
Zur interaktionslogischen Präzisierung des labeling-Ansatzes, dargestellt am Beispiel abweichenden Verhaltens in der Schule

Hans-Joachim Asmus
Universität Tübingen

Die labeling-Perspektive, abweichendes Verhalten als Interaktionseffekt zu fassen, wird am Beispiel von Schülerverhalten aufgewiesen und gegen eine Vereinfachung der Beziehung zwischen sozialen Kontrolleuren und Kontrollierten als bloße Machtbeziehung abgesetzt. Anhand eines Interviews mit einem Gymnasiallehrer werden mit der Methode der „objektiven Hermeneutik“ die verschiedenen Ebenen der pädagogischen Handlungssituation rekonstruiert und deren Ineinandergreifen dargelegt. Die am Beispiel gewonnenen Einsichten werden für eine theoretische Präzisierung des labeling-Ansatzes für fruchtbar gehalten, wie darüber hinaus in bezug auf Folgerungen für die praktische Arbeit.

1. Problemstellung

Mit den folgenden Ausführungen wird angestrebt, die herkömmliche Anwendung des labeling-Ansatzes auf „abweichendes Verhalten in der Schule“ als Stigmatisierungstheorie durch Berücksichtigung der Interaktionsstruktur der Lehrer-Schüler-Beziehung zu präzisieren. Abweichendes Schülerverhalten wird als Effekt mißglückter Lehrer-Schüler-Interaktion begriffen. Die mentale Repräsentation der Interaktion und die situative Interpretation des Lehrer- und Schülerverhaltens durch die Handlungssubjekte (die Ebene der sozialen Etikettierung im labeling-Ansatz) werden als analytisch zu trennende Dimensionen begriffen, um dann deren Ineinandergreifen im praktischen (sprachlichen und nichtsprachlichen) Handeln aufzuzeigen. Der theoretische Gewinn ist meines Erachtens nicht nur auf den Anwendungsfall Schule beschränkt, sondern entspricht darüber hinaus eher dem Anspruch des labeling-Ansatzes, eine Interaktionstheorie abweichenden Verhaltens zu sein. Zum Schluß möchte ich kurz aufzeigen, daß sich von der vorgeschlagenen theoretischen Programmatik her ein erfolgversprechender Zugang zur praktischen Arbeit im Horizont des aufklärenden Potentials des labeling-Ansatzes ergibt. Zunächst werde ich zentrale Aspekte der Kritik Alvin W. Gouldners (1968) am labeling-Ansatz im Sinne Howard S. Beckers aufnehmen, da hier Einsichten zum Tragen kommen, auf die ich mich

bei den eigenen Ausführungen zur sozialen Etikettierung abweichenden Schülerverhaltens stützen werde.

Gouldner wendet sich gegen Beckers Standpunkt, eine abweichende Karriere, die sie begleitenden gesellschaftlichen Reaktionen und deren Auswirkungen aus der Sicht der „underdogs“ zu betrachten. Die von Becker herangezogene theoretische Position des symbolischen Interaktionismus i. S. George Herbert Meads erfordert statt dessen, die am Prozeß der Entstehung abweichenden Verhaltens beteiligten Personen oder Gruppen aus ihren jeweiligen eigenen Situationsdeutungen heraus zu begreifen. Soziologen, die in dieser theoretischen Position abweichendes Verhalten erforschen, haben als zentrale Aufgabe die Realitätsdeutung der „rule-makers“, der „rule-enforcers“ und der „rule-breakers“ aus ihrem jeweiligen eigenen Standpunkt zu rekonstruieren. (Ob das zu einem absoluten Relativismus bei der Beurteilung abweichenden Verhaltens führt, wird später erörtert werden.) Einen zweiten Aspekt aus Gouldners Kritik will ich hier aufnehmen. Teilt man die Sympathie mit den Untergeordneten oder den Unterdrückten, so reicht es für die soziologische Forschung nicht aus, sich auf eine liberale Haltung zu berufen, ohne eine begriffliche Bestimmung des Unterdrückungsverhältnisses vorzunehmen. Die empirische Tatsache, daß sich Personen Anordnungen oder Beschlüssen auch gegen ihren Willen fügen müssen, ist für eine soziologische Kritik der gesellschaftlichen Kontrolle nicht hinreichend, sonst müßte z. B. die Verurteilung eines hohen Politikers oder eines Millionärs wegen Trunkenheit am Steuer als Unterdrückung angesehen werden. Das Leiden der Unterdrückten wie die Privilegien und Interessen der Mächtigen können Neigungen in uns ansprechen und dementsprechend Forschungen motivieren; solche Neigungen begründen jedoch keine bestimmte soziologische Perspektive. Die humane Bereitschaft, sich für die Leidenden oder die Devianten zu engagieren, bedeutet aus soziologischer Sicht, den Charakter oder genauer: die soziale Struktur der Produktion und Reproduktion des Leidens, der Abweichung zu erhellen und sein Ausmaß nach Graden der Verbreitung und Intensität festzustellen.

Der Ansatz von Howard S. Becker, gesellschaftliche Kontrolle aus der Sicht der Unterdrückten darzustellen, ist Kritik an den Mittelschichtswerten von lokalen Machteliten. Nachfolgende Untersuchungen, die in dieser theoretischen Tradition stehen, haben eher die gesellschaftlichen Kontrollmöglichkeiten von verschiedenen Berufsgruppen (Sozialarbeiter, Polizei etc.), von berufsständischen Gruppen (Ärzte, Juristen, Therapeuten) und Instanzen (Jugendamt, Gefängnis etc.) dargelegt. Die gesellschaftlichen Kontrolleure qua Beruf, die soziale Ungleichheit wenn nicht herstellen, so doch zumindest reproduzieren, erscheinen als einseitige Interessenvertreter, im wesentlichen, weil sie Standards der bürgerlichen Gesellschaft

vollziehen und dramatisieren, ohne auf deren selektive und bedrohliche Wirkung für sozial abhängige Personen und Gruppen zu achten. Bei dieser Perspektive fällt auf, daß die Tatsache, daß die gesellschaftliche Kontrolle weitgehend im Rahmen von Berufen ausgeübt wird, soziologisch nicht reflektiert wird. Der Beruf ist in dieser Perspektive selbst keine soziale Kategorie, sondern bloß eine Bezeichnung, ein „label“, das die Berufstätigen als Träger bestimmter kulturell dominanter Werte und Interessen kennzeichnet, denen verschiedene Machtmittel und Ressourcen zur Verfügung stehen, die dominanten Werte und Interessen durchzusetzen. In den Vordergrund der Untersuchung treten soziale Determinanten, die vor und neben dem Beruf stehen.¹ Die Zentrierung des Blicks auf mächtige Personen oder Personengruppen und ihre Mittelschichtswerte führt nun einerseits, wie angemerkt, zu einer Vernachlässigung der beruflichen Struktur der gesellschaftlichen Kontrolle, andererseits – was nicht überraschend ist – auch zu einer Vernachlässigung der Analyse der Institution, mittels derer Über- und Unterordnung gesellschaftlich hergestellt und legitimiert wird. Gouldners Kritik an der naiven Sympathie Beckers mit den politischen Großadministrationen, die die Perspektive der „underdogs“ zur politischen Programmatik erhoben haben, verweist auf den fehlenden analytischen Zugang zur Beurteilung der sozialen Wirkung von Institutionen.

Mit der Berücksichtigung der beruflichen und institutionellen Struktur sozialer Kontrollgruppen im labeling-Ansatz gelingt es m. E., von einer Kritik der Macht und Kultur der Mittelschicht bzw. ihres Ethnozentrismus wegzukommen und eine adäquatere Kritik sozialer Macht auszuarbeiten. Die gesellschaftlichen Kontrollgruppen etikettieren die Schwachen nicht einfach als Mitglieder einer dominanten Kultur und weil ihnen entsprechende Machtmittel zur Verfügung stehen. Die Etikettierungen sind vielmehr eingebaut in die Logik ihres beruflichen Handelns, das sie zur Herstellung von Ungleichheitsrelationen legitimiert (krank/gesund; kriminell/Rechtsbürger; schlechter Schüler/guter Schüler etc.). In welchem Ausmaß die strukturell notwendigen Differenzierungen und Charakterisierungen („Etikettierungen“ in einem ersten Sinn) sich als historisch konkrete Zuschreibungen, Selektionen, Stigmatisierungen etc. aufweisen lassen, kann nicht a priori festgelegt werden. Selbst wenn die historischen Etikettierungen äußerst stereotyp erfolgen oder als unmittelbarer Ausdruck von Machtinteressen zu interpretieren sind, ist die analytische Differenz nicht überflüssig. Die analytische Unterscheidung der Struktur und der historischen Typik beruflichen Handelns der Kontrollgruppen läßt grundsätzlich offen, ob der Etikettierte tatsächlich Opfer oder „Reaktionsdepp“ (von Trotha) einer gesellschaftlichen Bedrohung ist, oder ob er als individueller Rebell oder im Rahmen von politischen und sozialen Bewegungen einen aktiven Part einnehmen kann, um so negativen sozialen

Etikettierungen und ihren psychischen und materiellen Wirkungen auszuweichen, sie zu neutralisieren oder sie zu verändern.

Die Fruchtbarkeit der hier thematisierten Erweiterung des labeling-Ansatzes soll im folgenden anhand des Themas „Abweichung in der Schule“ erwiesen werden. Abweichendes Schülerverhalten wird im labeling-Ansatz als Ergebnis der Zuschreibungsprozesse des Lehrers angesehen, der – im Prinzip – beliebiges Schülerverhalten nach den Werten und Normen der Institution Schule mißt. Diese normativen Beurteilungen in der Schule werden theoretisch entweder aus dem in der Industriegesellschaft dominanten Leistungsprinzip gewonnen, welches der Begründung grundsätzlicher Gleichheitsansprüche und der Legitimierung von der faktischen Ungleichheit dient; oder sie werden aus abgefragten Lehrerurteilen über Schüler erschlossen.² Bei diesem Vorgehen werden zusätzlich die Beurteilungen des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler thematisch, die sich hauptsächlich auf die Erfüllung von Unterrichtszielen (fleißig, interessiert, ordentlich usw.) und auf einen sozial adäquaten Charakter (ehrlieh, gehorsam, höflich usw.) richten. Unterschicht-Kinder werden wegen ihres subkulturell gegenüber diesen Standards abweichenden oder auffälligen Leistungs-, Sprach- und Sozialverhaltens eher als Mittelschicht-Kinder mit negativen Typisierungen belegt. In diese Typisierungen fließen, sachlich ungeprüft, implizite Persönlichkeitstheorien ein, die ungünstige Eigenschaftskorrelationen in der „Natur des Schülers“ betreffen, sowie Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen dem unterstellten Charakter des Schülers bzw. seiner defizitären sozialen Umstände (Herkunft/Familie) und dem beobachteten Schülerverhalten. Nach Brusten/Hurrelmann (1973) weitet sich die Zuschreibung eines negativen Leistungsstatus in der Schule relativ häufig aus auf die Zuschreibung eines Delinquentenstatus. Der Schulversager zieht die Erwartung des Lehrers auf sich, auch ein gefährdeter Krimineller zu sein.³

Diese stigmatisierenden Erwartungen von Leistungsschwachen gehen in die pädagogische Interaktion ein und führen zur faktischen Benachteiligung bestimmter Schüler, z. B. bei der Notengebung, bei der Beurteilung ihres Verhaltens, im Ausblenden und im Uminterpretieren erwartungswidriger Leistungen (vgl. Lösel 1975, S. 15–17).⁴ Die Folge der aufgrund der Machtasymmetrie zwischen Lehrern und Schülern nicht aufbrechbaren Stigmatisierung ist die veränderte Selbstdefinition des Schülers. Der abweichende Schüler erscheint als Resultat der „self-fulfilling prophecy“ (Merton) des Lehrers. Das negative Selbstbild wirkt sich seinerseits wieder auf die Schulleistung aus, so daß der Lehrer eine scheinbare Bestätigung für sein Urteil erhält.

Soweit die schematische Beschreibung einer devianten Schülerkarriere i. S. des labeling-Ansatzes. Sie ist im Kern die theoretisch mehr

oder minder fundierte Beschreibung von Stigmatisierungsprozessen, deren Erfolg durch den Lehrer als „Agenten der Leistungsgesellschaft“ (Hurrelmann) und seine Machtposition gegenüber den Schülern, die das Feld nicht verlassen können, gesichert scheint. Devianz in der Schule ist in dieser Perspektive kein spezifisches, durch die Schule bzw. durch das Lehrerhandeln generiertes Verhalten, sondern der Ort, an dem in einer lebensgeschichtlich frühen Phase der Schüler mit einem negativen Deutungsmuster belegt wird, das auch außerhalb der Schule seine selektive Wirkung zeitigt. Das liegt zum einen an der äußerlichen Beschreibung berufsmäßigen Handelns, zum anderen an einem unspezifischen, vom Kontext unabhängigen Leistungsbegriff (zur Kritik eines kontextfreien Leistungsbegriffs vgl. Seyfarth 1969). Der Entstehungsprozeß abweichenden Verhaltens ist auf diese Weise in seinem Grundmuster nicht von anderen asymmetrischen Beziehungen theoretisch unterscheidbar, in denen das Leistungsprinzip auch vorherrscht und durchgesetzt wird, z. B. im Betrieb, in Sportvereinen, zum Teil in formalen Organisationen.

Demgegenüber möchte ich an einem Beispiel aufzeigen, daß bei Berücksichtigung der Struktureigentümlichkeiten des Lehrerhandelns abweichendes Schülerverhalten sich genuin als schulisch erzeugtes erweist. Die allgemeinen Folgerungen, die ich daraus ziehen möchte, könnten m. E. zu einer besseren theoretischen Fundierung des labeling-Ansatzes genutzt werden. In der im labeling-Ansatz vorherrschenden Stigma-Theorie und ihrer Beschränkung auf psychologische Erklärungen werden die verdichteten Konstruktionen der Wirklichkeit als Handlungsmaxime der Kontrolleure dargelegt. Die relative Gleichheit ihrer Deutungen wird üblicherweise über ihre Zugehörigkeit zur dominanten Kultur erklärt. Demgegenüber soll die Gleichartigkeit durch eine Strukturanalyse der Interaktion zwischen Kontrolleur und Kontrolliertem, d. h., durch das Ineinandergreifen von Interaktionsstruktur und Stigmata, aufgewiesen werden.

Die folgende Rekonstruktion der Handlungsstruktur und Devianz-etikettierung eines Lehrers bezieht sich auf einen kurzen Abschnitt aus einem Interview, das mit einem Gymnasiallehrer geführt wurde.⁵ Dabei stehen im Mittelpunkt der Ausführungen nicht die folgenreichen Wirkungen stereotyper Etikettierungen, sondern es kommt mir darauf an, die Ausgangssituation aufzudecken, in der Etikettierungen eines Verhaltens greifen.

2. Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen schließt sich an das Interpretationsverfahren der objektiven Hermeneutik an, auf dessen allgemeine Begründung der Soziologie als Textwissenschaft und auf dessen methodisches Vorgehen hier nicht eingegangen werden soll (vgl.

hierzu U. Oevermann, T. Allert, E. Konau, J. Krambeck 1979). Zum besseren Verständnis des gewählten Vorgehens sollen jedoch zentrale Annahmen der hermeneutischen Analyse von Handlungsprotokollen kurz skizziert werden (vgl. zum Folgenden T. Allert 1984, S. 54–58).

Die Bedeutungen von sprachlichen und nichtsprachlichen Äußerungen der Handelnden lassen sich als protokollierte Texte über den subjektiv gemeinten Sinn hinaus und losgelöst von seinen Entstehungsbedingungen als ein latenter Sinnzusammenhang rekonstruieren. Die typische Struktur eines Falles – hier die Struktur der Problemsicht eines Gymnasiallehrers – wird als motivierte Abweichung von allgemeinen Handlungsstrukturen gesehen. Letztere werden in der Interpretation des Materials mit rekonstruiert. Der Zugang zum folgenden Fall erfolgte unter der Perspektive, die Struktur der interpersonalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zu rekonstruieren. Andere Perspektiven wären möglich, z. B. die Struktur der Lehrerpersönlichkeit. Bezüglich des gewählten Bezugsrahmens soll jedes Handlungspartikel im Material sinnlogisch als stimmig erwiesen werden, d. h. idealiter die Verwendung der Sprache, der Symbole vollständig durch die Struktur des Falles erklärt werden; andere Lesarten des Textes müssen mit der unterstellten Struktur des Falles als unvereinbar gelten.

Bei der Explikation des Falles können verschiedene Ebenen berücksichtigt werden. Die *objektive Individualität* des Falles wird durch die Informationsdaten charakterisiert. Hierzu zählen bei dem hier vorzustellenden Beispiel das Lebensalter des Lehrers, sein Berufsalter, seine Fächer, die er unterrichtet, in welcher Klasse er Klassenlehrer ist usw. Wichtiger ist die Rekonstruktion der *inneren objektiven Individualität*, die sich unter den Rahmenbedingungen kristallisiert. Für mein Beispiel bedeutet dies, die dem Lehrer nicht oder nur teilweise bewußten Gesetzmäßigkeiten seines Handelns und die im Handlungsvollzug konstituierten allgemeinen Handlungsregeln seines Berufes aufzudecken. Die Rekonstruktion erfolgt nach der Logik der Sequenzanalyse, die möglichen Lesarten des Textes werden sukzessive auf eine eingengt. Zuletzt werden die *Realitätsdeutungen des Handelnden* selbst im Zusammenhang mit den nur partiell bewußten Gesetzmäßigkeiten seines Handelns (der latenten Struktur des Falles) expliziert. Auf dieser Ebene handelt es sich um die dem Akteur zur Verfügung stehenden Konzepte der Realitätsdeutung, deren Motivierungen durch die latente Handlungsstruktur aufgewiesen werden sollen.

3. Das Interview

Der anschließende Interviewausschnitt stammt vom Lehrer Böckelmann. (Der Name ist in Adaption an Walter Kempowskis gleichlautendes Werk frei gewählt worden). Herr Böckelmann ist Oberstudienrat an einem Gymnasium in einer Universitätsstadt in Baden-Württemberg. Er hat am gleichen Ort studiert. 1976 wurde er Referendar an einem anderen Gymnasium der gleichen Stadt. Seit 1977 unterrichtet er selbständig die Fächer Politik, Geschichte, Erdkunde hauptsächlich in den Klassen der Oberstufe des Gymnasiums, aber immer bestrebt, „so eine bunte Mischung zu haben“, auch

in den Klassen der Mittel- und Unterstufe. Herr Böckelmann war in der 11. Klasse Klassenlehrer. Seine nachfolgenden Äußerungen beziehen sich auf diese 11. Klasse, in der er vor zwei Jahren unterrichtete.

Und nun zu dem Interviewausschnitt, den ich – bezogen auf die in der Einleitung entwickelten Fragestellungen – erläutern will. Herr Böckelmann ist von den zwei Interviewerinnen vor Beginn dieser Szene schon eine Zeitlang über seinen Umgang mit störenden Schülern befragt worden. Er schildert, daß er den entsprechenden Schüler auffordert, sich ruhig zu verhalten; er läßt „mal ’nen fürchterlichen Schrei los“, ohne nachtragend zu sein; er läßt durchaus zu, daß Schüler „vor sich hinträumen“; er versucht in der Regel, an „die Vernunft des Schülers“ zu appellieren.

I: Sie müssen also praktisch über diese Ermahnung raus gar nicht schreiten, also Strafarbeiten verteilen?

L: Nee, das brauch ich also momentan überhaupt nicht mehr, auch also (.) ich mein auch grad bei der 8. oder 10. Klasse, ich mein die 10. Klässler, das ist eigentlich auch noch so’n, so’n Alter, wo oft Versuche da sind äh (.), wo also auch noch äh (.) Konfrontation mit dem Lehrer häufig gesucht wird, also die erste Klasse, wo das also in dem Maße nicht mehr ist, ist eigentlich die 11. Klasse, obwohl es da auch vorkommen kann, und ich überleg jetzt gerade, ich hatte vor 2 Jahren (.) eine Klasse, mit der ich also sehr gut auskam, also aus meiner Sicht heraus, und ich meine auch, das war gegenseitig (.), und da war eine Clique von 3 Schülern, und ich sag, das sind immer eigentlich immer mehr, das ist nie eigentlich *einer* (.) äh, und das waren nun also auch keine, das waren recht intelligente Burschen gewesen, und die waren eben darauf aus (.) mich irgendwie immer (.) zu zu piesacken auf irgendeine Art und Weise (.) und äh (.) ja ich bin also ’n relativ offener äh Typ und äh spreche auch äh Sachen an, die nicht unbedingt in den Unterricht gehören und (.) schweife öfters mal ab und spreche mal allgemeine Sachen an, hier so Politik oder allgemeine Dinge (.), und das ist natürlich dann gefährlich, wenn solche Schüler da sind, weil äh die dann diese Sachen unter Umständen ausnützen können, ja (.) und das hat dann praktisch äh durch die drei Schüler, die haben praktisch das gesamte Verhältnis zwischen mir und der Klasse nachher ausge- auch gestört (.), obwohl das für die Klasse äh, der Klasse arg war eigentlich, das hab ich gemerkt, mir war’s natürlich auch arg, aber da war bei mir plötzlich ne Sperre da (.) und da war praktisch für die restlichen 3 Monate das Verhältnis zur Klasse nicht mehr da. Das ist aber eigentlich das einzige Mal gewesen, in dem äh ja eigentlich im Zusammenhang mit Oberstufe (.) ab Klasse 11.

Die Interviewerin vergewissert sich mit ihrer Frage, ob die Regelverletzungen der Schüler durch die Maßnahme des Lehrers begrenzt werden, so daß a) die Schüler sich unmittelbar nach der Maßnahme regelgerecht verhalten und b) die Konformität nicht durch eine den Schüler belastende Genugtuung (Strafarbeit) erzwungen werden muß. Gleichzeitig eröffnet sie damit die Möglichkeit, einen Zusammenhang der Schwere einer Regelverletzung mit der Schärfe einer Strafe zu sehen. Die in der Frage angesprochene Ermahnung als

erfolgreiche Strafmaßnahme impliziert die Vorstellung, die Schüler verfügten über eine hinreichend entwickelte sozialmoralische Urteilsfähigkeit und sie teilten – im Prinzip – die vom Lehrer ins Spiel gebrachten Moralvorstellungen (z. B. am Unterricht muß ruhig, ordentlich, aufmerksam usw. teilgenommen werden). Die Abweichung der Schüler ist gegenüber solch einer Vorstellung kontingent.

Das Überschreiten der Ermahnung durch Verteilen von Strafarbeiten kann bezüglich der Fachleistungen das verpflichtende Nachholen eines kognitiven Defizits bedeuten. Die sozialmoralische Wertung der Abweichung, die Strafarbeit nach sich zieht, berücksichtigt entweder die Konsequenzen der Tat, die eine besondere Genugtuung verlangen, oder stellt darauf ab, die Abweichung als eine charakterliche Schwäche zu kennzeichnen, die durch Androhung äußeren Zwangs in Grenzen gehalten oder durch einen während der Strafarbeit stattfindenden Lernprozeß behoben werden kann. Vergibt der befragte Lehrer Strafarbeiten, so sind eher als bei der Ermahnung Begründungen zu erwarten, die sich auf die Verwerflichkeit der Tat und/oder auf die Bedeutung der Strafreaktion beziehen. Bei beiden Maßnahmen sieht der Lehrer jedoch die Chance, pädagogisch auf den Schüler einzuwirken. Je nachdem, welche Dimension der Lehrer in den Strafmaßnahmen stark macht, ist eine unterschiedliche Akzentuierung der Lehrerrolle zu erwarten: entweder das stärkere Ausspielen seiner Machtposition oder die stärkere Betonung der erzieherischen Dimension bei prinzipieller Berücksichtigung der Person des Schülers.

Indem mit der Interviewfrage, die vorangegangenen Lehrerantworten resümierend, die Ermahnung als das Modalverhalten des Lehrers auf Störungen im Unterricht hypothetisch festgehalten und nach der Notwendigkeit anderer, härterer Reaktionsformen gefragt wird, hat der Lehrer die Möglichkeit, noch einmal seine Maßnahmen als die üblichen zu bestätigen, wie er Ausnahmen von der Moralreaktion begründen kann. Herr Böckelmann könnte auch das hypothetische Resümee als ein Mißverständnis charakterisieren. Dies ist jedoch sehr unwahrscheinlich, da er dann eine relativ ideosynkratische Konnotation von „Ermahnungen“, „an die Vernunft appellieren“ u. ä. darlegen müßte.

„Ne, das brauch ich also momentan überhaupt nicht mehr . . .“

Herr Böckelmann bestätigt die Interviewereinschätzung bezüglich seiner typischen Reaktionsform auf störende Schüler. Mit der Zeitangabe „momentan“ relativiert er jedoch seine starke Behauptung. Entweder wird hier auf einen beruflichen Lernprozeß abgehoben i. S. von: „früher habe ich (aufgrund mangelnder Erfahrung) schärfere Sanktionen ergriffen“, oder: er behält sich in einer Art Klugheit vor, schärfere Reaktionsformen bei gegebenen Anlässen nicht auszuschließen.

„. . . auch also (.) ich mein auch grad bei der 8. oder 10. Klasse, ich mein die 10. Klässler, das ist eigentlich auch noch so'n, so'n Alter, wo oft Versuche da sind äh (.), wo also auch noch äh (.) Konfrontation mit dem Lehrer häufig gesucht wird, also die erste Klasse, wo das also in dem Maße nicht mehr ist, ist eigentlich die 11. Klasse, obwohl es da auch vorkommen kann . . .“

Diese längere Passage möchte ich zusammenfassend interpretieren, weil sie für den zu rekonstruierenden Fall keine kriterialen Bedeutungsstrukturen enthält. Herr Böckelmann spricht hier implizit eine pädagogische Theorie an. Die möglichen pädagogischen Interventionen werden gemäß des psychosozialen Entwicklungsstandes der Kinder reflektiert. Sein moderates Verhalten kann er auch bei den Schülern der Mittelstufe des Gymnasiums (8.–10. Klasse) aufrechterhalten. Deren Versuche, Konfrontation mit dem Lehrer zu suchen, können entwicklungstheoretisch als Ausdruck ihrer Adoleszenzkrise interpretiert werden („das ist eigentlich auch so'n, so'n Alter“).

Die Ablösungsprozesse vom Elternhaus sind nicht auf eine partikulare Beziehung beschränkt, sondern bilden den Ausgangspunkt für eine lebensgeschichtlich neue, universale Bestimmung der Generationsrolle der Jugendlichen, die sich auch in der Schule auswirkt. Der Konflikt zwischen Eltern und Kindern taucht verkleidet als Lehrer-Schüler-Konfrontation auf. Die unabwendbaren Entwicklungsphasen der Jugendlichen versteht Herr Böckelmann als Phasen jugendtypischer Problemlösungen. Seine moderaten Reaktionen auf die damit verbundenen Konflikte implizieren die Erwartung, die Schüler könnten ihr Verhalten selbst sukzessive objektivieren und sich von Standards der Wechselseitigkeit in den Beziehungen zunehmend leiten lassen. Die mögliche Schlußfolgerung, die entwicklungsbedingten Ausbrüche der Jugendlichen müßten domestiziert werden, scheidet für ihn aus. Insofern entspricht das Lehrerverhalten den idealisierten Erziehungsorientierungen der Mittelschicht.

Die andere Möglichkeit, sein Verhalten als resignative Hinnahme des entwicklungsbedingten abweichenden Schülerverhaltens zu interpretieren, schließe ich ebenso aus. „Auch grad bei der 8. und 10. Klasse“ beruft er sich auf seinen typischen Umgang mit den Schülern; sonst wäre meines Erachtens eine Akzentuierung seines Verhaltens an dieser Stelle erwartbar gewesen. Die mit dem Lehrerberuf verbundene Chance und Verpflichtung, die Schüler zu erziehen und nicht nur Wissen zu vermitteln, wird nicht aufgegeben.

„. . . und ich überleg jetzt gerade, ich hatte vor 2 Jahren (.) eine Klasse, mit der ich also sehr gut auskam, also aus meiner Sicht heraus, und ich meine auch, das war gegenseitig (.) . . .“

Mit der Äußerung „ich überleg jetzt gerade“ kündigt Herr Böckelmann entweder ein Beispiel für die Konfrontation älterer Schüler (11. Klasse) mit dem Lehrer an, oder er reflektiert, ob sein typisches Reaktionsmuster tatsächlich erfolgreich die verschiedenen Unter-

richtssituationen abdeckt. Er muß keine weitere Pause zum Überlegen einlegen, als die er für die Aussage benötigt. Die zu beschreibenden Phänomene sind ihm anscheinend unmittelbar präsent, beinahe so, als bräuchte er nicht zu überlegen. Was folgt, scheint zunächst die bekannte unproblematische Unterrichtssituation zu sein. Er akzeptiert, daß die Schüler-Lehrer-Situation unter verschiedenen Perspektiven beurteilt werden kann. Wie er seine Lehrerperspektive nicht generalisiert, so hält er es für normal, daß Schüler eine andere Perspektive einnehmen können. Der Umgang mit den Schülern wird nicht eindimensional auf der Machtrelation verortet. Wenn das Unterrichten in der angesprochenen Klasse – wie in den anderen Schulklassen – keiner besonderen Lehrerinterventionen bedarf, so weist die Auswahl des Beispiels – zwei Jahre zurückliegend – auf eine Besonderheit hin:

„. . . und da war eine Clique von 3 Schülern, und ich sag, das sind immer eigentlich immer mehr, das ist nie eigentlich *einer* (.) äh, und das waren nun also auch keine, das waren recht intelligente Burschen gewesen, und die waren eben darauf aus (.) mich irgendwie immer (.) zu zu piesacken auf irgendeine Art und Weise . . .“

Eine Clique von drei Schülern setzt ihm unerträglich zu. Herr Böckelmann sieht die Erklärung für ihr Verhalten in ihrem strategischen Handeln, das sich in der Clique stabilisiert. Die Akteure der Unterrichtssituation sind normalerweise der Lehrer, einzelne Schüler und die Klasse. Informelle Gruppen, wie z. B. Freundschaften, werden in der pädagogischen Theorie als erwartbare Randbedingungen pädagogischen Handelns berücksichtigt. Sie stellen von der Unterrichtssituation differente Sozialbeziehungen dar, die in der Regel nebeneinander bestehen bleiben können. Die hinweisende Wiederholung: „und ich sag, das sind immer eigentlich immer mehr“ und die Betonung: „das ist nie eigentlich *einer*“ veranschaulicht die Bedrohung der ansonsten unproblematischen Interaktionsstruktur zwischen Lehrern und Schülern durch diese Clique. Der Lehrer identifiziert die drei Schüler als eine Gegenmacht. Ihre Macht beruht aber nicht nur auf ihrer Organisiertheit, sondern auch auf ihrer Intelligenz. Wäre es eine Clique dummer Schüler, so stellten sie möglicherweise auch eine Störung der Unterrichtssituation dar, aber die institutionell abgesicherte Etikettierung der Leistungsschwachen als Versager sowie die sich daran knüpfenden Vorurteile erleichtern den beruflichen Umgang mit ihnen. Die legitimierte Zuschreibung von Leistungsschwäche in der Schule gibt diesen Schülern wenig Chancen, Macht im Rahmen der institutionellen Möglichkeiten zu entfalten. Die empirische Forschung in diesem Bereich hat vielfältige und relativ konsistente Ergebnisse hierfür vorgelegt.⁶ Die Ursache für die Qualen, die ihm die drei Schüler bereiten, sieht er in ihrem intelligenten (abgefeimten) Plan; in ihrer Böswilligkeit („. . . die waren eben darauf aus (.) mich irgendwie immer (.) zu zu piesacken . . .“). Die Verwendung des Adverbs „eben“ kennzeichnet eine

abschließende Begründung des Schülerverhaltens, die durch die implizierte Konsenszumutung abgesichert wird. Es scheint gar nicht um eine Unterrichtsstörung oder um einen Lehrerstreich zu gehen, sondern sie haben es darauf angelegt, ihn als Person zu desavouieren und die Unterrichtssituation zu entwerten i. S. der Pathologie einer Kommunikation bei P. Watzlawick u. a. (1969): „Beide können sich der Situation nicht entziehen, beide können nicht *nicht* kommunizieren“ (S. 77). Die Dauerhaftigkeit und Unbestimmtheit des Schülerverhaltens weist darauf hin, daß die Verpflichtung der Schülerclique auf die Unterrichtssituation mißlingt. Der Lehrer empfindet die „verrückte“ Situation fast physisch, weil er sie nicht aufklären und sie nicht verlassen kann. Die Schüler scheinen, obgleich sie auch die Situation nicht verlassen können, in einer günstigeren Situation zu sein, da sie durch Leistungserbringung einerseits der Situation entsprechen, andererseits sie gleichzeitig sabotieren. Sie scheinen für ihren Lernfortschritt nicht auf den Lehrer angewiesen zu sein.

„. . . und äh (.) ja ich bin also 'n relativ offener äh Typ und äh spreche auch äh Sachen an, die nicht unbedingt in den Unterricht gehören und (.) schweife öfters mal ab und spreche mal allgemeine Sachen an, hier so Politik oder allgemeine Dinge (.) und das ist natürlich dann gefährlich, wenn solche Schüler da sind, weil äh die dann diese Sachen unter Umständen ausnützen können . . .“

In dieser Passage wird die Enttäuschungsverarbeitung des fehlgelaufenen pädagogischen Handelns, das von einem pädagogischen Optimismus bestimmt war, sichtbar. Herr Böckelmann nimmt die in der Interviewfrage abverlangte berufliche Identität im Kontext der geschilderten Ausnahmesituation auf. Seine berufliche Identität sieht er getrennt von den formalen Richtlinien der Schule, die er nicht exekutiert. Er spricht auch „allgemeine Sachen“ an, „die nicht unbedingt in den Unterricht gehören“, und setzt sich implizit von einem rigiden Lehrertypus ab. Erstaunlich daran ist, daß ihm die Situation gefährlich und ausnutzbar vorkommt. Die in Anspruch genommenen Kontexterweiterungen im Unterricht gehören zu den Elementen des Lehrerhandelns, die normalerweise erwartbar sind. Sie sind normale Bestandteile pädagogischen Handelns. Indem er diese Handlungsflexibilitäten als eine Sonderbegabung in Anspruch nimmt („und ich bin also 'n relativ offener äh Typ“), legt er die Vermutung nahe, interaktiv eine andere als die selbst angesonnene Berufsidentität zu verwirklichen.

Die Realisierung der beabsichtigten Kontexterweiterung entfaltet sich – wie der schulische Bildungsprozeß insgesamt – normalerweise an einer Sache/an einer Aufgabe, und über die Sache entwickelt sich die Schüler-Lehrer-Kooperation. Herr Böckelmann realisiert die in sich rationale Erweiterung, indem er „mal allgemeine Sachen, hier so Politik oder allgemeine Dinge“ anspricht und „öfters mal abschweift“. Der diffuse Charakter der Kontexterweiterung ist ihm

bewußt („... schweife öfters mal ab ...“). Die handelnd realisierte Lehrerrolle mißt er implizit an dem abgelehnten, nur am Kanon des Lehrplans orientierten Lehrer, der solche Probleme nicht erfährt. Die Erweiterungen werden aus der Selbstverständlichkeit des Lehrerhandelns in die besondere Art seiner Persönlichkeit verlagert. Er überrollt die Schüler mit dem Thema. Darin liegt m. E. der Grund, warum die drei Schüler gegen ihn rebellieren. Sie sind durch die Themen nicht intellektuell überfordert, sondern die Unterrichtssituation wird für sie zu einer moralischen Zumutung, da sie die soziale Situation nicht verlassen können. Der Lehrer nutzt die Asymmetrie der pädagogischen Interaktionsstruktur, um die Schüler wohlmeinend zu „pädagogisieren“. Er realisiert die Kritik der Schüler in der Art, wie er seine Sonderbegabung darstellt; er spürt die Klugheit, die hinter der Kritik der Schüler steckt. In seiner Situationsdeutung schließt er seine Wahrnehmung gegenüber den Interaktionseffekten seines Handelns, er schreibt die Abweichung den Intentionen der Schüler zu und verkennt, daß die sanktionsbedürftige Abweichung der Schüler von einer bestimmten Sozialgestalt der Lehrer-Schüler-Interaktion erzeugt wurde. Der Lehrer selbst hat strukturell die Voraussetzung für die Abweichung, ohne daß er das wollte, erzeugt. Die Abweichung der Schüler ist ein stellvertretendes Symptom der Interaktion.

Die weitere Interpretation des Interviews könnte in dem dargelegten Sinnzusammenhang plausibel weitergeführt werden. Ich breche sie an dieser Stelle ab, da es mir darauf ankam, die Fallstruktur hinlänglich zu rekonstruieren, die die Erzeugung abweichenden Verhaltens interaktionslogisch plausibel macht. Im folgenden werde ich die theoretischen Vorteile des Vorgehens gegenüber der üblichen Verfahrensweise im labeling-Ansatz thematisieren, die sich zumindest in den Studien über abweichendes Verhalten in der Schule wiederfinden läßt.

Vorher möchte ich eine Bemerkung zur Genauigkeit der Schlußprozeduren auf der Grundlage des vorgestellten Interviewmaterials machen. Anhand von Selbstexplikationen ist es vergleichsweise problematisch, die Handlungspraxis zu rekonstruieren, protokollierte Interaktionen wären das geeignetere Material. Andererseits rekurren die Handelnden auf verbindliche Interaktionsstrukturen, wenn sie erläutern, was einen „guten Lehrer“, einen „guten Arzt“, einen „guten Ingenieur“ usw. ausmacht. Am dargelegten Beispiel macht die Selbstexplikation des Lehrers auf seine Abweichung von der beruflichen Handlungslogik aufmerksam. Seine verzerrte Wahrnehmung der Struktur der Situation ermöglicht es ihm in Umkehrung der Ursachen, die Reaktion der Schüler als abweichend zu etikettieren. Am Material gelingt es jedoch nur bruchstückhaft, die Logik des Lehrerhandelns zu rekonstruieren, von der die Eigentümlichkeit des Falles als motivierte Abweichung erscheint.

4. Kritik des labeling-Ansatzes aus strukturtheoretischer Sicht

Das vorgeschlagene Verfahren der Theoriebildung am Beispiel abweichenden Verhaltens in der Schule hat m. E. folgende Vorteile gegenüber der durchschnittlich vorfindlichen Vorgehensweise im labeling-Ansatz:

- a) Der Modus der Erzeugung abweichenden Schülerverhaltens wird aus den Eigentümlichkeiten der Situation selbst erklärt;
- b) Typisierungen und Stigmatisierungen werden im Zusammenhang mit der beruflichen Handlungslogik des Lehrers gesehen;
- c) die praktischen Folgerungen sind auf die Berufsrolle bezogen. Diesen Aspekt möchte ich als Epilog behandeln.

Zum Punkt a und b:

In der labeling-Perspektive, abweichendes Schülerverhalten aus den Stigmatisierungen des Lehrers abzuleiten, wird grundsätzlich auf die Asymmetrie Lehrer-Schüler-Beziehung und auf die Vorurteilsstruktur des Lehrers abgehoben. Dabei wird übersehen, daß aus strukturellen Gründen Sozialisationsprozesse immer asymmetrische *und* symmetrische Beziehungen beinhalten. So ist auch für schulische Sozialisation die widersprüchliche Einheit von kontrafaktischer Anerkennung der Schüler als gleich kompetente Handlungssubjekte sowie die Anerkennung der Ungleichheit in bezug auf ihren kognitiven und sozialmoralischen Entwicklungsstand konstitutiv. Diese ambivalente Struktur der Kooperation zwischen Lehrer und Schülern wird bei der Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht ständig reproduziert. Abweichungen von der Struktur der Interaktion sind nach beiden in sie eingelassenen Dimensionen möglich. Wird die Asymmetrie zur pädagogischen Maxime des Lehrers (Typus: „Pauker“), so ist abweichendes Schülerverhalten als Reaktion auf eine Situation zu verstehen, die die Schüler als Person entwertet. Wird der symmetrische Aspekt zur Handlungsmaxime des Lehrers (Typus: „moderner Lehrer“), werden die Schüler dauernd durch die nicht hintergehbare Asymmetrie der pädagogischen Situation frustriert. Aus dieser Sicht wird das Schülerverhalten auf die Strukturqualität der pädagogischen Interaktion zurückgeführt. Alles, was in der Wahrnehmung des Lehrers als Abweichung erscheint, wird als Defizienz der Handlungssituation dechiffriert. Das Argument ist mit Absicht auf Schülerverhalten eingeengt, das durch die pädagogische Interaktion als abweichendes erzeugt und als solches typisiert wird. Darüber hinaus ist immer mit Schülerverhalten zu rechnen, welches auch als abweichend typisiert wird, jedoch nicht als Produkt der pädagogischen Interaktion zugerechnet werden kann, z.B. die Beurteilung eines Schülerverhaltens in strafrechtlicher, medizinischer/psychiatrischer Hinsicht oder im Rahmen allgemeiner Konventionen. Inwieweit solchermaßen typisiertes Schülerverhalten selbst pädagogisch „bearbeitet“ oder aus dem schulischen Handlungskontext ausgegliedert wird, ist eine empirische Frage.

Die vorgeschlagene Theorieperspektive wird m. E. der von Alvin W. Gouldner eingeklagten Kritik an Howard S. Becker, aus Sympathie mit den „underdogs“ abweichendes Verhalten als ethnozentrische Etikettierung zu fassen und dabei die verschiedenen Situationsdeutungen der Beteiligten zu übergehen, eher gerecht. Ohne in einen absoluten Relativismus der Perspektiven zu verfallen, werden die Strukturen der Handlungssituationen aufgedeckt, die für beide nicht hintergehbare sind. Wenn z. B. „versagende“ Schüler eine vom Lehrer abweichende Ursachenerklärung für ihr Verhalten abgeben – die Schüler führen ihr Versagen eher auf das Lehrerverhalten und die Unterrichtsgestaltung zurück, die Lehrer eher auf die defizitäre Persönlichkeit des Schülers (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980) –, so wird die Bedeutungslosigkeit der Schülerperspektive und ihre sukzessive Anpassung durch die Sanktionsmacht des Lehrers im labeling-Ansatz begründet. Die Struktur der pädagogischen Situation, auf die sich beide bei Abweichungen legitimerweise berufen können, kommt aber nicht in den Blick. Kurz gesagt: kommt die labeling-Perspektive, vom Ergebnis des Zuschreibungsprozesses betrachtet, zum selben Ergebnis wie die vorgeschlagene interaktionslogische Rekonstruktion abweichenden Verhaltens, so verfehlt sie doch, die Entstehungssituation der Schülerreaktion zu erklären, in der der Lehrer aus Positionsvorteil sich durchsetzt.

In der vorgeschlagenen Theoriekonstruktion stellt sich jedoch die Frage, warum nur einige Schüler als abweichend etikettiert werden, wenn die Erzeugung abweichenden Verhaltens auf die Verletzung von Strukturmerkmalen der Unterrichtssituation zurückgeführt wird. Eine plausible Erklärung liegt m. E. in der relativen Struktureinsicht, die die Schüler ebenso wie die Lehrer haben. Sie werden von daher und aufgrund der Asymmetrie der Beziehung, die sie nicht aufbrechen können, ihre Handlungschancen unterschiedlich einschätzen. Der Typus des zynischen oder klug angepaßten Schülers, wie derjenige, der sich zurückzieht, ist ebenso als Reaktionsbildung auf die Unterrichtssituation zu erklären wie derjenige, der durch Störung des Unterrichts reagiert oder die Aufgaben nicht verstehen konnte. Die zuletzt Genannten sind für den Lehrer eher in Gefahr, als abweichend etikettiert zu werden, weil sie seine beabsichtigten Unterrichtsziele sabotieren oder eine latente Bedrohung für seine pädagogische Kompetenz darstellen.

Die Überbetonung der mangelnden intellektuellen und moralischen Fähigkeiten bei abweichenden Schülern ist in vielen Untersuchungen beschrieben worden, stets jedoch als vorurteilsbesetzte Semantik. Ihr innerer Zusammenhang mit der Art der Tätigkeit des Lehrers wurde in der Regel übersehen. Nach der hier vertretenen Auffassung bildet die Handlungslogik des Lehrers gleichsam die Form, in die die Etikettierungen der Schüler eingeklinkt werden. Intellektualität und Moralität der Schüler sind Voraussetzung und Element des schuli-

schen Bildungsprozesses. Wie sie in die Situationsdeutungen des Lehrers (in seine pragmatischen Alltagstheorien) eingebettet sind, gibt dann Aufschluß, welche moralische Ordnungsvorstellung im Handlungsvollzug zum Tragen kommt. Die Konsensfähigkeit oder Konflikthaftigkeit hängt davon ab, welche Bezugsgruppen diese Sichtweise teilen und mit welchen Ressourcen sie für deren Durchsetzung ausgestattet sind (z. B. die Berufung auf Gesetzesnorm, auf wissenschaftliche Erkenntnis, auf Diskussion, usw.).

Zum Schluß möchte ich zeigen, daß die vorgenommene theoretische Rekonstruktion abweichenden Verhaltens im pädagogischen Bereich für eine Theorie der sozialen Kontrollinstanzen und Kontrollprozesse fruchtbar gemacht werden kann. In den Ausführungen F. Sacks (1977) über den Zusammenhang von Strafrecht und klassen- bzw. schichtenspezifischer Verteilung von Kriminalität werden Überlegungen dargelegt, die m. E. mit der vorgeschlagenen Theoriebildung übereinstimmen. Einen Aspekt der vielfältigen Dimensionen des Aufsatzes möchte ich herausstellen.

F. Sack (1977, S. 250ff.) hat in der Analyse der theoretischen Implikate von instanzenbezogenen und instanzenneutralen Meßverfahren darauf hingewiesen, daß beide Meßstrategien nicht dem Definitions- und Verhaltensaspekt von „kriminellen“ Verhalten gerecht werden. Die Institutionalisierung von Normen und ihr differentieller Druck auf die Adressaten erklärt nur ungenügend Kriminalität, da formale Fixierungen von Normen „nicht nur auf Verhaltenserwartungen zielen, sondern (auch) auf symbolische Prozesse gerichtet sein können“ (S. 252). Dies scheint mir, in einer anderen Sprache und an anderen theoretischen Positionen entwickelt, auf eine ähnliche Problemsicht des labeling-Ansatzes hinauszulaufen, wie ich sie hier dargelegt habe. Bei der Durchsetzung formaler Normen kann unterschieden werden, ob sie symbolischer und verhaltenssteuernder Prozeß in einem sind oder ob der Prozeß nur der Ausrichtung des Verhaltens und der Einstellungen dient. Bei Sack ist nicht weiter ausgeführt, was unter symbolischen Prozessen zu verstehen ist. In Anlehnung an Durkheim verstehe ich sie als die Demonstration der moralischen Ordnung einer Gesellschaft. Der labeling-Ansatz hat sich überwiegend auf den verhaltenssteuernden Aspekt konzentriert. Können Gründe maßgeblich gemacht werden, daß bei Zuschreibungsprozessen gleichzeitig auch der symbolische Aspekt eine Rolle spielt, so ist die Handlungslogik der Instanzen, über die beide Aspekte wirksam werden, der adäquate Untersuchungsgegenstand. Damit gewinnt man aber ein Kriterium, nach dem entschieden werden kann, ob in den instanzengebundenen Definitionsprozessen die „Autonomie der Lebenspraxis“ (U. Oevermann) grundsätzlich gewahrt wird oder nicht. Die im labeling-Ansatz betonte klassen- bzw. schichtspezifische Selektion der Instanzen ist damit noch nicht begründet. Sie erfordert eine Analyse der Normen

nach den in ihnen eingelassenen Interessen, sowie der im Geiste der Normen vorgenommenen Interpretation der Kontrolleure. Ein instanzenbezogener Ansatz zur Erklärung abweichenden Verhaltens hat meiner Auffassung nach das Ineinandergreifen der angesprochenen Ebenen darzulegen, die analytisch auseinandergehalten werden müssen. Ich fasse die wichtigsten Punkte noch einmal zusammen:

1. Rekonstruktion der Handlungslogik der Instanzen bzw. der „Kontrolleure“;
2. Rekonstruktion der Sozialgestalt der konkreten Handlungsvollzüge, die als Entsprechung oder Abweichung von der Handlungslogik erscheinen;
3. Rekonstruktion der normativen Bezugssysteme und ihrer konsensuellen Reichweite;
4. Rekonstruktion der konkreten Interpretationen der Norm;
5. Bestimmen der relevanten Randbedingungen: institutionelle, persönlichkeitsgebundene.

Mit dieser – wenn auch sehr knappen – theoretischen Orientierung gewinnt man die (nicht idealistische) Möglichkeit, soziale Definitions- und Bewertungsprozesse sowohl als Funktionen sozialer Stratifikation wie als Funktionen der Wiederherstellung sozialer Handlungsfähigkeit der Adressaten oder als Funktionen der Destruktion von Handlungsfähigkeit zu begreifen.

Zu Punkt c: Epilog: Folgerungen für die Praxis

Im labeling-Ansatz werden zur Beschränkung oder Beseitigung abweichenden Schülerverhaltens in der Regel drei Konsequenzen genannt:

1. Die Etikettierungen des Lehrers sollten nur auf die abweichenden Handlungen und nicht auf die Person des Schülers ausgerichtet sein (Hargreaves u. a. 1975, S. 158). Der Schüler soll die Chance haben, sein Selbstbild als „Normaler“ trotz der Devianzetikettierung aufrecht zu erhalten.
2. Im Anschluß an E.M. Schurs (1973) Vorschlag, bei dem abweichenden Verhalten Jugendlicher sich auf die selbstregulierenden Kräfte des sozialen Feldes zu verlassen, wird die Einschränkung der Lehrerintervention empfohlen, die moralische Begründung der Intervention, das Beste für den Betroffenen zu meinen, zurückgewiesen (zuletzt K.F. Schumann 1985, S. 21).
3. Die Reduzierung oder Aufgabe von Regelzuschreibungen, die für die Schule, den Unterricht nicht nötig sind (z. B. Kleiderregeln).

Die Praktikabilität dieser Vorschläge hängt davon ab, daß die sozial-moralischen Kontrolleure (die Lehrer) die kritischen Absichten des labeling-Ansatzes teilen und sie nicht als eine äußere Kritik abwehren.⁷ Sind sie in einzelnen auch wünschenswert, so bringen sie die Lehrer doch in eine frustrierende Situation, da soziale Etikettierungen zwar reduziert oder nur auf das Schülerverhalten begrenzt,

aber prinzipiell in den sozialen Interaktionen wegen ihrer Orientierungsfunktion (Hohmeier 1975, S. 10) nicht aufgegeben werden können. Offen bleibt bei diesen Vorschlägen, was in der pädagogischen Interaktion zumutbar ist.

In der labeling-Perspektive steht die moralische Unterlegenheit des Schülers schon fest, weil sie eine inhaltliche Moral des Erziehers meint, die dem Erziehenden qua Machtposition oktroyiert werden kann. Sie unterstellt die Gefährdung der Schüler wegen der Asymmetrie der Beziehung, statt die Asymmetrie als ein Strukturelement der pädagogischen Situation zu fassen, die per se nicht zu einer Unterdrückung und Stigmatisierung der Jugendlichen führen muß. Die Sozialgestalt der Interaktion zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden entscheidet erst darüber, ob die Asymmetrie zur ungerechten Verurteilung von Schülern mißbraucht wird. Von daher wären Konsequenzen für die Praxis abzuleiten, die die Kompetenz des Lehrers stärken, auf die strukturell gegebenen Ambivalenzen der pädagogischen Situation adäquat zu reagieren. Hiermit sind keine Vorschriften für die Berufspraxis gemeint. Solche Vorschriften destruieren die Chance und die Notwendigkeit, situationsangemessen reagieren zu können; sie destruieren die Autonomie des Schülers in der pädagogischen Beziehung. Stattdessen sollten die angezielten Veränderungen im Lehrerverhalten auf eine Verinnerlichung der Handlungslogik der pädagogischen Praxis als Habitus (in der Bourdieu'schen nichtrestriktiven Fassung) zielen. Die Chancen hierzu sind nicht optimistisch einzuschätzen. Die Art der institutionalisierten Ausbildungsgänge mit ihrer Betonung der Fachwissenschaft, der pädagogischen Theorien und Didaktiken, die administrativen Regulierungen des Schulbetriebs und ein weitverbreitetes technokratisches Verständnis der Berufspraxis verhindern weitgehend die Ausbildung eines pädagogischen Habitus, der ein adäquates, d. h. nicht stigmatisierendes, schülerbezogenes Fallverstehen ermöglichte. Fragt man aber trotz entgegenstehender Umstände nach der Chance einer Einstellungsveränderung des Lehrers gegenüber seinen Schülern, so kann in der interaktionslogischen Analyse auf die nicht hintergehbaren Voraussetzungen der Handlungssituation verwiesen werden, gegenüber denen Stigmatisierungen eine dramatische Abweichung bedeuten. Übersetzt man die strukturellen Voraussetzungen in eine (ideale) Handlungslogik des Lehrers, so kann geprüft werden, ob das Lehrerverhalten die Autonomie der Schüler im Bildungsprozeß destruiert oder wahrt.

Anmerkungen

(1) Auf die fehlende theoretische Fundierung im labeling-Ansatz, warum bestimmten sozialen Gruppen und Klassen Kontrollmacht zukommt, hat u. a. W. Keckeisen (1974, S. 93–120) hingewiesen. Ob es zweckmäßig ist, die im labeling-Ansatz vorherrschende Reduktion der Dominanz bestimmter

Gruppen und sozialer Klassen auf die Dimension Kultur und (politische) Macht mit Blick auf die gesellschaftliche Organisation der jeweiligen historischen Produktionsweise zu erweitern, soll für die Berufsgruppen bezweifelt werden, die ihre Monopolstellung wesentlich nicht über Marktchancen, sondern über die Institutionalisierung der spezifischen Funktionsbestimmung ihres Berufs erreicht haben. Diese Berufe werden in der Regel in der Soziologie mit dem Begriff „Profession“ belegt. Sie nehmen zwischen den gesellschaftlichen Erfordernissen des Systems und den Klienten eine relativ autonome Vermittlerstelle ein (vgl. T. Parsons 1951, 1954, 1973).

(2) Einen Überblick über die empirischen Untersuchungen der Lehrerrurteile über Schüler, insbesondere über schlechte Schüler, erhält man bei H. Hurrelmann 1973, S. 147–160; F. Lösel 1975, S. 7–32; H. Asmus 1979, S. 92–117.

(3) Warum die Alltagstheorien des Lehrers sich als erfahrungsresistent erweisen und ihre reflexive Objektivierung dem beurteilenden Lehrer in der Regel nicht gelingt, ist im labeling-Ansatz meines Wissens nicht untersucht. Eine kurze Überlegung hierzu bei Asmus 1979, S. 190f.

(4) Auf den Umgang des Lehrers mit den Schülern im Unterricht wurde zumeist aufgrund von positiven Korrelationen zwischen dem Fremdbild des Lehrers und dem Selbstbild der betroffenen Schüler geschlossen; direkte Interaktionsbeobachtungen sind selten. Solch eine Ausnahme: D.H. Hargreave u. a. 1975.

(5) Insgesamt wurden im Rahmen eines Forschungspraktikums im Studiengang Soziologie neun Interviews mit Lehrern verschiedener Schulstufen von Grundschule bis zum Gymnasium durchgeführt. Die Interviews waren durch allgemeine Leitfragen strukturiert, ansonsten sollte die Interviewsituation möglichst einer natürlichen Gesprächssituation angenähert sein. Themen des Interviews waren: Phänomenologie eines störenden Schülers oder eines störenden Verhaltens; Ursachendeutung und Umgang mit dem Phänomen: allein, mit Kollegen, Eltern; Maßnahmen (Strafen); allgemeines Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Der Lehrer sollte angeregt werden, möglichst elaboriert seine Sichtweise darzulegen. Die Interviews dauerten eine bis zwei Stunden. Sie wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend möglichst gesprächsgetreu transskribiert.

(6) Für die gute Übereinstimmung der Ergebnisse über Lehrertypisierungen von „schlechten“ Schülern vgl. Höhn 1976; Hofer 1969, 1970; Brusten/Hurrelmann 1973; Tornow 1978.

(7) F. Lösel (1976, S. 55–60) hat aufgrund sozialpsychologischer Befunde darauf hingewiesen, daß die Absicht, über stigmatisierendes und kriminalisierendes Handeln aufzuklären, häufig mit einer mehr oder weniger expliziten Anklage verbunden ist und durch „äußerst zentrale, wohl für Beruf und Existenzsicherheit grundlegende Einstellung“ abgewehrt wird.

Literaturliste

ALLERT, T., Der Familienkreis. Ein Beitrag zum Verhältnis von Kultursociologie und Familiensoziologie, 1984, in:

SOEFFNER, H.G. (Hg.), Beiträge zu einer Soziologie der Interaktion, Frankfurt 1984, S. 53–78

ARBEITSGRUPPE Schulforschung, Leistung und Versagen, München 1980

- ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hg.), Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg 1979
- ASMUS, H.-J., Merkmale und Funktion pragmatischer Alltagstheorien des Lehrers für den Prozeß sozialer Typisierung, in: ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hg.), a.a.O. S. 92–116
- BECKER, H.S., Außenseiter, Frankfurt/M. 1973 (zuerst 1963)
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K., Abweichendes Verhalten in der Schule, München 1976 (zuerst 1973)
- GOULDNER, A.W., The sociologist as partisan: Sociologes and the welfare state in: American Sociologist Vol. 3, 1968, S. 103–116
- HARGREAVES, D.H./HESTER, S.K./MELLOR, F.J., Deviance in Classrooms, London/Boston 1975
- HÖHN, E., Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchung über das Bild des Schulversagers, München 1976 (zuerst 1967)
- HOFER, M., Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim und Basel 1969
- HOFER, M., Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2 (1970), S. 197–209
- HOHMEIER, J., Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß, in: BRUSTEN, M./HOHMEIER, J. (Hg.), Stigmatisierung, Neuwied/Darmstadt 1975, S. 5–24
- HURRELMANN, K., Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten, in: ASMUS, H.J./PEUCKERT, R., Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg 1979, S. 83–91 (zuerst in: WALTER, H. [Hg.], Sozialisationsforschung, Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisierungseffekte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 147–160)
- KECKEISEN, W., Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens, München 1974
- KEMPOWSKI, W., Unser Herr Böckelmann, Hamburg 1979
- LÖSEL, F., Prozesse der Stigmatisierung in der Schule, in: BRUSTEN, M./HOHEIMER, J. (Hg.), Stigmatisierung 2, Neuwied und Darmstadt 1975
- LÖSEL, F., Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der instanzenzentrierten Devianzforschung, in: Kriminologisches Journal Jg. 8, 1976, S. 55–60
- MEAD, G.H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1968 (Orig.: Mind, self and society, Chicago 1934)
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J., Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungssoziologische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: SOEFFNER, H.G. (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352–434
- PARSONS, T., Struktur und Funktion der modernen Medizin, in: KZfSS, Sonderheft 3 Medizinsoziologie (zuerst 1951 als Kapitel X „Social system“)
- PARSONS, T., A sociologist looks at the legal profession, in: PARSONS, T., Essays in sociological theory, rev. ed., Glencoe 1954
- PARSONS, T., Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur, in: PARSONS, T., Beiträge zur soziologischen Theorie, Neuwied 1973
- SACK, F., Interessen im Strafrecht: Zum Zusammenhang von Kriminalität und Klassen-(Schicht-)struktur, in: Kriminologisches Journal 9. Jg., 1977, S. 248–278
- SEYFARTH, C., Zur Logik der Leistungsgesellschaft, München 1969

SCHUMANN, K.F., Labeling approach und Abolitionismus, in: Kriminologisches Journal, Jg. 1, 1985, S. 19–28

TORNOW, H., Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers. Empirische Untersuchungen zum Labeling-Ansatz, Weinheim und Basel 1978

WATZLAWICK, P., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien 1969

Summary:

The perspective of labeling theory, understanding deviant behavior as an effect of interaction, is demonstrated by an example of pupil's behavior. The perspective is contrasted to one of mere power relationships in rule-control. The different dimensions of a pedagogical situation are reconstructed by an interview with a „high school“ teacher using the method of „objective Hermeneutik“ and the empirical overlappings of the dimensions are shown. The theoretical perspective gained from the example is seen as being profitable for making the labeling-approach more precise. In addition this theoretical perspective can add more precision to practical applications.

November 1985

Soziologisches Seminar, Wilhelmstraße 36,
7400 Tübingen