.) zu reflektieren. Darin kommt der Interviewerin eine bezüglich Offenheit vorteilhafte Rollenzuschreibung zu, indem sie als eine außenstehende sowie neutrale Person von den Jugendlichen wahrgenommen wird, die nur einmal gesehen wird und welche sich zwischen den Rollen der Gleichaltrigen und der Lehrperson positioniert. Insbesondere die selbstläufigen und für das Forschungsthema relevanten Erzählpassagen aus allen vier Gruppendiskussionen sowie jene mit einer hohen Anzahl von Wortbeiträgen durch verschiedene Schülerinnen und Schüler wurden vollständig transkribiert und mit reflexivem Vor- und Nacharbeiten schriftlich dokumentiert (Mey/Mruck 2007, 258f.). Die Tiefeninterpretation des Gesprächsmaterials wurde in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2003) sequenziell und intersubjektiv durchgeführt.[4].

Zu den meistdiskutierten und selbsteingebrachten Regelbrüchen, sowohl in den Einzelinterviews als auch in den Gruppendiskussionen, zählen die unerlaubte Unterstützung während Schultests und das Selbstsetzen der Elternunterschriften bei zurückerhaltenen Testergebnissen[5]. Aus den forschungsthematisch relevanten Textpassagen wurden in einem ers-

[4] Das Datenmaterial ist im Rahmen der interdisziplinären Arbeitsgemeinschaft von Forschenden mit qualitativen Forschungsmethoden (QualiZüri), die beim Graduate Campus der Universität Zürich angesiedelt ist und von diesem im Rahmen der Nachwuchsförderung unterstützt wird (http://www.suz.uzh.ch/qualizueri.html), analysiert worden.

[5] In fast allen Fächern an der Zürcher Volksschule ist es üblich, dass die Noten der geschriebenen Schultests den Eltern vorgelegt werden. Durch die Elternunterschrift wird deren Kenntnisnahme belegt.

ten Interpretationsdurchgang die expliziten Wissensbestände extrahiert und zusammengefasst, wodurch kommunikative Informationen zu schulischen Regelbrüchen gewonnen wurden. In Abgrenzung dazu wurden in einem zweiten Interpretationsdurchgang die impliziten und damit verstärkt interpretativen Wissensbestände bezüglich des Umgangs mit Regelbrüchen differenziert. Die Unterscheidung der zwei Interpretationsschritte ermöglicht es, relevante Erkenntnisse zu normbasierten und normabweichenden Orientierungen auf institutioneller und Gruppenebene am Beispiel von verurteilten und legitimierten Regelbrüchen differenziert zu veranschaulichen.

4. Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung folgt der systematischen und dichotomen Unterteilung von verurteilten und legitimierten Regelbrüchen, die an den meistberichteten Anwendungsbeispielen – unerlaubten Hilfsmitteln während Schultests und Selbersetzen von Elternunterschriften – vorgestellt werden. Der Analysefokus wird auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede kollegialer und kollektiver Orientierungen in den Gruppendiskussionen gesetzt. In einem zweiten Schritt wird die geographische und soziale Lage der Gruppe in der Textanalyse mitberücksichtigt.

Schulkonforme Verhaltensweisen: verurteilte Regelbrüche

Parallel zu den Befunden aus den Einzelinterviews (Chiapparini 2011, 141ff.) zeigt sich in allen Gruppendiskussionen, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich über normatives Schulwissen verfügen und Regelbrüche verurteilen, was die von den Peers selbst eingebrachten oder unter ihnen zusammengetragenen Aussagen bestätigten:

„Näe, ich find, Unterschrift fälsche, das gaat gar nöd.“ (Gruppe Dach, Schüler Cm postuliert die Aussage, die Am und Bm bestätigen)

„Schpicke isch verbote“ (Gruppe Felsen, Zusammengetragen von Fw, Gw sowie Bm und bestätigt von Em und Dm)

Ebenfalls verurteilen die Peers der Gruppe Erde und Garten Regelbrüche, wobei sie beispielsweise das Benutzen von unerlaubten Hilfsmitteln während Schultests nicht nur als Regelverstoß verurteilen oder als Verbot mit Sanktionsdrohungen festhalten, sondern zudem das Kriterium der Machbarkeit einbeziehen: „Das gaat da- nöt.“ (Gruppe Erde, Fm) oder „Mir dörfet das (einander während Schultests helfen) nüme mache“ (Gruppe Garten, Bw und Gm initiieren die Aussage, die von Dm, Gm und Cw validiert wird.)

Hiermit zeichnet sich trotz des grundsätzlichen Regelwissens und der daraus folgenden schulkonformen Orientierung aller vier Gruppen eine erste Unterscheidung der Gruppen bezüglich geographischer und sozialer Lage ab: Die Gruppe Dach und Felsen argumentieren verstärkt mit Verboten und dem Begriff Fälschungen, wohingegen die Gruppen Erde und Garten vermehrt die fehlende Umsetzbarkeit betonen. Besonders klar und differenziert zeichnet sich die genannte Unterscheidung in zwei kontrastierenden Passagen der Gruppe Dach und der Gruppe Erde ab. Die Gruppe Dach diskutiert ihre schulkonformen Verhaltensweisen prozesshaft: In Abgrenzung von Schüler Mm, der aufgrund seiner schlecht gefälschten Elternunterschrift erwischt wurde, erzählt Schüler Am sein schulregelabweichendes Ausnahmeverhalten, als er zu Beginn der Sekundarschule A erfolgreich Elternunterschriften selber setzte, um die plötzlich schlechten Noten vor den Eltern zu verbergen:

„Ich zum Biischpil han immer eerschti Sek Underschrift gfälscht. (2) Wil sächsti Klass und so han ich immer uuhuere gueti Noote ghaa. (2) Nachher wo n i da im- Sek A so en vierbisföifer bracht han, han ich dänkt, das isch schlimm und so (1), dänn han ich immer gfälscht (4)“ (Gruppe Dach, Am Z31-36).

Der Schüler Am begründet hier seinen Regelbruch mit sinkenden Schulleistungen, die zwar nicht ungenügend (4,5), aber aus seiner Sicht gegenüber den Eltern nicht vertretbar waren. Demgegenüber nimmt Schüler Cm gleich im Anschluss eine klare Gegenposition ein, in der er Regelbrüche prinzipiell verurteilt. Dies wird von seinen Kollegen untermauert, wie folgende Passage veranschaulicht:[6]

40 Cm: Näe, ich find Unterschrift fälsche, das gaat gar nöd.
41 Am: (1) Ja.
42 Cm: (1) Vor allem wänn mer verwütscht wird, isch s
43 erstens päinlich und zwäitens macht s nur en
44 schlächte Iidruck. (2) Und wird au im Zügnis fescht-
45 fescht, fescht, fescht @1@ feschtghebt.
46 Gw und Hw: └@2@
47 Bm Ja, und dänn git s Zoff di Häime. Ja.
48 Gw und Hw: @2@
49 Cm: Ja, uf jede Fall.

Der Schüler Cm verurteilt mit der Aussage „Unterschriften fälschen geht gar nicht“ eindeutig den Regelbruch des Unterschriftenfälschens und fügt eine dreifache theoretische Begründung, die sich auf negative und emotionale Selbstdarstellungen („Peinlichkeit“ und „ein schlechter Eindruck gegenüber Dritten“) sowie schulleistungsorientierte Sanktionen („Vermerk im Zeugnis“) bezieht. Diese Erklärung impliziert einen folgenreichen Imageverlust, wenn Erwartungen seitens der Schulkolleginnen und -kollegen, Eltern und Lehrpersonen nicht erfüllt werden, was der Schüler Am trotz seines anfänglich eingebrachten und erfolgreichen Regelbruchbeispiels an dieser Stelle mit seiner Zustimmung stützt. Mit dem Verweis auf Probleme (Zoff) zu Hause konkretisiert und verstärkt zudem der Schüler Bm das geteilte schulkonforme Votum von Am.

Mit der explizierten Verurteilung von Regelbrüchen bestätigen die Schüler Am, Bm und Cm ihr normatives Wissen und argumentieren mit den negativen Folgen, welche ein aufgedeckter Regelbruch mit sich bringt. Ebenfalls in der Gruppe Erde werden Regelbrüche verurteilt, wobei die implizite Argumentation nicht allein von einem grundsätzlichen Verbot ausgeht, sondern vielmehr auf einem Machbarkeitsargument basiert, was folgende Passage verdeutlicht: Die Peers beziehen sich implizit auf ihre vorangegangenen Erzählungen über schulregelabweichende Verhaltensweisen während Schultests bei der Lehrerin B:

[6] Transkriptionszeichen. „@Zahl@“: Die Zahl weist auf die Dauer (in Sekunden) des Lachens hin. (Zahl): Die Zahl weist auf die Sekunden der Pause hin. „└“: Zeichen der Überlappung von Redebeiträgen.

138 Fm: Also das find ich au hät äifach de Herr K und Frau L
139 und Frau G händ s äifacher viil besser im Griff, will (2)
141 Fm: Bi däne chasch äifach nöd abschriibe. Also (1)
142 Gm: └Frau G
143 Bm: └Bi däne-
144 Fm: Hüt i de Prüefig @de P@ (1): „Ja, si luegt!“ Also, (1)
145 Cw: └@1@
156 Fm: Si hät sogar im andere Klassezimmer, hät si ghört, dass
157 er (1) de Kolleeg im gflüschteret hät (1): „Si luegt!“
154 Am: └@1@

Die fallinterne Kontrastierung am Beispiel der Lehrerin B, die während der Schultests nicht kontrolliert, gegenüber den drei Lehrpersonen (K, L, G), die während Schultests sehr genau kontrollieren, verweist auf die mögliche versus fehlende Machbarkeit von Regelbrüchen. Zudem belegen die Peers den scharfen Kontrollsinn der Lehrerin G anhand einer aktuellen Schulsituation, in der sie die Lernenden aus einem anderen Schulzimmer beim Flüstern hörte. Damit wird in der Gruppe Erde das Unterlassen eines Regelverstoßes durch die scharfe Kontrolle bzw. durch fehlende oder zu risikoreiche Gelegenheiten begründet. Ein weiterer Unterschied findet sich in der Deutungsstruktur der Peers der Gruppe Erde gegenüber der Gruppe Dach darin, dass die Verurteilung der Regel von der Kontrollfunktion der Lehrperson abhängig gemacht wird. Folgt man der kollektiven Orientierung der Gruppe Erde, werden damit in gewissen Situationen Regelbrüche legitim, wenn beispielsweise die Kontrolle der Lehrpersonen ausbleibt, worauf sich der folgende Abschnitt bezieht.

Peergroup-konforme Verhaltensweisen: legitimierte Regelbrüche

Trotz klarer Verurteilung von Regelbrüchen der Peers aus den Gruppen Dach und Felsen enthalten ihre Gesprächsabläufe einzelne Hinweise und Beispiele, in denen Regelbrüche angedeutet und genannt werden. So berührt folgende Passage der Gruppe Felsen das Thema Regelbrüche:

8 Bm: Schpicke isch verbote, @aber@
9 Em/Dm: └@(2)@
10 Fw: └s Lexikon
11 Bm: └@s paar händs scho emaal
12 gmacht@

Der Schüler Bm greift die bereits von Peers der Gruppe eingebrachte Schulregel „Spicken ist verboten“ auf und signalisiert mit dem lachend ausgesprochenen Wort „aber“, was von seinen zwei Schulkollegen Em und Dm mit einem längeren Lachen validiert wird, ein geteiltes und implizites Erfahrungswissen. Dieses expliziert der Schüler Bm erst nach einer Pause und der Zustimmung der Kollegen knapp an einem Fremdbeispiel: Einige Schülerinnen und Schüler haben bereits geschummelt, worauf keine weiteren Ausführungen folgen. Die Art und Weise, wie der Schüler Bm den Regelbruch thematisiert, verweist auf Goffmans Konzept von Vorder- und Hinterbühne (Goffman [1959] 1983, 99ff.). Auf der Vorderbühne wird das sozial Erwünschte präsentiert, in diesem Fall die Regel „Schummeln ist verboten“. Hingegen tut sich im Verborgenen eine Hinterbühne auf, auf der verdeckt dennoch geschummelt wird, was im Gespräch nicht verurteilt wird. Damit ist eine implizite Solidaritätsstruktur unter den Peers angedeutet, die sich in den einzelnen Beispielen der Gruppe Dach und Felsen bestä-

tigt und am Beispiel der absichtlichen Täuschung des Englischlehrers durch die Klasse der Gruppe Dach besonders deutlich wird:

30	Cm:	Emaal hämmer äifach e Englischprüefig ghaa
31		(2) und dänn hät di ganzi Klass gsäit: „Ja, si, si händ
32		gsäit, das isch eerscht nächscht Wuche.“ Also nächschte
33		Ziischtig oder irgend so öppis isch s gsii. Und das hät er
34		tatsächlich glaubt. (2)
35	Bm:	Alli hand aber so richtig mitschpilt und sich soo-
36	Dm:	Sich richtig iigsetzt.
37	Bm:	@Ja@.
38	Me:	@2@

Aufgrund des Klassenzusammenhalts lässt sich der Englischlehrer überzeugen, sodass ein auf den gegenwärtigen Tag bereits festgelegter Schultest auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden konnte. Hier handelt es sich um ein situatives Schulvorkommnis, in dem eine mögliche Vergesslichkeit oder Unsicherheit der Lehrperson mittels des Prinzips der überzeugenden Mehrheit (der Klasse) gegenüber einer Person (der Lehrperson) als Gelegenheit für kollektive Täuschung genutzt wird. Der sich hier präsentierende, legitimierte Regelbruch zeichnet sich durch den solidarischen Aspekt der Klasse und die gelungene Durchsetzungskraft einzelner Schülerinnen und Schüler aus. Der Leistungsaspekt wird an dieser Stelle nicht erwähnt, wobei offen bleibt, ob dieser nicht oder in einer verdeckten Form (Hofer/Fries 2005) mitspielt.

Im Vergleich zur Gruppe Dach und Felsen berichten die Jugendlichen der Gruppe Erde und Garten während des Gesprächs durchgehend offensiv über legitime Regelbrüche und führen dazu zahlreiche Beispiele aus dem Schulalltag auf. Zu den zentralen Gründen, die Regelbrüche in der Schule legitimieren, zählen sie die fehlende Kontrolle der Lehrperson und das Meiden von Konflikten mit den Eltern.

So berichtet die Gruppe Erde in einer von den Peers intensiv diskutierten Passage, wie ihre Schulklasse Regelbrüche von einzelnen während des Schultests im Geschichtsunterricht aufgrund fehlender Aufsicht kaschierte:

23	Gm:	Bi dä Gschichtsprüeffig (1) @2@
24	Ew:	⌊Äinmaal hämmer uuhuere gschnurt (1),
25		wäisch
25	Bm:	⌊-da (1) isch sii am Heftkorrigiere gsii
26		oder so- und
27	Gm:	⌊oo ja
28	Bm:	und dänn chasch paarmaal äifach- (2)
29	Am:	⌊Ja.
30	Bm:	also s Lösigblatt häsch da (2). Du häsch scho
31		rächt vill gschribe und de hinder dier, dä hinder dir bruchtst
32		und du machs so (zeigt es vor) @1@
33	Me:	⌊@2@
34	Bm:	und dä hinder dir schriibt dir alles ab und dänn äää (1),
35	Gm:	@1@
36	Bm:	dänn machsch äifach so und luegsch aber no uf diis Blatt,

37 dänn frögt sii: „Was machsch du?“
38 Gm: └@2@
39 Bm: „Ja, ich lueg no miis Blatt echlii aa.“
40 Me: └@1@
41 Bm: Und si tscheckts nöd.
42 Dw: Und mer cha s so übere schiiebe oder-
43 Fm: └@1@ Si luegt ja nöd maal!
44 Dw: Ja.

Die Peers erzählen, wie sie, aufgrund der fehlenden oder nicht gründlichen Kontrolle der Geschichtslehrerin ungestört, die implizite Regel des selbständigen Arbeitens während Schultests zugunsten der unerlaubten gegenseitigen Hilfe brechen. So war die Geschichtslehrerin einmal mit Heftkorrigieren beschäftigt, sodass sich die Schülerinnen und Schüler durch nicht erlaubte Gespräche gegenseitig unterstützen konnten. Oder als der Schüler Bm bereits viel auf sein Blatt geschrieben hatte, teilte er sein Wissen mit einem Mitschüler, der hinter ihm saß, indem er sein Blatt hochhielt. Als die Lehrerin dies bemerkte, erkundigte sie sich, was er mache, und er gab an, dass er sein Blatt anschaue, was die Lehrerin anscheinend überzeugte oder von ihr nicht widerlegt werden konnte. Oder das Blatt kann aufgrund der fehlenden Aufsicht der Lehrperson dem Banknachbar hinübergeschoben werden.

In diesem dichten Textabschnitt legitimieren die Schülerinnen und Schüler ihre Regelbrüche und damit eine peergroup-konforme Orientierung mit dem fehlenden, nachlässigen oder ungenauen Kontrollverhalten der Lehrerin und nehmen darüber hinaus eine Disqualifikation ihrer Professionalität („Und sie schnallt es nicht“ Z41) vor.

Das gleiche Legitimationsmuster der fehlenden Kontrolle findet sich in den Schulbeispielen im Bereich des Regelbruchs „Selbersetzen der Elternunterschriften“. So besprechen die Peers der Gruppe Erde an unterschiedlichen Eigenbeispielen, wie sie bei der Lehrerin B Elternunterschriften bei Schultests selber setzten. Allerdings blieben sie nicht immer unentdeckt, wie dies bei Schüler Am der Fall war und worauf der Schüler Bm mit seiner Aussage zu Beginn folgender Passage hinweist:

134 Bm: Wird nöd z rot.
135 Fm: └Ja, s Problem isch au, dass d Leerer gar nie
136 Am: └Es isch käi- Es isch käi Endlöösig.
137 Fm: S Problem isch- Aa, sorri. Was häisst s Problem, äigentli-
138 (1) Also bi de Frau B, si luegt gar d Noote- d
139 Unterschrift gar nöd aa.
140 Am: └Ja.
141 Cw: De K schoo.
142 Fm: └Si luegt s vilicht aa, aber (1) nur wänn si irgend s
143 Gechribel gseet, säit si: „Ja, okey, isch guet.“ (2)

Die Peers diskutieren und legitimieren ihre peergroup-konforme Orientierung, indem sie diese mit der fehlenden Ernsthaftigkeit der Lehrperson bei der Unterschriftenkontrolle erklären. Gleichzeitig erklären sie explizit, dass dieser legitimierte Regelbruch keine „Endlösung“ ist, womit ein Indiz auf ihre situative, peergroup-konforme Orientierung gegeben ist, die in einer ähnlichen Situation zu einem anderen Zeitpunkt in eine schulregelkonforme Orientierung umschlagen könnte. Zudem begründen sie den legitimierten Regelbruch nicht mit Leistungserwartungen oder Konflikten mit den Eltern, sondern allein mit dem fehlenden Kontrollverhal-

ten einer Lehrperson. Das beschriebene Fehlverhalten der Lehrerin B wird durch den positiven Bezug auf den Lehrer K kontrastierend verstärkt, der die Unterschriften zumindest anschaut. Diese Passage macht die Erwartung der Peers deutlich, dass Lehrpersonen Unterschriften gründlich zu kontrollieren haben. Wenn ihre Erwartung an die Rolle der Lehrperson nicht erfüllt wird, eröffnet sich ein Legitimationsbereich für Regelbrüche bzw. zum Selbersetzen der Elternunterschriften. Damit festigt sich eine peergroup-konforme Orientierung der Peers im Schulkontext.

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag nimmt Peerbeziehungen im Klassenverband als organisierte Peergroups in den Blick und untersucht anhand von geographisch und sozial kontrastierenden Gruppendiskussionen, wie Schülerinnen und Schüler Regelbrüche kollektiv verurteilen oder legitimieren. Am Beispiel der schulrelevanten Ehrlichkeitsregel skizziert der Beitrag den Umgang von 14- bis 15-Jährigen, also Schülerinnen und Schülern, welche vor dem Übergang in die Berufsschule oder weiterführende Schulen stehen, mit Regelbrüchen, wobei der Fokus auf die meistberichteten Regelbrüche – unerlaubte Hilfsmittel während Schultests und Selbersetzen von Elternunterschriften – gesetzt wurde. Zudem wurde analysiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich Bevölkerungsdichte und sozialer Lage der Gruppen zu erkennen sind.

Der Fokus auf die Perspektive der Schülerinnern und Schüler macht deutlich, dass sie über ein fundiertes schulisches Regelwissen verfügen, das beinhaltet, dass Elternunterschriften nicht selber zu setzen sind, oder dass während Schultests selbständig ohne Beihilfe von Mitschülerinnen und -schülern zu arbeiten ist. Als zentrale Argumentationsstruktur zeichnet sich hier die Vermeidung von Sanktionen ab. Dieser Befund liefert, parallel zu den eingangs erwähnten Studien (Albert et al. 2010; Nunner-Winkler 2005), einen empirischen Einblick in die grundsätzliche, gesellschaftliche, normorientierte Einstellung von Jugendlichen. Damit ist ein weiteres sachliches Argument (Schubarth et al. 2010) für die allzu oft emotional geführten, öffentlichen Debatten zu Normverlust bei Jugendlichen in der Schule gegeben.

Darüber hinaus zeichnet sich in den von den Jugendlichen eingebrachten Schulbeispielen ab, dass sie sich nicht grundsätzlich an schulischen Konventionen orientieren, sondern dass Ausnahmen möglich sind. So lassen sich Legitimationsaktivitäten in Bezug auf Regelbrüche in allen vier Gruppendiskussionen nachweisen, wobei dies bei den Gruppen aus bevölkerungsdichten und sozial benachteiligten Lagen in einer verdeckten und bei den dazu kontrastierenden Gruppen in einer offensiven Kommunikation diskutiert wurden. Die Gleichzeitigkeit vom Wissen um sozial erwünschte schulische Regeln und gruppenorientiertem Normverhalten führt zu für Lehrpersonen und Außenstehende verdeckten Verhaltensweisen. Entgegen der Annahme der Schichthomogenität von Peergroups (Deinert 2012) und den damit geteilten Verhaltensweisen verweisen die Befunde auf eine schichtübergreifende Struktur des jugendlichen Umgangs mit schulischen Regelbrüchen. Der damit gegebene jugendspezifische Hinweis zu Legitimierungsweisen bei bestimmten schulischen Regelbrüchen wäre in zukünftigen Untersuchungen aus der Perspektive der Lehrpersonen weiter und vertieft zu untersuchen.

Zudem ist der Befund der jugendlichen Orientierung an abweichenden und informellen Gruppennormen bei gleichzeitiger Anerkennung der gesellschaftlichen Normen und damit das Agieren auf Vorder- und Hinterbühne ebenso keine jugendspezifische Verhaltensweise,

sondern lässt sich in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie beispielsweise einem Schummeln bei der Steuererklärung, auch bei Erwachsenen finden.

Regelbrüche legitimieren die Peers insbesondere mit zwei auf ihrem Erfahrungswissen basierenden Grundbedingungen: fehlendes oder nachlässiges Kontrollverhalten der einzelnen Lehrpersonen und starke Solidaritätsstruktur unter den Peers. Nichterfüllung schulischer Leistungserwartungen wird parallel zu den Befunden von Hofer und Fries (2005) von den Peers selbst nicht vordergründig erwähnt. Der begrenzte Handlungsspielraum von öffentlichen Erziehungs- und Kontrollinstanzen und eine Abnahme elterlicher Leitfiguren, wie die eingangs erwähnten Studien (Furlong 2009, Ferchhoff 2011, 392ff., Scherr 2010, King 2004) belegen, spiegelt sich in den vorliegenden Befunden wieder, insbesondere beim Umgang mit Elternunterschriften. Denn, wenn Jugendliche elterliche Leistungserwartungen nicht erfüllt haben und schlechte Schulleistungen erzielen, betrachten sie es als legitim, die Elternunterschrift (als Beleg für die Kenntnisnahme der Eltern) selber zu setzen. Allerdings zeigt sich in den vorgestellten Ergebnissen, u.a. am Beispiel des Umgangs mit Elternunterschriften, dass die Überprüfung schulrelevanter Ehrlichkeitsregeln durch die Lehrpersonen von Peers erwartet und als bedeutsam eingeschätzt wird. Denn erst die fehlende oder nachlässige Überprüfung durch die Lehrperson liefert Legitimationsgründe für Regelbrüche. Damit zeigen vorliegenden Befunde im Gegensatz zu Sozialisationsansätzen, welche besagen, dass sich im jugendspezifischen Entwicklungsprozess die Eigenbestimmung gegenüber der bereits bestehenden Fremdbestimmung verstärkt ausbildet (Hurrelmann/Quenzel 2012, 172f.), überraschenderweise auf, dass die Fremdbestimmung bei schulkonformen Verhaltensweisen während Schultests oder beim Einholen von Elternunterschriften dennoch einen dominierenden Einfluss hat. Hingegen entwickeln Peers bei inkonsequenten Verhaltensweisen der Lehrperson (fehlender Überprüfung des selbständigen Arbeitens während Schultests oder Kontrolle der Originalität der Elternunterschrift und fehlendem konsequenten Verhalten bei einem angekündigten Schultest) Legitimationsgrundlagen für peerorientierte Normen, welche auf der Institutionsebene normabweichend sind. Diese basieren auf einem starken solidarischen Aspekt unter den Peers und vermögen, mögliche schulische Regelbrüche der Peers zu decken. Daran schließen Agency-Ansätze an, welche Jugendliche als Akteure betrachten, die im schulischen Alltag bspw. zwischen Regelerwartung und Regelerfüllung auf Institutionsebene herauszufinden haben, wie sie diesen bewältigen sollen (Hurrelmann 2012; Mansel/Hurrelmann 2003). Neben schulkonformem und peergroup-konformem Verhalten können sich noch andere Verhaltensweisen wie Unkollegialität oder Exzentrizität entwickeln (vgl. Abb.1). Diese wären in einer zukünftigen Untersuchung empirisch zu untersuchen, zumal sich hier ein brisantes Desintegrationsproblem auf der Ebene der Peergroups als Schulklasse stellt.

Schließlich belegen die vorliegenden Befunde, wie schulnormbasierte Einstellungen der Jugendlichen auf Institutionsebene und damit schulkonforme Verhaltensweisen situativ vorhanden sind und unter der Bedingung von Kontrolle gefördert werden, womit die Verhaltensweisen der Peers stark vom institutionellen Kontext und schulischen Regelwerk, welche sie nicht freiwillig gewählt haben, geprägt sind (Werining, 1998, 8). Vor dem Hintergrund von zahlreichen verbreiteten Partizipationsansätzen in der Schulpraxis und deren ernüchternder Wirksamkeit (Budde 2010) besteht gerade an der Stelle der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag sowie an den institutionellen Grenzen der Schule weiterer Forschungsbedarf, um Schülerinnen und Schüler zu integren und verantwortungsbewussten jungen Menschen zu befähigen.

Literatur

Adler, P.A./ Adler, P. (1998): Peer power: Preadolescent culture and identity. New Brunswick, N.J.

Albert, M./ Hurrelmann, K./ Quenzel, G. (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main.

Alisch, L.-M./ Wagner, J. W. L. (Hrsg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim.

Beinke, L. (2006): Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverfahren von Jugendlichen. In: Bley, N./Rullmann, M. (Hrsg.): Übergang Schule und Beruf. Aus der Praxis für die Praxis – Region Emscher-Lippe. Wissenswertes für Lehrkräfte und Eltern. Recklinghausen, 249-265.

Berger, P. L./ Luckmann, T. (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 2. Auflage. Frankfurt a. M.

Bildungsstatistik des Kantons Zürichs (Bista) (2010). Verfügbar unter: http://www.bista.zh.ch/vs/VS_Stufen.aspx, zuletzt aktualisiert am 31.05.2011 (Zugriff am 11.06.2013).

Bohnsack, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, H. 4 (2003), 551-570.

Bohnsack, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 2. Auflage. Opladen.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

Bohnsack, R. (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.

Breidenstein, G. (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 945-964.

Breidenstein, G./Meier, M. (2004): "Streber" – zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau, 58, H. 5 (2004), 549-563.

Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, H. 3, 384-401.

Chiapparini, E. (2012): Ehrliche Unehrlichkeit. Eine qualitative Untersuchung zur Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Opladen/Berlin/Toronto.

Deinert, A. (2012): Die Relevanz von Schule in Peerbeziehungen im Verlauf der Sekundarschule I. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen.

Deppe, U. (2013): Familie, Peers und Bildungsungleichheit. Qualitative Befunde zur interdependenten Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, H. 3 (2013), 533-552.

Eckert, R. (2012): Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt. Weinheim.

Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Nachdruck der 3., durchgesehenen Auflage. Wiesbaden.

Ferchhoff, W. (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2. Auflage. Wiesbaden.

Fölling-Albers, M., (2002): Veränderte Kindheit, Kindheitsforschung und Schule. In: Pädagogische Rundschau, 56, H. 4 (2002), 379-391.

Furlong, A. (Hg.) (2009): Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London.

Goffman, E. ([1959] 1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.

Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden.

Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster.

Helsper, W./Böhme, J. (2010): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, 619-659.

Heyer, R./Palentien, C./Gürlevik, A. (2012): Peers. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 983-999.

Hofer, M./Fries, S. (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: Schuster, B.H./ Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft. Stuttgart, 151-167.

Hurrelmann, K. (2012): Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: Zur Neuausgabe des Buches "Lebensphase Jugend". In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1 (2012), 89-100.

Hurrelmann, K. (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Auflage. Weinheim/München.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. Auflage. Weinheim.

King, V. (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 1. Auflage. Wiesbaden.

Krüger, H.-H. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Leverkusen.

Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.) (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen.

Krüger, H.-H./Kohler, S.-M./Pfaff, N./Zschach, M. (2011): Peer group, educational distinction and educational biographies. In: Childhood, 18, H. 4 (2011), 477-490.

Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.) (2010): Teenies und ihre Peers: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.

Kuhn, H. P./ Wagner, D. (2013): Jugend und Peers. In: Rauschenbach, T./Corsa, M./Freitag, M./Kaiser, Y./Spenn, M. (Hrsg.): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. Opladen, 66-71.

Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. Main, 53-129.

Mansel, J./Hurrelmann, K. (2003): Jugendforschung und Sozialisationstheorie. In: Mansel, J./ Griese, H.M./Scherr, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim, 75-90.

Maschke, S./Stecher, L. (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden.

Mey, G./Mruck, K. (2007): Qualitative Interviews. In: Naderer, G./Balzer, E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden, 249-278.

Nunner-Winkler, G. (2005): Anerkennung moralischer Normen. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, 157-178.

Nunner-Winkler, G. (1984): Normen. In: Kerber, W./Schmider, A. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek bei Hamburg, 398-408.

Oswald, H. (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, K./ Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Auflage. Weinheim, 321-332.

Pfaff, N. (2007): Zum Verhältnis von Schule und Jugendkultur: Entfaltungskontext und Gegenwelt. In: Grunert, C./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Leverkusen, 165-182.

Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Wiesbaden.

Scherr, A. (2010): Cliquen/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlfs, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, 73-90.

Schäfers, B. (2002): Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: Korte, H. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Auflage. Opladen, 25-43.

Schröder, A. (2006): Cliquen und Peers als Lernort im Jugendalter. In: Rauschenbach, T./ Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, 173-202.

Schubarth, W. (2010): Die "Rückkehr der Werte". Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von Berg, H. (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, 21-41.

Schubarth, W./Speck, K. (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schüler. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Auflage. Wiesbaden, 965-978.

Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt a. Main.

Thrasher, F. M. (1967): The gang. A study of 1,313 gangs in Chicago. Abridged and with a new introduction. Chicago.

Werining, R. (1998): Disziplin entwickeln – Basisartikel. In: Lernchancen, 4, 10-16.

Wensierski, H.-J. von (2007): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen. Opladen.

Dr. Emanuela Chiapparini

studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Dozentin am Soziologischen Institut der Universität Zürich mit Schwerpunkt Jugendforschung. Aktuelle Forschungsthemen sind soziale Normen, Peers, Peergroups, formelle und informelle Engagement-Formen, Übergang in die Berufsausbildung und Lebensstile.