

Brusten, Manfred, Hurrelmann, Klaus: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa 1973 (2. Aufl. 1974), Juventa Materialien Bd. 11, 208 Seiten, 16 DM.

Anmerkung der Redaktion: Nach Erscheinen des Buches wurde Jörg Wolff um eine Rezension gebeten, die im Sommer vorlag. Unabhängig hiervon verfaßte H. Trabandt für das Symposium „Instanzen sozialer Kontrolle“ ein Papier, das sich im Anschluß an das Brusten/Hurrelmann-Buch mit der Selektionsinstanz Schule auseinandersetzte. Die Redaktion bat H. Trabandt, eine gekürzte Fassung des Papiers zusammen mit Wolffs Rezension und einer Erwiderung von Brusten und Hurrelmann abdrucken zu können, was Trabandt freundlicherweise akzeptierte.

Eine Buchbesprechung

Brusten und Hurrelmann legen in der modernen deutschen Kriminologie die erste empirische Arbeit zum Thema Schule und Jugenddelinquenz vor. Sie unterscheidet sich von den wenigen anderen Untersuchungen zu diesem Thema (Schneider, Witzel, Bosshard) durch ihren theoretischen Ansatz erheblich. Brusten und Hurrelmann gehen vom symbolischen Interaktionismus in Gestalt des labeling approach aus. Danach ist Delinquenz nicht die individuelle Handlungsleistung eines Menschen, der zufällig den Status Schüler hat – wie es nach den bisherigen Untersuchungen erscheinen mußte. Sie ist vielmehr „das Produkt eines fehlgeschlagenen Interaktionsprozesses zwischen dem Delinquenten und seinen Interaktionspartnern“ (S. 157), das unter anderem aufgrund bestimmter Typisierungs- und Stigmatisierungsprozesse in der Schule zustande kommt.

Welcher Art diese Typisierungsprozesse sind und inwieweit eine daraus resultierende Delinquenzdisposition mit der tatsächlichen Delinquenzbelastung der Schüler übereinstimmt, untersuchen Brusten und Hurrelmann eingehend. Sie wenden sich dabei insbesondere der schulischen Situation von Kindern aus unteren sozialen Schichten zu. Insgesamt wurden 818 Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten im Alter von 13 bis 17 Jahren befragt.

Dabei stellten die Autoren fest, daß die 'Leistungstypisierung' für die Schüler wie auch für die Lehrer „ein nachhaltiger Auslöser für psychische Präferenzen und Ablehnungen" (S. 76) ist. Schüler mit schlechten Leistungen werden eher als faul, unaufmerksam, geltungsbedürftig und aggressiv eingeschätzt als gute Schüler. Die These von der Dominanz des Leistungsprinzips in der Schule ohne Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler wird hier nachdrücklich bestätigt. Bei der Selbsteinschätzung der Schüler zeigt sich, daß das Stereotyp des delinquenten Schülers von jenen Schülern, denen es zugeschrieben wird, durchaus in ihre Selbstwahrnehmung als Stigmatisierte aufgenommen wird (S. 95). Fremd- und Selbstdefinition werden für sie handlungsrelevant in bezug auf die Bereitschaft zu abweichendem Verhalten (Delinquenzdisposition) als erstes Arrangement und die tatsächliche Delinquenzbelastung als endgültige Bestätigung der Fremddefinition.

Das Fazit der Untersuchung ist eine Bestätigung der These, daß Typisierungsprozesse in verschiedenen Dimensionen in der Schule miteinander korrespondieren. Sie werden durch soziale, insbesondere schichtspezifische Merkmale der Schüler ausgelöst und schränken die sozialen Chancen der Schüler sowohl in bezug auf die ihnen faktisch eingeräumten Handlungsspielräume als auch in bezug auf die von ihnen selbst wahrgenommenen Möglichkeiten ein. Die Funktion ihrer Untersuchung sehen die Autoren darin, den Lehrern ihre pragmatischen Devianztheorien bewußtzumachen und sie außerdem zu sensibilisieren „für die Interpretation von abweichenden Verhaltensweisen als maßgebliche Folgen der Familien- und Schichtstrukturen und der Diskrepanz zwischen familiären und schulischen Sozialisationsstrukturen" (S. 168).

Brusten und Hurrelmann bestätigen manche Ergebnisse der Schulsoziologie und der empirischen Pädagogik. Ihre Untersuchung ist vor allen Dingen deshalb wichtig, weil sie aufweist, daß die Schule mit einer gesellschaftlich zugewiesenen Kompetenz zur Definition von Schülerverhalten eine Sozialisationsinstanz ist, die gleichzeitig mannigfache Funktionen sozialer Kontrolle wahrnimmt. Hier heben sich die Autoren vom traditionellen Verständnis der Kriminologie von der Funktion der Schule konsequent ab. Nicht mehr der Delinquente steht im Mittelpunkt der Ereignisse, und die Schule soll nicht mehr eine – ursprünglich nicht zu ihrem Aufgabenkatalog gehörende – Polizeifunktion

übernehmen: die Verhütung von Kriminalität. Damit wird eine Kriminologie widerlegt, die Schule als *einen* kriminogenen Faktor unter vielen ansehen will und entsprechende kurzschlüssige, technische Lösungskonzepte präsentiert hat, deren Realisierungschance überhaupt nicht auf das soziale System Schule bezogen wurde. — Es wird aber auch andererseits ein alteingesessenes Verständnis von Pädagogik in Frage gestellt, das die Problematik des delinquenten Schülers als Spezialfrage ansieht, die in den Bereichen allgemeiner Pädagogik, Sozialpsychologie oder Schulsoziologie allenfalls von marginalem Interesse sein kann. Vielmehr bestätigen Brusten und Hurrelmann, daß die Frage nach dem abweichenden Verhalten in der Schule exemplarisch für das Verständnis von schulischer Wirklichkeit überhaupt ist. — Es hätte die Untersuchung abgerundet, wenn der institutionelle Hintergrund schulischer Interaktionen einbezogen worden wäre, der die Bildung der beschriebenen Stereotype und ihre Auswirkungen durch die mit Verrechtlichung und Bürokratisierung vorgegebenen Handlungsprogramme wesentlich erleichtert. Es erscheint bei Brusten und Hurrelmann bisweilen so, als ob sich die Typisierungen und Stereotype von Lehrern und Schülern tatsächlich in freier Interaktion bilden würden, die nur durch soziostrukturelle Voraussetzungen bedingt ist; bereits im Anhang, der die empirische Vorgehensweise vorbildlich ausführlich beschreibt, wird sehr deutlich, in welchem Ausmaß die Schulorganisation jede Interaktion zwischen Schüler und Lehrer beeinflußt. Nicht umsonst verweisen die Autoren auf die Zwänge des beruflichen Alltags, die auch einem Lehrer mit Problembewußtsein andere, sinnvollere Reaktionen auf Schülerverhalten unmöglich machen (S. 166).

Ein grundsätzliches Bedenken wird von Brusten und Hurrelmann selbst thematisiert: „Unsere Untersuchung gestattete nur eine Art Augenblicksaufnahme der Konstellation von Variablen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Diese statische Betrachtungsweise sagt wenig über die sozialen Prozesse, die zu den beobachteten Strukturen geführt haben“ (S. 160; vgl. auch S. 50, 162; andererseits aber: S. 90). Es geht um die prinzipielle Frage, inwieweit ein interaktionistisches Konzept mit den verwendeten Methoden empirisch überprüfbar ist. Es ist zentraler Bestandteil interaktionstheoretischer Überlegungen, daß es sich um Prozesse handelt, die nur unter Berücksichtigung der zeitlichen Dimension ihre Bedeutung gewinnen. In der vorliegenden Arbeit werden Ergebnisse von bereits abgelaufenen

Interaktions- und Definitionsprozessen dargestellt; die Prozesse selbst werden jedoch nicht unbedingt sichtbar, so daß andere als interaktionstheoretische Erklärungsmodelle nicht ausgeschlossen sind und diese Theorie nicht empirisch nachgewiesen werden kann. Entsprechend vorsichtig formulieren die Autoren ihr empirisches Material als „Erfahrungsbasis“ und Indiz für eingeleitete oder fortgeschrittene Typisierungsprozesse (S. 105). Diese Zurückhaltung ist auch angebracht, weil lediglich 14 % des Samples noch strafunmündig sind (S. 46, Tab. 5) und jüngere Schüler eine wesentlich geringere Bereitschaft äußern, delinquente Handlungen zu begehen (S. 112). Hier hätte sich angeboten, in den Altersgruppen nach unten stärker zu differenzieren, um wenigstens auch frühe Stadien solcher Typisierungsprozesse zu ermitteln. – Zum Schluß sei vermerkt, daß die Definition des delinquenten Verhaltens (S. 157) eigentlich nicht in das Konzept der Autoren paßt: Der Interaktionsprozeß ist ja nicht fehlgeschlagen; er hat vielmehr genau zu dem von den Interaktionspartnern erwarteten Ergebnis – vielleicht sogar geplanten Ergebnis – geführt. Fehlsam ist die gesellschaftliche Verteilung der Definitionskompetenz und der Mangel von Gegenmacht und Kontrolle auf Seiten der Schüler.

Jörg Wolff, Hannover

Begabung und Abweichung – Legitimationsstrategien in der Schule

Daß die Schule als Mittelschichtinstitution für Unterschichtkinder spezifische Anpassungsprobleme aufwirft, ist bekannt. Bekannt sind auch schulische Reaktionen auf eine ganz oder teilweise mißlungene Anpassung: sie entledigt sich der betreffenden Schüler durch frühe Einweisung in Sonderschulen für Lernbehinderte oder Erziehungsschwierige oder sie betreibt deren Einweisung in Fürsorgeerziehung.

Der Schwerpunkt meiner Bemerkungen soll aber nicht bei diesen Abgeschobenen liegen, sondern bei der Mehrzahl jener Schüler, die die Schule mehr oder minder erfolgreich durchlaufen. Dies „mehr oder minder“ orientiert sich offenbar weiterhin an der Schichtzugehörigkeit der Kinder, obwohl doch die überkommene Legitimation solcher Selektionsvorgänge kaum mehr eine vertretbare Basis hat: angesichts des Forschungsstandes spricht niemand mehr von

schichtspezifisch variierenden angeborenen Begabungspotentialen. Da aber Ungleichheit – jedenfalls und bisher noch im bürgerlichen Staat – der Legitimation bedarf, ist anzunehmen, daß Lehrer nach dem Verlust der alten nun andere Legitimationen für die kaum veränderte Selektionspraxis benötigen, daß sie also subjektiv vor einem Problem der Rechtfertigung stehen. *Eine* Strategie zur Lösung dieses Problems, so soll hier behauptet werden, besteht darin, daß Lehrer nunmehr Normkonformität statt Begabung als schichtdiskriminierendes Merkmal heranziehen.

Normkonformität ist im Bezugsrahmen des Symbolischen Interaktionismus, auf den ich mich stütze, keine Eigenschaft, die einem Verhalten selbst zukommt. Ob ein Verhalten abweichend ist oder konform, wird vielmehr erst interaktiv in den Situationen, in denen es auftritt, von den Beteiligten definiert. Deshalb kommt bei der Feststellung von Abweichung denjenigen Regeln besonderes Gewicht zu, von denen die Situations- bzw. Verhaltensdefinitionen geleitet werden. Solche Anpassungsregeln sind natürlich nicht beliebig; sie entstehen im sozialen Zusammenhang und reflektieren ihn, d.h. aber auch, daß sie in ihrer Gültigkeit im allgemeinen auf diesen Zusammenhang beschränkt sind. Die Anwendungsregeln, mit deren Hilfe Sinn zugeschrieben wird, gehören zum Alltagswissen des Anwenders. Im Alltagshandeln entlastet solche Alltagsgewißheit von langwierigen Entscheidungs- und Orientierungsprozessen und macht insofern rationales Handeln erst möglich. Das heißt zugleich, daß Anwendungsregeln häufig nicht bewußt sind, sondern oft als pragmatische Theorien, als Routinen oder Überzeugungen im Hintergrund bleiben.

Die Interpretation einer Handlung als abweichend ist nun gewiß schwerer durchzusetzen als andere Interpretationen, insbesondere gegenüber denen, die diese Handlung beginnen. Während andere Definitionen möglicherweise auch vom Betroffenen Zustimmung erhalten, bedarf es einer Machtdifferenz zwischen den Beteiligten, wenn es um die Zuschreibung einer abweichenden Rolle geht (vgl. Becker 1963, S. 17 f.). Diese Machtdifferenz ist institutionalisiert in Instanzen sozialer Kontrolle, die im gesellschaftlichen Auftrag – oder doch im Auftrag mächtiger sozialer Gruppen – abweichendes Verhalten zu erkennen und zu verfolgen bzw. zu behandeln haben. Solche Kontrollinstanzen (etwa Jugendamt, Polizei, Justiz) schreiben in der Regel öffentlich zu und haben negative Sanktionen zu

vergeben, die die sozialen Teilnahmekancen der Betroffenen für lange Zeit oder für immer vermindern. Denn der neue Status als Abweichender, der mit der Sanktion zugeschrieben wird, ist folgenreich. Er bestimmt als „master status“, wie Hughes (1944/45) ihn genannt hat, die zukünftige Einschätzung durch andere und läßt alle übrigen noch möglichen Erwartungen, die sich z.B. aus der beruflichen Stellung, dem Alter oder dem Geschlecht ergeben, neben sich in den Hintergrund treten. So kann sich für den, der sich in den niedrigen Status des Abweichenden mit seiner geringen oder doch geringgeschätzten Handlungsreichweite versetzt sieht, eine abweichende Karriere eröffnen.

Auf die Rolle der Schule im Verlauf abweichender Karrieren ist von einigen Autoren hingewiesen worden (Brusten 1971; Bonstedt 1972; Homfeldt 1973). Im Vordergrund stehen dabei meist die Bestrebungen der Schule, sich ihrer Problemfälle durch Abschieben in Sonderschule oder Fürsorgeerziehung zu entledigen. Diese Reaktion ist sicher richtig als Unterstützung und Legitimation der formellen Kontrollinstanzen bei der Verteilung von Stigmen (Minderbegabung, Schwererziehbarkeit) gedeutet, die zu weiterer Zuschreibung von abweichendem Verhalten auffordern und insofern von der Schule aus gesehen nach außen gerichtet sind. Schulische Stigmen brauchen aber nicht so schwerwiegend zu sein. Leichtere, die dann etwa als Eigenschaften wie Faulheit, Unaufrichtigkeit oder Aggressivität wahrgenommen werden, können nun anscheinend zu jener Entlastung beitragen, die Lehrer angesichts des beschriebenen Rechtfertigungsproblems benötigen.

Verdinglichte Vorstellungen von Gesellschaft und starre anthropologische Grundannahmen über individuelle Autonomie und Verantwortlichkeit sind Lehrern häufig nachgewiesen worden (vgl. zusammenfassend Combe 1972, S. 19 ff.). Wenn sie vorherrschen, zwingen sie den Lehrer, sich als eine Art Verwalter von kaum beeinflussbaren Entwicklungsprozessen zu begreifen, und entbinden ihn zugleich prinzipiell von der Verantwortung für die Ergebnisse seiner Arbeit. Solch eine Einstellung ist nun zunehmend unhaltbar geworden, seitdem der in der Psychologie längst schon fragwürdige statische Intelligenz- und Begabungsbegriff sich auch in der Pädagogik gewandelt hat, seitdem auch die Schule einsieht, daß ein dynamischer Begabungsbegriff zumindest aus pragmatischen Gründen die Grundlage ihrer Arbeit sein muß.

Dieser Wandel muß für einen gleichsam in Naturkategorien denkenden Lehrer eine Bedrohung darstellen, denn der dynamisierte Begabungsbegriff eignet sich nicht mehr zur Legitimation der Selektionspraxis. Wenn geringe Leistung, die gemeinhin als Beleg für geringe Begabung gilt, nicht mehr dem einzelnen Schüler als Schuld oder Defizit zugerechnet werden kann, dann entsteht für den Lehrer die Gefahr, daß ihm selber Leistungsversagen, Willkür oder böse Absicht vorgeworfen werden können. Zwar könnte er der Gefahr ausweichen, indem er die unterschichtdiskriminierende Praxis aufgibt. Dagegen spricht aber, daß es in einer Gesellschaft der Ungleichheit objektiv und subjektiv allemal leichter ist, sich an deren Reproduktion zu beteiligen, als sich ihr zu widersetzen. Das Legitimationsproblem bleibt also; eine neuere Untersuchung gibt Hinweise darauf, wie es gelöst wird.

Brusten und Hurrelmann (1973) haben 13- bis 16jährige Jugendliche und deren Lehrer befragt und gefunden, daß Lehrer die Gründe für Devianz von Schülern fast ausschließlich außerhalb der Schule sehen (S. 86), daß „in den Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern Leistungsversagen und Delinquenz miteinander verwoben sind“ (S. 159) und daß eine hohe Korrelation besteht zwischen dem Leistungs- und dem Konformitätsstatus, den Lehrer dem einzelnen Schüler zuschreiben (S. 59). Ihre Ergebnisse sind besonders bedeutsam, weil aus den untersuchten Klassen die Extremfälle (Sonderschul- und FE-Überweisungen) in der Regel schon ausgeschieden sind, so daß die interne und alltägliche Praxis der Schule im Mittelpunkt steht.

Mit der engen Koppelung von Leistung und Konformität, von Abweichung und Schulversagen sind nun die Legitimationsprobleme des Lehrers gelöst. Wenn schon nicht mehr geringe Leistung oder Begabung dem Schüler als persönliches Defizit zugeschrieben werden kann, so doch scheinbar die Konformität. Und wenn auch diese von äußeren Einflüssen bedingt zu sein scheint, so sind sie doch außerhalb der Schule zu suchen und von ihr nicht zu beeinflussen noch gar zu verantworten.

Die Wirkung solch „pädagogischer Resignation“ auf die Entwicklung von abweichendem Verhalten und auf die Begabungsprozesse in der Schule ist absehbar. Die Einschätzungen des Lehrers prägen sich in seinem Verhalten aus und objektivieren sich in Zensuren. Seine Definitionen

werden als die des mächtigeren Interaktionspartners von der Klasse übernommen und schaffen so Außenseiterpositionen, deren Inhaber sich auf die Dauer kaum den zugemuteten Rollenerwartungen entziehen können. Sie wenden sich außerschulischen oder schulsubkulturellen Handlungsfeldern zu mit der Folge, daß sie einerseits die Aufmerksamkeit anderer Kontrollinstanzen auf sich ziehen, während andererseits die Angebote der Schule in gleichem Maß für sie an Relevanz verlieren. Damit hat sich die ursprüngliche Vermutung des Lehrers bestätigt: der Betroffene trägt jetzt wirklich die Merkmale „Auffälligkeit“ und „Leistungsschwäche“.

Brusten und Hurrelmann deuten ihre Ergebnisse vor allem unter dem Aspekt, daß Stigmatisierung bei Unterschichtkindern die Disposition zu abweichendem Verhalten erhöhe. Zur Abhilfe schlagen sie Therapie für stigmatisierte Kinder, intensivere Aus- und Weiterbildung für Lehrer und den Abbau von sozialer Ungleichheit und Leistungsideologie vor (S. 167 ff.). Interpretiert man aber die Befunde unter dem hier vorgeschlagenen Legitimationsaspekt, so scheint, jedenfalls was die Möglichkeiten der pädagogischen Praxis betrifft, mehr Skepsis angebracht, als die Autoren hegen.

Zunächst ist daran festzuhalten, daß schulische Stigmatisierungsprozesse nur selten absichtlich, sondern häufig sogar gegen den Willen ihrer Initiatoren, aber auch nicht zufällig, abseits vom gesellschaftlichen Prozeß entstehen. Beide Aspekte müssen von einer verändernden Praxis angegangen werden; der eine hat seinen Schwerpunkt auf den Berufsvollzügen der Lehrer, der andere auf der politischen Komponente der pädagogischen Arbeit.

Wer die stigmatisierenden Wirkungen im Berufshandeln von Lehrern ändern will, muß berücksichtigen, daß menschliches Handeln generell, also auch Erziehungshandeln, zwar Interpretation von Verhalten voraussetzt, daß aber die begrenzte Handlungskapazität eine rationale Abwägung jeder einzelnen Handlung in jeder Situation des Alltags nicht zuläßt. Alltagswissen ist notwendig; zu prüfen ist nur, ob es dort unreflektiert belassen werden darf, wo es um schulische Begabung und den Anteil der Schule am Entstehen abweichenden Verhaltens geht. Wenn unwillkürliche und unwillentliche Typisierungen in der Schule vermieden werden sollen, dann müssen Lehrer schon in ihrer Ausbildung zumindest theoretisch akzeptieren, daß das Verhalten von Schülern ganz wie deren Begabung nichts Statisches

ist, sondern das Ergebnis eines andauernden Interaktionsprozesses, den vor allem sie selber prägen. Eine Therapie von abweichenden Schülern, etwa in Schulkliniken (Brusten und Hurrelmann 1973, S. 167), fällt hinter dieses interaktionistische Devianzkonzept zurück, weil sie Abweichung doch wieder als Defizit in den Abweichenden verlegt, statt sie als Etikett zu begreifen, das in einem interaktiven Prozeß ständig neu bestätigt werden muß, wenn es fortgelten soll. Für die Handlungsrelevanz solcher Einsichten bei Lehrern gilt dann die allgemeine Regel, daß dazu neben der theoretischen Rezeption Analyse konkreter Interaktionen und praktische Erprobung mit Korrektur durch Selbst- und Fremdkritik vonnöten ist. Im übrigen werden Lehrer dann auch, was Brusten und Hurrelmann (S. 170 ff.) nachdrücklich fordern, zögern, unbefangenen Informationen über ihre Schüler an Kontrollinstanzen wie Jugendamt, Jugendgericht und Polizei zu geben, solange sie vermuten müssen, daß diese Informationen dort als statische Merkmale begriffen werden und Eingriffe hervorrufen, die eine kriminelle Karriere eher aufbauen als verhindern.

Ihre Grenzen finden solche Anstrengungen allerdings an der politischen Komponente der pädagogischen Arbeit. Daß Normkonformität in der Legitimierungsstrategie nicht zufällig an die Stelle von angeborener Begabung tritt, daß im Gegenteil diese Substitution selber gesellschaftliche Ursachen hat, zeigen die Überlegungen von Peters (1973, S. 10): „Ungleichheit wird stabilisiert, indem Macht als Konsequenz von Konformität im Hinblick auf gemeinsames Wissen, gemeinsame Werte und Normen demonstriert wird, (so daß; H.T.) der Status des Beherrschten in der Abweichung von einer gemeinsamen Wirklichkeit begründet erscheint.“ Wenn die Zuschreibung von Abweichung so fest mit der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit verknüpft ist, dann scheint es wenig erfolgversprechend, Lehrer „in mehrwöchigen Gruppendiskussionen“ dazu anzuregen, „sich selbst als aktive Reformer zu verstehen“ (Brusten und Hurrelmann 1973, S. 169). Lehrer stehen vor dem Problem, daß von ihnen erwartet wird, in einem zu erledigen, was sonst in der bürgerlichen Gesellschaft meist arbeitsteilig geschieht: sie sollen Ungleichheit praktizieren und diese zugleich mit einer Legitimation versehen, die das pädagogische Grundpostulat von der prinzipiell gleichen Erziehbarkeit von Kindern nicht verletzt. Aus diesem politischen Widerspruch werden sie sich nur politisch, etwa durch gewerkschaftliche oder Parteiarbeit, befreien können.

- BECKER, H.S., *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, Glencoe 1963
- BONSTEDT, Ch., *Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens*, München 1972
- BRUSTEN, M., *Wer produziert die „Auffälligen“? Schule als Instanz sozialer Kontrolle*, in: *Neue Praxis* 2/1971, S. 105 ff.
- BRUSTEN, M., und K. HURRELMANN, *Abweichendes Verhalten in der Schule*, München 1973
- COMBE, A., *Kritik der Lehrerrolle*, München 1972
- GARFINKEL, H., *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*, in: *American Journal of Sociology* 61/1955/56, S. 420 ff.
- HOMFELDT, H.-G., *Wie G.J. desozialisiert wurde*, in: G. DEIMLING (Hg.), *Sozialisation und Rehabilitation*, Neuwied 1973, S. 10 ff.
- HUGHES, E.C., *Dilemmas and Contradictions of Status*, in: *American Journal of Sociology* 50/1944/45, S. 553 ff.
- PETERS, D., *Richter im Dienst der Macht*, Stuttgart 1973

Henning Trabant, Großwelzheim

Sozialforschung und Schulpraxis: Eine kurze Erwiderung

Wolff und Trabant bringen eine Reihe kritischer Anmerkungen vor, ohne den Wert unserer Untersuchung und die von uns vorgenommene Interpretation der Daten ernstlich in Zweifel zu ziehen. Dennoch bedürfen einige ihrer Einwände einer Entgegnung.

Beide Autoren scheinen mit unserem Versuch, gesellschaftstheoretische und interaktionstheoretische Erklärungsansätze miteinander zu verknüpfen, wenig anfangen zu können: Der eine bemängelt die Vernachlässigung des institutionellen Hintergrundes schulischer Interaktion (Wolff), der andere beklagt ein Zurückfallen hinter das interaktionistische Devianzkonzept bei der Interpretation wichtiger Daten und den daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen für die Praxis (Trabant). So richtig diese partiellen Einsichten auch sind, sie verkennen nicht nur die Grenze einer mit beschränkten Mitteln durchzuführenden empirischen Forschung, sondern zugleich auch die realistischen Bedingungen für eine Veränderung gesellschaftlicher Praxis. Am Beispiel der Argumentation von Trabant soll das kurz erläutert werden. Er stellt besonders intensiv auf das Problem von konkreten Schlußfolgerungen aus sozialwissenschaftlicher Forschung für die schulische Praxis ab. Doch scheinen uns unsere vorsichtigen Vorschläge konsequenter und widerspruchsfreier zu sein als seine kurzen

Anmerkungen und kurzschlüssigen Anregungen. Offenbar unterstellt Trabandt uns eine vorbehaltlose Befürwortung von 'Schulkliniken'. Wir haben aber lediglich klargemacht, daß die versuchsweise Einrichtung professioneller Beratungs- und Förderungssysteme innerhalb der organisatorischen Struktur der Schulen sinnvoll sein kann. Kein Kriminologe wird ernsthaft leugnen wollen, daß es – aus welchen Gründen auch immer – Lern- und Verhaltensstörungen bei Schülern gibt. So sehr wir mit Trabandt darin übereinstimmen, daß die Feststellung von Devianz bestimmte Definitionsprozesse voraussetzt, so selbstverständlich ist für uns auch, daß die sozialstrukturell bedingte materielle Qualität der als 'deviant' bezeichneten Verhaltensformen nicht einfach wegdefiniert werden kann. Es ist daher notwendig, daß sich bestimmte Personen oder Institutionen dieser Verhaltensprobleme der Schüler annehmen. Unsere Vorstellung geht dahin, daß dies innerhalb der Schule selbst zu geschehen hat, um die schädlichen Folgen des 'Abschiebens' an andere Instanzen zu vermeiden. Wir haben zudem ausdrücklich klargemacht, daß die von uns vorgeschlagenen Institutionen helfen sollen, „die sozialen Ursachen der psychischen Defekte, der Lernblockierungen und Verhaltensabweichungen aufzuklären“ (S. 168), um eben nicht zu anpassungsmechanistischen Reparaturwerkstätten für Normabweichung zu werden.

Unabhängig von diesen 'Resozialisierungs-Bemühungen' ist selbstverständlich die Frage zu klären, wie durch gesellschaftspolitische, bildungspolitische und kriminalpolitische Maßnahmen verhindert werden kann, daß bestimmte Verhaltensweisen – durch die Interaktions- und Organisationsstrukturen der Schule vorprogrammiert – als 'Devianz' definiert werden und damit soziale Reaktionen hervorrufen, die dazu geeignet sind, die betroffenen Schüler fast zwangsläufig in die Rolle des 'Abweichlers' hineinzudrängen (sekundäre Devianz). In diesem Zusammenhang weist Trabandt zu Recht auf den strukturellen Rollenkonflikt hin, dem sich die Inhaber der Lehrerrolle in unserer Gesellschaft ausgesetzt sehen. Daß „gewerkschaftliche oder Parteiarbeit“ die Lehrer aus diesem Widerspruch „befreien“ könnte – wie Trabandt meint –, ist allerdings eine recht oberflächliche und partielle Diagnose. Wenn das so einfach wäre, hätten wir uns unsere komplizierte Untersuchung sparen können.

Manfred Brusten, Klaus Hurrelmann, Bielefeld