

Schule als Kontrollinstanz Ein kriminalsoziologischer Bezugsrahmen

Friedrich W. Stallberg
PH Ruhr

Im Brennpunkt des kriminalsoziologischen Interesses an schulischer Devianz stehen derzeit Stigmatisierungsaspekte und -abläufe. Der folgende Beitrag soll eine umfassendere Problemsicht vorbereiten. Diese ergibt sich, wenn die Kontrollfunktion von Schule betont und die Analyse der institutionsspezifischen Normen, Definitionen und Sanktionen vorangetrieben wird.

I.

Bis in die 60er Jahre hinein ist der Zusammenhang von Schule und Abweichung durchweg aus normativ-pragmatischer Perspektive untersucht worden. An vermeintlich objektive wie der Intervention bedürftige Sachverhalte anknüpfend, reproduzierten die einschlägigen Forschungen im wesentlichen nur die Standpunkte der von „Schwierigkeiten“ betroffenen Praktiker der Schule und ihres institutionellen Umfeldes. Inzwischen nun hat sich die Problemwahrnehmung gründlich gewandelt: Mit den Ideen und Analysen der neueren Kriminalsoziologie ist ein devianztheoretisch aufgeklärtes Verständnis schulischer Normbrüche ersichtlich und als Deutungsalternative aktuell geworden. Indes verbürgt die Orientierung am labeling approach nicht schon ein gleichmäßiges und dazu hinreichendes Interesse für sämtliche das Problem „Devianz in der und durch die Schule“ ausmachenden Phänomene. Vielmehr ist unverkennbar, daß objektspezifische Bedingungen und Prozesse der Typisierung und Stigmatisierung derzeit zwar vielbehandelt (Brusten/Hurrelmann 1973; Homfeldt 1974; Lösel 1975), wesentliche Forschungs- und Diskussionsdefizite jedoch nach wie vor verblieben sind. So stehen theoretisch fundierte Analysen des normativen Rahmens sowie des Sanktionenpotentials von Schule noch weithin aus; so hält sich bislang ein recht abstraktes, empirischen Differenzierungen hinderliches Modell von Schule (vgl. Phillipson 1971); so bleiben am Thema Abweichung sich entfaltende Konflikte zwischen Schülern

und Lehrern, aber auch zwischen Lehrern und Schulbürokratie unerschlossen und erfahren gerade die Schulalltag, Politik und Öffentlichkeit am stärksten bewegenden und herkömmliche Theorien merklich überfordernden Fragen – wie Alkohol- und Drogenkonsum von Schülern, stetige Zunahme institutioneller und personeller Gewaltsamkeit, „Berufsverbote“, d. h. im weiteren Sinn: Lehrerdevianz – das ihnen gewiß angemessene kritisch-analytische Interesse ganz ohne kriminal-soziologische Beteiligung.

Dieser hervorstechende Frageverzicht ist bestimmt nicht zufällig¹, doch keineswegs der Preis, den eine definitionstheoretische Interpretation notwendig zu entrichten hätte. Ganz im Gegenteil vermag gerade dieser Ansatz sämtliche in den Bereich schulischer Normen und ihrer Anwendung fallenden Ereignisse zumindest zu thematisieren. Zu einem zugleich integrativen wie problematisierenden, also „Realität“ in Situationsdefinitionen auflösenden Bezugsrahmen läßt sich im Grundsatz gelangen, wenn dem bislang noch in der Forschung dominierenden Aspekt der Zuschreibung andere, dem Labeling-Paradigma gleichfalls immanente Konzepte zur Seite gestellt werden. Schule sollte dementsprechend zum einen als Instanz sozialer Kontrolle, zum anderen als Ort um Devianz sich drehender Interaktionsprozesse ins Blickfeld treten.

Auf den Beitrag der Schule zur gesellschaftlichen Sanktionierung auffälligen Verhaltens wie auch auf ihre alltägliche Normdurchsetzungspraxis ist im Verlauf der einschlägigen Problemdebatte durchaus schon eingegangen worden (Schafer 1967; Brusten 1971; Hargreaves u. a. 1975), doch blieben Interaktions- und Kontrollthematik noch voneinander geschieden. Von daher erscheint es lohnend, die oben empfohlene Reformulierung ansatzweise einmal vorzutragen. Dies geschieht im folgenden so, daß zunächst das Verhältnis Schule – soziale Kontrolle grob bestimmt, anschließend Bezugspunkte und Variablen schulspezifischer Kontrollprozesse in Umrissen in den Blick gehoben werden.

II.

In einem allgemeinen, eher auf Devianzverhütung als -erzeugung hinauslaufenden Sinn läßt sich Schule insofern als Kontrollinstitution einschätzen, als sie in die gesellschaftlichen Prozesse der Herrschafts- und Konformitätssicherung maßgeblich eingeschaltet ist. Aus spezifisch kriminalsoziologischer Sicht wird dagegen ihre Teilnahme an der Identifizierung und selektiven Sanktionierung auffälligen

Verhaltens das wesentliche sein. Freilich bleibt, was diesen Punkt betrifft, Schule deutlich von den „Kern“-Instanzen des staatlichen Kontrollbereichs – Polizei, Gericht, Strafvollzug, psychiatrische Klinik, Jugendfürsorge, Ordnungsamt – abzugrenzen.

Anders als diese nämlich

- überwacht, untersucht und straft sie in „Verteidigung“, nicht eigentlich in Wahrnehmung ihrer offiziell definierten Aktivitäten und verfügt sie demgemäß über kein speziell für die Interaktion mit Normbrechern ausgebildetes Personal;²
- tritt sie nicht erst dann in Erscheinung, wenn informelle Sozialkontrolle versagt hat, öffentlicher Devianzverdacht also vorhanden ist;
- muß sie ihre täglichen Interventionen nicht durch Verweis auf aktuelle Problemlagen eigens legitimieren und bedarf sie auch nicht spezifischer, d. h. von der gesellschaftlichen Mehrheit durch Zuschreibung von Stigmata abgesetzter Klientengruppen;
- definiert sie schließlich die Adressaten ihrer Entscheidungen nicht schon von vornherein negativ (jedenfalls nicht als Institution) und bleiben ihr die sozial wirkungsvollsten Mittel formeller Sanktionierung vorenthalten.

Daß Schule auf der Basis des ihr an die Hand gegebenen Strafpotentials nur sehr bedingt zu kriminalisieren vermag³ und Randgruppen weniger schafft als reproduziert, ist freilich nicht Grund genug, ihre Bedeutung für die Genese sozialer Abweichung geringzuschätzen. Vielmehr bleibt Verhaltenskontrolle ihren rechtlich fixierten und/oder faktischen Funktionen unbedingt zuzurechnen. Die von ihr erbrachte Disziplinierungsleistung hilft zunächst einmal, andere, im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang offenbar dringlichere „Dienste“ wie Sozialisation, Qualifikation und Selektion zu realisieren⁴, scheint darüber hinaus aber auch – insbesondere in der Form von Gewaltkontrolle – zunehmend an Autonomie zu gewinnen und schulhistorisch immer schon bedeutsame Sanktionierungsmittel und -strategien weiterzuentwickeln, nämlich umzudeuten und ausdifferenzieren.

Von den gesellschaftlichen Instanzen mit mehr oder minder ausgeprägter Kontrollfunktion ist die Schule diejenige, welche dem Individuum lebensgeschichtlich am ehesten begegnet. Dieser Kontakt ist zum einen obligatorisch, zum anderen altersspezifisch und zeitlich begrenzt; er kann freilich nach Erwerb bestimmter Qualifikationen wiederhergestellt und dann langfristig werden. Da der Geltungsbereich schulischer Kontrolle durch bloße Mitgliedschaft, Besitz also vor allem des Status „Schüler“ oder „Lehrer“, definiert ist, hat die Konfrontation mit ihr und ihren Vertre-

tern nicht zwingend nachteilige, in der einen oder anderen Weise diskriminierende Folgen. An formell genau geregelten Handlungsabläufen – wie insbesondere Unterricht es ist – teilzunehmen, spezifischen Normen, Befugnissen und Maßnahmen unterworfen zu sein, ist noch kein Ausdruck institutioneller Selektivität oder individueller Auffälligkeit, vielmehr notwendig mit der Zugehörigkeit zur Organisation Schule verbunden.

Schule übt rechtlich abgesicherte Kontrolle zunächst unabhängig vom Vorliegen bzw. Erkennen bestimmter „negativer“ Ereignisse aus, und dies weniger für die soziale Umwelt als in eigener Sache. Das letztere ergibt sich aus dem Ansatzpunkt ihrer Regeln und Interventionen: regulativ steht das Ziel von Verhinderung oder Eliminierung von Unterrichts-„Störungen“ im weitesten Sinne. Dieser normativ begründete, jedoch selbsttätig aufgenommene und verfolgte Ordnungsauftrag kann sich nun mit der Mitwirkung an instanzenübergreifenden Kampagnen (etwa gegen „Drogenmißbrauch“), mit staatlich angesonnenen Kontrollaktivitäten im Umfeld von Schule (z. B. Meldung festgestellter Kindesmißhandlungen), der Vollstreckung höheren Orts verhängter Sanktionen gegen Lehrer sowie bestimmten Hilfsleistungen für benachbarte Institutionen (Jugendamt, Polizei) verbinden, bleibt indes seiner überragenden Alltagsrelevanz wegen der eigentliche Bezug für vorsorgliche Aufmerksamkeit wie auch diskriminierende Definitionen und Eingriffe.

Obleich ja Schule Brennpunkt verschiedenster Perspektiven ist und hohem Außendruck unterliegt, verfolgt sie ihr Kontrollmandat offenbar durchweg intrainstitutionell. Direkte Zugriffe auf ihren Handlungsraum und daraus resultierende Verluste an Interpretations- und Sanktionsmacht wird sie vermutlich dann am ehesten hinnehmen müssen, wenn die Behandlung politischer Auffälligkeit zum Thema steht; ferner dann, wenn ihre „go-it-alone“-Strategie hinreichend deutlich gescheitert ist, sich etwa – wie derzeit exemplarisch in den USA der Fall – (Grauer u. a. 1976) ihre Kontrollkapazität als von „Disziplinproblem“ überfordert erweist.

Die Erfastheit von schulischer Kontrolle ist, wie gesagt, durchaus unvermeidbar und desgleichen die Betroffenheit zumindest von informellen Sanktionen, die, wie verschiedentlich nachgewiesen, Unterricht überhaupt erst in Gang halten. Ausmaß und Wichtigkeit der hier vorgenommenen

nen, dort erfahrenen organisationsspezifischen Interventionen variieren nun aber beträchtlich: Während mehr oder minder „pädagogische“ Routinereaktionen auf unerwünschtes Verhalten bzw. die beiläufige Erinnerung an Dienstpflichten die typische Kontrollpraxis sein dürften, ist es die öffentlich-formelle Fallkonstruktion, die endgültige Definition einzelner Akteure als „erziehungsschwierig“, „unfähig“, „Außenseiter“ usw., welche die Schule von einer lediglich permanent zur Ordnung rufenden zur stigmatisierenden Instanz werden läßt. Erst in Devianzzuschreibung und ausgliedernder Sanktion erwirbt sie ihr Image als gewaltsame und vielen feindliche Institution, beeinflusst sie Biographien, rekrutiert sie anderen Organisationen die Klienten, vertieft und verfestigt sie bestehende Problemlagen und hat sie schließlich auch Teil an der Bestätigung von Strukturen sozialer Ungleichheit. Dies alles ist durchaus unintendiert, sozusagen Nebeneffekt unumgänglichen, aber auch funktionierenden Normgebrauchs. Eher schon programmgemäß dürfte eine weitere, häufig übersehene Kontrollkonsequenz sein: Abweichler zu produzieren, ist nicht zuletzt auch abschreckend, stellt Strafkapazitäten zum einen, individuelle Risiken zum anderen nachhaltig unter Beweis.

Auf eines noch bleibt die Analyse des Zusammenhangs Schule-Sozialkontrolle zu lenken. Wie in freilich objektivistischer Weise gerade pädagogische Fallstudien hervorheben, lassen sich Disziplinprobleme (kriminalsoziologisch formuliert: als normwidrig eingeschätzte Verhaltensweisen) angemessen nur als (potentielle) Konfliktfälle noch begreifen. Wesentliche Formen schulischer Kontrolle verbinden sich offenbar mit unterschiedlichen oder konträren Situationsdefinitionen bzw. — darüber hinaus — Institutionsverständnissen. Sie greifen zum ersten zwischen verschiedenen Interaktionspartnern mehr oder minder zwangsläufig sich ergebende Kontroversen auf, verarbeiten diese zum zweiten durch teils normativ vorprogrammierte, teils auf Alltagsroutine beruhenden Regelungen und Entscheidungen, erzeugen zum dritten aber auch ihren Einsatz und Verlauf selbst betreffende Auseinandersetzungen. Die für Schule spezifische Organisations- und Interaktionsstruktur läßt ihr Kontrollhandeln weit mehr als für andere Sanktionsinstanzen erwartbar auf Konflikte stoßen und in Konflikte einmünden.

So befindet sich der professionelle Teil ihrer Mitglieder unter fortwährendem Rechtfertigungsdruck, berühren Normbrüche und ihre Behandlung interpersonelle Autorität;

sind nicht nur abstrakte, pragmatisch auslegbare Regeln zu sichern, sondern auch ganz gezielte, Reaktionen zwingend vorsehende Anordnungen durchzusetzen (Wegman 1976); provoziert die geforderte Disziplin – weil einerseits überaus rigide, andererseits ohne breite Konsensbasis – alltäglichen Widerstand einzelner wie geschlossener Gruppen; sind die Kontrollobjekte zu einem nicht geringen Teil durchaus fähig, ihre Interessen geltend zu machen und nötigenfalls für sie zu streiten; müssen die an Kontrollmacht Partizipierenden weder prinzipiell noch fallweise über deren angemessenen Einsatz konform gehen; vermag informelle Kontrolle formaler Intervention wirksam zuwiderlaufen⁵, und führt schließlich die „Bearbeitung“ bestimmter, vornehmlich politischer Normbrüche in übergreifende Gesellschaftskonflikte hinein, an denen die Schule selbst freilich kaum je anders als Thema teilhaben dürfte.

Konflikte um und durch schulische Kontrolle werden primär zwischen jeweils Kontrollierenden und Kontrollierten spielen, also im weiteren Feld der Schule verbleiben. Auch überinstitutionelle Gegensätzlichkeiten sind im verfolgten Zusammenhang aber immerhin vorstellbar. Auf der Grundlage divergenter Interpretations- und Eingriffsmuster (Nelson 1967) dürfte speziell die Interaktion zwischen der Schule und ihr benachbarten Agenturen nicht ohne Spannungen verlaufen.⁶

III.

Akzeptiert man, daß die Schule unter anderem Verhalten bewertende und sanktionierende Kontrollinstitution ist, stellt sich zwangsläufig die Frage nach den Normen, auf deren Grundlage sie operiert; verlangt sodann Aufmerksamkeit, nach welchen Regeln, unter welchen Bedingungen und mit welchen Mitteln diese durchgesetzt oder doch in Geltung gehalten werden. Das Problem, mit dem man es hier zu tun bekommt, erscheint insofern handfest und überschaubar, als es von Funktionsbestimmung wegführt, auf Interaktions- und Organisationsanalyse hinausläuft. Es verweist freilich auf eine Vielzahl von Daten, von denen hier nur das nötigste aufgenommen und dem offerierten Bezugsrahmen eingegeben wird.⁷

1. Normen: Die schulischen Kontrollaktivitäten Halt gebenden Normen sind sowohl rechtlich fixiert als auch ungeschriebene Determinanten alltäglicher Interaktion. Sie beziehen sich auf die Qualität sozialen Handelns schlechthin, sämtliche schulinternen Ereignisse oder auch nur auf spezielle Schultypen, Organisationssegmente, Mitgliedergruppen und Verhaltenssequenzen. Sinnvoll erscheint mir ihre

Differenzierung danach, ob sie als allgemeinste, mehr oder minder ideologisch fundierte Wertvorstellungen sich geben (z. B. Idee der Schul- und Klassengemeinschaft, der Autorität, der Leistung), in Gesetzesform auftreten oder sonstwie verrechtlicht sind (Schulverfassungs- und Schulverwaltungsrecht, Lehrerrecht, Schulbenutzungsrecht), in gleichfalls formalisierter Weise organisationsinterne Abläufe regeln (Schulordnung), als tradierte und durch schulspezifische Sozialisation angeeignete Selbstverständlichkeiten umreißen, wie in bestimmten Situationen und mit bestimmten Gegenübern zu interagieren ist oder schließlich als unmittelbare, ad hoc erteilte Anordnung und Weisung genau bezeichnete Einzelpersonen oder Gruppen zu konkretem Tun oder Unterlassen auffordern. Formale wie informelle, übergreifende wie spezifizierte Schulnormen sind für die je Betroffenen Orientierungs- und Verhaltensrahmen. Kontrollanalytisch gesehen, verleihen sie vor allem auch institutionelle und interaktionsbezogene Gewalt, definieren sie Phänomene als auffällig und Interventionsanlaß, sind sie wirksamer Mechanismus der Sicherung etablierter Autoritätsstrukturen sowie der Abwehr außerorganisatorischer Einflüsse, reflektieren sie freilich auch gesamtgesellschaftlich belangvolle Interpretationen schulischer Ordnung und Konfliktregulierung. Nur in beschränktem Maße können Schulnormen als durch ihre Adressaten produzier- und veränderbar gelten, entstehen doch ihre Grundmuster auf einer Schülern wie auch Lehrern als Schulmitgliedern keineswegs erreichbaren und auch als organisierten Interessenten nur recht bedingt zugänglichen Ebene. So sind es vornehmlich wohl Benehmensmaximen, Regelungen kurzer Reichweite und begrenzter Verbindlichkeit, die schulinternen Entscheidungsprozessen entspringen und trotz auch hier unterschiedlicher Partizipation als von den „Normierten“ gewollt oder mitgetragen sich verstehen lassen.

Nicht anders als bei gesamtgesellschaftlichen und den verschiedensten bereichsspezifischen Normen der Fall, sind auch die Schule erfassenden Standards von vornherein unerfüllbar und somit gerade als Ansatzpunkt zur Kontrolle in hohem Maße geeignet. Die Gefahr ihrer offenkundigen, also auch sanktionierbaren Verletzung wächst dabei mit ihrer Konkretheit: aufgrund ihres engen Bezugs zur Alltagspraxis, ihres ausdifferenzierten Sortiments an institutionellen Erwartungen, ihres relativ hohen Grades an (Schul-)Öffentlichkeit und nicht zuletzt ihrer „Aushängeschild“-Funktion (Waibel/Wilke 1975) dürften Schulordnungen der wohl beste Garant für Devianz und Kontrolle sein.

2. *Normanwendung: Definitionen – Sanktionen:* Schulische Normen gestatten es offenbar, eine Vielzahl von Handlungen und Situationen als regelwidrig und darüber hinaus als Sanktionsgegenstand zu definieren; insbesondere Schüleraktivitäten innerhalb und außerhalb von Unterricht befinden sich erwiesenermaßen stets nahe der Auffälligkeitsgrenze. Die den geltenden Standards widersprechenden Ereignisse und Merkmale ließen sich nun bündeln, auf Zusammenhänge hin prüfen, schul- und gruppenspezifisch aufschlüsseln (so Fend u. a. 1976, S. 74 ff.); dieses sicher informative Tun würde aber leicht daran vorbeiführen, daß Regeln erst im Prozeß ihrer Anwendung deutlich und wirklich werden, soziales Geschehen ordnen, interpretieren und benennen. Schulmitglieder werden die für ihren Aktionsbereich belangvollen Wertvorstellungen, Rechtsvorschriften, Anforderungen und Erwartungen zu einem gewiß nicht geringen Teil ohnehin uneingesetzt und unbestimmt lassen. Auch da, wo sie allseits angeeignet, einheitlich verstanden und durchgängig präsent sind, wird indes fallweise und selektiv über ihre Verbindbarkeit mit „bemerkenswerten“ Ereignissen entschieden. Ob Verhalten als noch normgemäß, im nachhinein normalisierbar oder allein negativ einschätzbar gilt, hängt nun von einer Vielzahl von Definitionsbedingungen ab, die, nähme man es genau genug, bezüglich von Lehrern und Schülern, aber auch Eltern und Schulaufsichtspersonal als äußeren Bewertungsmächten sorgfältig zu differenzieren wären. Lehrer – die fraglos dominante Partei im innerschulischen Kontrollprozeß – orientieren ihre Entscheidungen über An- oder Unangemessenheit des Tuns ihrer „Erziehungssubjekte“ offenbar an relativ stabilen Alltagstheorien, die sie mit Verständnissen und Rechtfertigungen der eigenen (Herrschafts-)Rolle einerseits, Etikettierungen und Erklärungen für Auffälligkeiten ihrer zentralen Interaktionspartner andererseits ausstatten. Generell scheinen sie dazu zu tendieren, zwar vorhersehbare, doch ungewollte Ereignisse speziell innerhalb des Klassenraums sehr rasch als Störung aufzufassen, außerschulisch durchaus legitime Problemlösungen nicht als solche anzuerkennen, Normwidrigkeiten primär in der interpersonellen Dimension anzusiedeln und auf Vorsätzlich- oder Unfähigkeit zurückzuführen und zumindest auf mehrmaliges Auffallen ein und desselben Schülers mit Typisierungen und Verhaltensprognosen zu reagieren. Vor allem aber verabsolutieren sie wohl die Standards ihrer eigenen Sozialisation und Bezugsgruppe wie auch ihr Wissen über Devianz in Gesamtgesellschaft, Kommune und jeweiliger Schule.

Definitionsmuster, welche zum einen die Kontrolle von Lehrern seitens der Kollegenschaft, der Schulbürokratie, der Schüler und Eltern, zum anderen die der Schüler durch ihre Mitschüler beeinflussen, weichen von dem oben skizzierten nicht unbeträchtlich ab. Die Frage, welche Normwidrigkeiten im Rahmen dieser Interaktionen auf welcher Deutungsgrundlage zum negativen Ereignis werden, ist insofern freilich von geminderter Bedeutung, als Kontrolle hier zumeist informell bleibt, bei Formalisierung aber auf Verhalten sich beziehen dürfte, das sozusagen eindeutig, nur als Devianzfall noch interpretierbar ist. Gleichwohl ist die definitionstheoretische Analyse der Schule über das Schülerbild des Lehrers hinaus zu entwickeln, also etwa zu untersuchen, was denn die Regeln sind, die darüber entscheiden, ob nun Lehrer „ihren“ Schülern als Normbrecher erscheinen, die offenkundig irrelevantes Wissen vermitteln, ihres Legitimitätsanspruchs verlustig gegangen sind oder mit ihrem Sanktionspotential nicht mehr weiterkommen.

Sind Interpretationsrahmen die Einstellungsseite, so sind Sanktionen die Verhaltensseite der Durchsetzung schulischer Normen. Das eine muß freilich das andere keineswegs nach sich ziehen, genauer: ein Ereignis oder eine Klasse von Ereignissen negativ einzustufen und darüber hinaus bestimmte Reaktionsweisen für angemessen zu halten, muß und wird nicht ohne weiteres auch in Eingriffen seinen Niederschlag finden. Sieht man – notgedrungen – wieder auf Lehrersanktionen, so ist hier differenzierend zu sagen, daß

an sich gezielte Kontrolle herausfordernde Normverstöße trotz aller Evidenz unidentifiziert zu bleiben vermögen (dazu Chambliss 1973);
durchaus problematische Auffälligkeiten ignoriert oder geleugnet werden, weil sich ihnen in der vorgesehenen Form zu nähern, Konflikte implizieren, aber auch persönliches Versagen oder doch Schwäche anzeigen könnte (vgl. Baus u. a. 1975);
Unsicherheit über die eigene, insbesondere rechtliche Kompetenz verbreitet ist;
pädagogische Einsichten und Überzeugungen mit Ordnungsvorstellungen konkurrieren und so zumindest gegenüber schwereren Kontrollmaßnahmen Zurückhaltung produziert wird;
faktisch erfolgte Sanktionen nicht selten dadurch zurückgenommen werden, daß andere Lehrer sie nicht unterstützen oder belangvolle Interaktionspartner sie sozusagen ungeschehen machen;
die nahe oder ferne Existenz spezieller Behandlungsdienste bloßes Erkennen und Definieren rechtfertigen kann;
schließlich und vor allem die Erklärung schulischer Normbrüche durch externe Faktoren (familiäre Verhältnisse, Schichtzugehörigkeit u. a.) den Verweis auch auf externe Problemlösungen nahelegt.

Selbstverständlich findet nun aber Sanktionierung im Schulrahmen tagtäglich statt, setzen sich Situationsdefinitionen in teils auferlegte, teils eher ausgehandelte Reaktionen um und werden Kontrollrechte und -chancen so überaus manifest. Zum Großteil weisen die verwendeten Sanktionen informellen Charakter auf, gehören sie zum festen Repertoire schulischer Verhaltenstechniken und sind sie jeweils nur von einer abgegrenzten Gruppe verstehbar, d. h. mit „Vorfällen“ in Verbindung zu bringen. Informelle Sanktionen sind zwar tradiertes und eingeübtes Handlungsmittel, doch läßt sich über Art, Ziel und Zeitpunkt ihres Einsatzes durchaus individuell entscheiden, bestehen Freiräume, die ganz unterschiedlich zu nutzen sind – es etwa dem Lehrer erlauben, den je gemeinten Schüler vorzugsweise durch Mitschüler „bestrafen“ zu lassen, selbst also nicht als Vollzugsorgan in Erscheinung zu treten, oder aber durch gezielte Stimuli Elternkontrolle zu verstärken – freilich auch Risiken des Fehlschlags und eigener Auffälligkeit (z. B. bei Einsatz physischer Gewalt) in sich bergen. Anders ist es mit formalisierten Schulsanktionen. Folgt auch ihre Anwendung, ähnlich dem Routineeingriff, bestimmten situativen wie auch strukturellen Variablen und vermag sich ihr Sinn und ihr Stellenwert durchaus zu wandeln,⁸ so sind doch sowohl Schüler als auch Lehrer betreffende Formalstrafen genauestens geregelt (Beamten-gesetze, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen), an zumindest begründbare Definitionen gebunden und von daher schon „knapp“. Die für beide Gruppen von Schulmitgliedern je vorgesehenen Kataloge offizieller Intervention unterscheiden sich über den Inhalt hinaus insbesondere bezüglich von Einheitlichkeit, Fälligkeit und Spezifität; so gelten für Schüler – im Kontrast zu ihren unmittelbaren Kontrolleuren – regional recht verschiedene und verschieden gehandhabte „Ordnungen“, weisen diese bis zu einer gewissen Stufe durchaus noch undramatische, eher der Aktion als dem Akteur zgedachte, leicht praktikierbare Maßnahmen auf und sind die im einzelnen konzipierten und verfügbaren Sanktionen (Verweis – Schulausschluß) allein auf Schülerverhalten bezogen. Weitere Differenzen der hier massenhaft, dort eher als Ausnahmefall Realität werdenden Formalsanktionen dürften sich an Folgen und Betroffenenreaktionen entwickeln lassen. Zum Abschluß sei aber auf einen Zug – durchgesetzter – schulischer Kontrolle verwiesen, von dem lernende und unterrichtende Organisationsmitglieder in gleicher Weise berührt sind: ganz wesentliche Eingriffe in individuelle Karrieren (etwa Überweisung zur Sonderschule hier, „Laufbahnstopp“

bzw. Fernhalten von Verantwortung dort) sind weder formalrechtlich als Sanktion definiert noch legitimes Handwerkszeug alltäglicher Disziplinierung, vielmehr verkappte, aber vielleicht am wirksamsten arbeitende Mittel und Möglichkeiten schulspezifischer Sozialkontrolle.

Summary

In the current sociology of crime the relationship between school and deviance is usually limited to aspects and processes of stigmatization. A stronger emphasis on the social control functions of school and a corresponding analysis of its norms, definitions and sanctions yields a more comprehensive view of the problem.

Anmerkungen

- (1) Resultieren dürfte das Analysedefizit insbesondere aus einer deterministischen Interpretation devianter Karrieren, die es nahelegt, sich auf „erfolgreiche“ Zuschreibungen zu konzentrieren und – was Schule anbelangt – vermeintlich kriminalisierbare Normwidrigkeiten unterprivilegierter Schüler allein in den Blick zu nehmen. Nur so auch lassen sich Annahmen wie die der garantierten Handlungsrelevanz negativer Definitionen und der Übereinstimmung intrainstitutioneller Situationsverständnisse durchhalten.
- (2) Von dieser und den folgenden Aussagen auszunehmen ist allerdings die Sonderschule, die sich überhaupt noch am ehesten dem engeren Kontrollsystem zurechnen und in Versuchen seiner Klassifizierung (vgl. Hawkins/Tiedeman 1975, S. 146) wiederfinden läßt.
- (3) Selbst bei lockerem Begriffsgebrauch wird man Kriminalisierung nur als eine relativ seltene Form der Sanktionierung schulischer Auffälligkeiten ansehen können. In diesem Zusammenhang grundsätzlich anzuraten ist, als „Kriminalisierung“ nur die Anwendung von Strafrechtsnormen (oder sogar nur ihre Produktion, wie Schumann 1976 vorschlägt) zu verstehen.
- (4) In der einschlägigen Literatur besteht die Neigung, Kontrolle als normativ bestimmte Ergänzung oder Fortentwicklung schulischer Selektion, also als Teil oder auch Äquivalent einer umfassenderen Funktion aufzufassen. Ich meine, daß hier die „aussondernde“ Leistung schulinterner Kontrollprozesse überschätzt wird und würde die letzteren eher als unabhängigen „Beitrag“ einschätzen.
- (5) Ich beziehe mich hier auf die Diskrepanzen zwischen formalen und Interaktionsnormen, Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen, Fremd- und Selbsteinschätzungen und halte hieran ansetzen- de Konflikte für „produktiv“, weil sie Wahrscheinlichkeit und Wirkung stärkerer Sanktionen eingrenzen dürften.
- (6) Die Bedeutsamkeit interinstitutioneller Konflikte ist von der interaktionistischen Kriminalsoziologie bislang noch unterschätzt und nur ansatzweise diskutiert worden. Weit mehr Interesse richtet sich auf Kooperationsfragen, wie sie für die Instanz Schule neuerdings Brusten (1976) formuliert.
- (7) Zur Inventur schulischer Normen und Sanktionen vgl. Heck/Tschampa (1976) und verschiedene Beiträge in Ipfling (1976).
- (8) Ich denke hier an das Instrument „Beobachtungsbogen“, das Brusten (1971) mit sicher nicht schlechten Argumenten noch als typisches Medium selektiver Sanktionierung vorstellen konnte,

das inzwischen aber nicht mehr kontrollanalytisch, sondern als relativ fortschrittliche Diagnose- und Beratungsvoraussetzung betrachtet wird (siehe z. B. Besser u. a. 1976).

Literatur

- BAUS, M./JACOBY, K./MEISER, A., Abweichendes Schülerverhalten in der sozialen Orientierung der Lehrer, in: Die Deutsche Schule 67, 1975, S. 779 - 801
- BESSER, H./WÜBCKE, M./ZIEGENSPECK, J., Der Schülerbeobachtungsbogen — Ein Instrument zur Verbesserung der Lerndiagnose, Braunschweig 1976
- BRUSTEN, M., Wer produziert die Auffälligen? Schule als Instanz sozialer Kontrolle, in: Neue Praxis 2, 1971, S. 105 - 110
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K., Abweichendes Verhalten in der Schule, München 1973
- BRUSTEN, M., Kooperation von Kontrollinstanzen — Folgen für Betroffene, Diskussionspapier zum 18. Deutschen Soziologentag, Bielefeld 1976
- CHAMBLISS, W. J., The Saints and the Roughnecks, in: Society 11, 1973, S. 24 - 31
- FEND, H. u. a., Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim/Basel 1976
- GRAUER, G. u. a., Gewalt in der Schule — Schule als Gewalt, in: betrifft: erziehung 7/1976, S. 34 - 52
- HARGREAVES, D. H. u. a., Deviance in Classrooms, London 1975
- HAWKINS, R./TIEDEMAN, G., The Creation of Deviance, Columbus, Ohio 1975
- HECK, G./TSCHAMPA, H., Konfliktregelung in der Schule, Weinheim/Basel 1976
- HOMFELDT, H.-G., Stigma und Schule, Düsseldorf 1974
- IPFLING, H.-J. (Hrsg.), Disziplin ohne Zwang, München 1976
- LÖSEL, F., Prozesse der Stigmatisierung in der Schule, in: BRUSTEN, M./HOHMEIER, J. (Hrsg.), Stigmatisierung, Bd. 2, Neuwied/Darmstadt 1975, S. 7 - 32
- NELSON, E. K., Jr., Organizational Disparity in Definitions of Deviance and Uses of Authority. Police, Probation, and the Schools, in: REISS, A. J., Jr. (Hrsg.), Schools in a Changing Society, New York/London 1965, S. 21 - 47
- PHILLIPSON, C. M. Juvenile Delinquency and the School, in: CARSON, W. G./WILES, P. (Hrsg.), Crime and Delinquency in Britain, London 1971, S. 236 - 258
- SCHAFER, W. E., Deviance in the Public School: An Interactional View, in: THOMAS, E. J. (Hrsg.), Behavioral Science for Social Workers, New York 1967, S. 51 ; 58
- SCHUMANN, K. F., Theoretical Presuppositions for Criminology as a Critical Enterprise, in: International Journal of Criminology and Penology 4, 1976, S. 285 - 294
- WAIBEL, A./WILKE, F., Schulordnung als Repression? in: ARBEITSGRUPPE KINDERSCHUTZ, Gewalt gegen Kinder, Reinbek 1975, S. 221 - 234
- WEGMAN, R. G., Classroom Discipline: An Exercise in the Maintenance of Social Reality, in: Sociology of Education 49, 1976, S. 71 - 79

Januar 1977

Helstr. 67, 463 Bochum