

Amos, Sigrid Karin

Zero Tolerance an öffentlichen Schulen in den USA - Amerikanisches Syndrom oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts- und Erziehungsverhältnisse?

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 717-731

urn:nbn:de:0111-opus-44851

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil 1: Bildungssystem, Familie und Gesellschaft.

Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit

<i>Carola Groppe/Hans-Werner Fuchs/Gerhard Kluchert</i> Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Zur Einleitung in den Thementeil	619
<i>Klaus-Peter Horn</i> Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive – Forschungsstand und Problemaufriss	622
<i>Carola Groppe</i> Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840–1920	630
<i>Gerhard Kluchert</i> Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik	642
<i>Detlef K. Müller</i> Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs – Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und Gerhard Kluchert	654
<i>Rüdiger Loeffelmeier</i> Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR	659
<i>Hans-Werner Fuchs</i> Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre) und ihre Wirkung	671
<i>Peter Drewek</i> Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier	682

Thementeil 2: Intoleranz als Problem der Pädagogik

Isabell Diehm

Intoleranz als Problem der Pädagogik 687

Henning Röhr

Reflektierte Intoleranz 699

S. Karin Amos

Zero Tolerance an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom
oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts-
und Erziehungsverhältnisse? 717

Allgemeiner Teil

Irina Mchitarjan

Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil und der bildungspolitische
Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen
(1918–1939) 732

Besprechungen

Claudia Schuchart

Uwe Schmidt (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem.
Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit 752

Klaus Prange

Rainer Winkel: Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung
oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen – in seinen pädagogischen
Entwürfen 754

Christine Wiezorek

Vera King/Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und
Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein 757

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 762

S. Karin Amos

Zero Tolerance an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts- und Erziehungsverhältnisse?

Zusammenfassung: Moderne (öffentliche) Bildungssysteme sind zentrale Institutionen des Nationalstaats. Als solche antizipieren und simulieren sie im Verhältnis Lehrer/Erzieher – Zögling, strukturell bedeutsame Aspekte des Verhältnisses, das der Staat mit seinen Bürgern eingeht. Daher ist die universale öffentliche Massenbildung ein Inbegriff der Mitgliedschaftskonstitution in modernen Gesellschaften. Auf dieser Ebene (allgemeine Schulpflicht) ist demzufolge schulischer Ausschluss nicht vorgesehen. Schulischer Ausschluss in größerem Umfange ist bislang eine Folge des Organisationshandelns von Schule. Mit der Einführung der auf zentraler Ebene verordneten „Null-Toleranz“-Politik im amerikanischen Bildungssystem sind schulische Ausschlüsse vor dem Hintergrund der analytischen Unterscheidung in Legitimations- und Organisationshandelns nicht mehr, wie in früheren Zeiten, als negatives Indiz für die zukünftigen Inklusionschancen in die gesellschaftlichen Teilsysteme zu betrachten; sie sind vielmehr symptomatisch für Verwerfungen in der Mitgliedschaftskonstruktion.

Die gesellschaftlich auf breiter Basis legitimierte so genannte „Null-Toleranz“-Politik bietet Schulen in den Vereinigten Staaten den auf Bundesebene verordneten legalen Rahmen für den dauerhaften Ausschluss von Schul- bzw. präziser: von Unterrichtspflichtigen. Grundsätzlich widerspricht andauernder oder gar permanenter schulischer Ausschluss in eklatanter Weise der durch gesellschaftliche Sinn- und Deutungsmuster legitimierten und juristisch kodifizierten Schulpflicht. Die allgemeine Schulpflicht als zentrales Element des Verhältnisses, das der Staat zu seiner Bevölkerung eingeht, ist somit im Kontext der Konstitution moderner Staatsbürgerschaft zu betrachten. Wenn also, wie im Fall der amerikanischen schulischen *Zero Tolerance*-Politik, der Schulausschluss nicht mehr als Ausnahmemaßnahme gilt, sondern in einem breiten Spektrum von Anwendungsfällen als Regel gesetzt wird, und zwar auf zentraler und nicht nur auf einzelstaatlicher oder kommunaler Ebene, so ergeben sich daraus zwangsläufig Konsequenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaft im angesprochenen Sinne.¹

Um Missverständnissen vorzubeugen: Dies bedeutet nicht, dass der Praxis des Schulausschlusses in den Vereinigten Staaten erst jetzt eine bedeutsame Rolle zukäme. Ein historischer Rückblick kann zeigen, dass Schulausschlüsse in durchaus beachtlichem Umfang und mit langer Tradition praktiziert wurden. Im Unterschied zur aktuellen Null-Toleranz-Politik erfolgten sie aber eher im Verborgenen, waren weniger häufig legal abgesichert und schon gar nicht politisch zentral verordnet. Der historische Ver-

¹ vgl. weiterführend Amos (2006).

gleich verdeutlicht darüber hinaus, dass die Praxis des Schulausschlusses keineswegs nur auf Anmutungen von außen antwortet, sie ist vielmehr Eigenheiten der Funktionsweise der Organisation Schule geschuldet, stellt mithin also eine handlungspraktische Folge des Widerspruchs zwischen Inklusionsauftrag einerseits und Effektivitäts- und Effizienz-Anforderungen andererseits dar.

Die mit der aktuellen *Zero Tolerance*-Politik implizierte spezifische Form von Intoleranz drückt sich darin aus, dass auf einen umfangreichen „Verfehlungskatalog“ der Schulpflichtigen nicht mehr disziplinierend, pädagogisch-inkludierend, sondern punitiv-exkludierend reagiert wird. Damit ist schulische Null-Toleranz auch im Kontext der Tendenz zu betrachten, das Kinder- und Jugendstrafrecht dem Erwachsenenstrafrecht anzugleichen, bezeichnet mithin also den sozialpolitischen Wandel vom fördernden zum fordernden, vom Wohlfahrtsstaat zum strafenden Staat (vgl. Wacquant 2000). Insbesondere steht hier der schulische Import des so genannten *mandatory sentencing* in Rede, womit die Verpflichtung des Richters gemeint ist, das Strafmaß gemäß einem festen Strafkatalog zu verhängen – ungeachtet des Ansehens der Person und der Tatumstände. Diese der *Zero Tolerance*-Politik zugrunde liegende Neugewichtung und in signifikanten Teilen auch Neudefinition von Delinquenz und Devianz markieren somit auch eine Rekonfiguration der „Bildungsarena“ (vgl. Popkewitz 2000).

Mit Null-Toleranz – so also die These – wird nicht nur wie in den vergangenen Dekaden der Widerspruch zwischen universalem Inklusionsauftrag und Effizienz- und Effektivitätsanforderungen ausgedrückt; vielmehr könnte Null-Toleranz als Indiz dafür betrachtet werden, dass vom universalen Inklusionsauftrag als konstitutivem Element nationalstaatlich begründeter Mitgliedschaftskonstitution Abstand genommen wird und statt dessen semantisch und handlungspraktisch die unter dem Kürzel „Bedingungen des Rechts auf Schule“ zu fassenden Umstellungen fokussiert werden. Um es präziser zu formulieren: Die über die Organisation Schule vermittelte grundsätzliche gesellschaftliche Mitgliedschaftskonstitution durch eine mechanische, im Kern altersbezogene Anwendungslogik wird nun von einer anderen Rationalität überlagert, die Mitgliedschaft an vom Individuum zu erfüllende Bedingungen koppelt. Diese Umstellung im Verhältnis zwischen Staat und Bürgern geschieht nicht direkt, sondern mittels des seit den 1980er-Jahren intensiv geführten Drogen-und-Gewalt-Diskurses. Dieser bildet auch den unmittelbaren Hintergrund für die Null-Toleranz-Politik, weshalb diese im folgenden Abschnitt in enger Verbindung mit dem Gewaltdiskurs rekonstruiert und kontextualisiert wird. In welcher Weise die in den *Zero Tolerance*-Maßnahmen augenfällig werdende spezifische Form der Intoleranz der organisatorischen Eigenlogik der Schule entgegenkommt, ist Gegenstand der daran anschließenden Überlegungen, die mit dem Ausgriff auf aktuelle Umsteuerungen im Erziehungssystem einerseits und dessen Verankerung im gesellschaftlichen Mitgliedschaftsgefüge andererseits vertieft werden. Abschließend wird der Versuch unternommen, die angedeuteten Veränderungen in der Beziehung Staat – Bürger zu präzisieren.

1. Zu Ursprüngen, Hintergründen und aktuellen Daten von schulischer Zero Tolerance-Politik

Die US-amerikanische Null-Toleranz-Politik im aktuellen Wortverständnis hat eine etwa zwanzigjährige Geschichte, deren Ursprünge im Juridischen liegen. Von den eher obskuren Anfängen trat sie bereits in den 1980er-Jahren einen wahren Siegeszug an, versprach sie doch in erster Linie effektive und effiziente „no nonsense“-Lösungen für Drogen- und Gewaltprobleme und darüber hinaus probate Lösungen für ein breites Spektrum öffentlicher Ärgernisse. Unter den gleichen Vorzeichen von Gewalt- und Delinquenzbekämpfung und damit Sicherheit an Schulen wurde *Zero Tolerance* in jenen Jahren in zahlreichen Schuldistrikten eingeführt (vgl. Skiba/Peterson 1999; Skiba/Knesting 2001). „Gewalt“, von einem prominenten Bürgerrechtsaktivisten einst als „*as American as cherry pie*“² charakterisiert, bildet folglich als sozial- und kulturgeschichtlich konjunkturelles Großthema den unmittelbaren Hintergrund auch der schulischen Null-Toleranz-Politik.

In der langen Geschichte des Diskurses über Jugend-und-Gewalt ließe sich zum einen auf die intensiven Auseinandersetzungen und zeitgleiche Etablierung organisatorischer Arrangements von Schule, Justiz und sozialer Arbeit in den ersten Dekaden des zwanzigsten Jahrhunderts verweisen, wobei den Untersuchungen und Aktivitäten der als *Chicago School* bekannten Sozialwissenschaftlern eine herausragende Bedeutung zukommt ebenso wie den zahlreichen Studien der *Social Settlement*-Bewegung um Jane Addams (Shaw 1930; Thrasher 1927; McKay 1942; Addams 1909).³ Zum anderen wären aber aufgrund der massenmedial beeinflussten internationalen Dimensionen des Jugend-und-Gewalt-Themas wohlbegründet die 1950er- und 1960er-Jahre als eigentliche Vorläuferära der aktuellen Debatten zu nennen, denn damals wurde die öffentliche Aufmerksamkeit in den westlichen Gesellschaften anhand spektakulärer Berichte auf ein breites Spektrum jugendkultureller Phänomene gerichtet. Das gemeinsame Kennzeichen der höchst unterschiedlichen jugend(sub)kulturellen Ausdrucksformen war (und ist), dass sie als Bedrohungen für die bestehende gesellschaftliche Ordnung wahrgenommen werden.

Als Element nationaler Bildungspolitik verbindlich vorgegeben und damit entscheidend für die nahezu flächendeckende Einführung von Null-Toleranz, war Präsident Clintons so genannter *Gun-Free Schools Act* aus dem Jahre 1994,⁴ mit dem die Politik auf weit verbreitete Ängste der Bevölkerung reagierte. Der *Gun-Free Schools Act* ist insofern unmittelbarer Ausdruck von Null-Toleranz, als die schulische Förderung durch zentrale Mittel aus Washington unter dem *Elementary and Secondary Education Act*

2 Evening Star, Washington, D.C., vom 27. Juli 1967, S. 1

3 Ein in seiner Bedeutsamkeit im Kontext der sozialwissenschaftlichen Begründung des Diskurses um Adoleszenz nicht zu unterschätzendes Ereignis ist die Veröffentlichung von G. Stanley Hall, G.S.s Buch *Adolescence* (1904).

4 Bei dem *Gun-Free Schools Act* handelt es sich um einen Teil des umfassenderen Gesetzes *Improving America's Schools*. Dieses wiederum stellte die aktuelle Re-Autorisierung des *Elementary and Secondary Education Act* aus dem Jahre 1965 dar.

(ESEA Part F, Section 14601, 1994)⁵ nur dann gewährt wurde, wenn die Schulen auf das Mitbringen von Schusswaffen mit einem Schulverweis von nicht unter einem Jahr, verbunden mit strafrechtlicher Verfolgung des zuwiderhandelnden Schülers, reagierten. – Primär sollen Null-Toleranz-Maßnahmen das Mitführen von Waffen sanktionieren, nicht selten erstrecken sie aber auch auf andere Zuwiderhandlungen gegen den schulischen Verhaltenskodex, den *student code of conduct*: das Mitführen von Drogen und Zigaretten, Unterrichtsstörungen, Verletzungen der Kleiderordnung.

Öffentliche Aufmerksamkeit erregte *Zero Tolerance* vor allem durch skurrile Fälle wie die folgenden: Ein Schüler benutzt in der Cafeteria seiner Highschool ein Steakmesser, um einen Apfel zu schälen, und wird wegen Waffenbesitzes von der Schule verwiesen. Ein Viertklässler vergisst seinen Hosengürtel und wird wegen Verletzung der an seiner Schule geltenden Kleiderordnung suspendiert. Ein Grundschüler verkleidet sich zu Halloween als Feuerwehrmann und trägt eine Plastikaxt an seinem Kostüm, diese wird als Waffe klassifiziert und führt zur Suspension.

Der Verdacht, dass Null-Toleranz-Maßnahmen nicht die Probleme lösen, die zu adressieren sie vorgeben, wird auch von den zwischen 1997 und 2001 tätigen, mit der Evaluation der vorhandenen Literatur zu Jugendgewaltprävention befassten Expertengruppen bestätigt (vgl. Skiba/Noam 2001; Ayers/Dohrn/Ayers 2001; *Advancement Project and Civil Rights Project* 2000). Alle stimmen darin überein, dass die Zahlen der Unterrichtsausschlüsse und Schulverweise mit Einführung der aus pädagogischer Perspektive hoch bedenklichen Null-Toleranz-Maßnahmen drastisch zugenommen haben. Keine einzige dieser Gruppen hat Null-Toleranz als effektive oder auch nur als vielversprechende Strategie gegen Gewalt bezeichnet, zumal es sich bei Jugendgewalt an Schulen eher um eine Dramatisierung denn um ein echtes Problem handele (vgl. auch die Statistik des *U.S. Department of Justice* 1999).

Die Statistik weist eindeutig signifikante Unterschiede bezüglich der ethnischen und sozialen Zugehörigkeit, aber auch hinsichtlich des Geschlechts der von Null-Toleranz-Maßnahmen betroffenen Schüler aus: Schüler sind häufiger betroffen als Schülerinnen; Kinder von Eltern eher benachteiligter sozialer Schichten sind häufiger tangiert als die Kinder sozial privilegierter Eltern; Angehörige von ethnischen und kulturellen Minderheiten häufiger als Euro-Amerikaner⁶ (*The Advancement Project and the Civil Rights Project* 2000; Chandler u.a. 2000). Bezogen auf die Nation insgesamt, repräsentieren afroamerikanische Kinder und Jugendliche nur 17% der an öffentlichen Schulen angemeldeten Schülerpopulation, aber 33% der Unterrichtsausschlüsse und Schulverweise. Dass es sich bei *Zero Tolerance* um keine Marginalie handelt, verdeutlichen diese Zahlen: Im Schuljahr 1997/8 wurden mehr als 3,2 Millionen Schüler und Schülerinnen vom Unterricht ausgeschlossen und 87.000 der Schule verwiesen (*The Advancement Project and the Civil Rights Project* 2000). In einigen Staaten, wie beispielsweise in Massachu-

5 <http://www.ed.gov/legislation/ESEA/sec14601.html> [20.1.2006]

6 Hier ist der für die USA charakteristische enge Zusammenhang von „class“ und „Race“, von sozialer und durch Hautfarbe markierter ethnisch-kultureller Herkunft zu beachten.

setts, verlieren ausgeschlossene Schüler und Schülerinnen dauerhaft ihren Anspruch auf öffentliche Beschulung.

Unter schulischer Null-Toleranz-Politik werden also – parallel zur Praxis des *mandatory sentencing* – all jene Maßnahmen gefasst, die bestimmte Zuwiderhandlungen mit starrem Strafkatalog ahnden. Die daraus ersichtliche *one-size-fits-all*-Philosophie bietet zwar Anlass zu reger Kritik, wird von zentralen Akteursgruppen (u.a. Lehrgewerkschaften, Vereinigungen der Schuladministratoren, Elternvereinigungen, Vereinigungen der Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter) aber legitimiert, autorisiert und durch Dramatisierung gestützt, denn *Zero Tolerance* gilt, wenn es um Disziplinprobleme geht, als probates Instrument im Umgang mit „Problemschülern“. Allerdings soll hier keiner Verschwörungstheorie das Wort geredet werden: Die beteiligten gesellschaftlichen Kräfte sind zu verschieden, als dass Null-Toleranz adäquat im Begriff eines Masterplans zu fassen sei.

Die Durchsetzung und der Erfolg von Null-Toleranz sowie die breit vertretene Einschätzung, es handele sich um notwendige und effektive Maßnahmen, beruhen also weniger auf nüchternen statistischen Daten als vielmehr auf der medial vermittelten Prävalenz wirkmächtiger Bilder und einer bestimmten, als Moralpanik zu beschreibenden Problemwahrnehmung. Eine Moralpanik (*moral panic*) ist Cohen zufolge (1972; vgl. auch Cohen/Young 1973), eine „Episode, Bedingung, Einzelperson oder Personen-Gruppe, die als Bedrohung für gesellschaftliche Werte und Interessen wahrgenommen werden. Die mit diesen Personen oder Ereignissen assoziierten Bedrohungen und Gefahren werden von den Medien auf eine stereotype und stilisierte Weise präsentiert, woraufhin prominente Vertreter wichtiger gesellschaftlicher Bereiche – Zeitungsherausgeber, Politiker, kirchliche Würdenträger – die moralischen Barrikaden besteigen; in der Folge verkünden sozial akkreditierte Experten ihre Diagnosen und Lösungen; mögliche Problembewältigungen werden entweder entwickelt oder bereits existierende und bewährte reaktiviert ...“ (Cohen 1972, S. 9, Übersetzung S.K.A.) Wichtig ist gerade vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit des Gewaltthemas festzuhalten: ohne öffentliche Resonanz keine Moralpanik (vgl. Goode/Ben-Yehuda 1994, S. 24-26). Diese öffentliche Resonanz wird nicht zuletzt dadurch generiert oder zumindest amplifiziert, dass sich Moralpaniken einer der Redeweisen über Naturkatastrophen entlehnten Metaphorik bedienen: Ähnlich wie dort, gibt es auch in der Moralpanik eine Frühwarnphase, Voraussagen über die anstehende Katastrophe, Gerüchte, Fehlalarme und Entwarnungen, wenn die Krise überwunden ist.

Das Konzept der Moralpanik basiert auf interaktionistisch-transaktionstheoretisch orientierter Devianzforschung (vgl. Becker 1963; Gusfield 1963; Turner/Killian 1957; Klapp 1962), denn der entscheidende Mechanismus, der diese Art Panik überhaupt erst ermöglicht, besteht in Typisierungen und Etikettierungen von Individuen oder Gruppen.

2. Die „Risikoschüler“ – „Retten“ oder „Jäten“?

Es gibt neben der Legitimation von Null-Toleranz durch die Übertragung des juridischen *mandatory sentencing* noch eine weitere, im Konzept der Moralpanik angelegte Rationalität, die dem medizinischen, genauer: dem epidemiologischen, Diskurs entliehen ist. In diesem Kontext geht es darum, einen potenziellen Ansteckungsherd zu eliminieren. Da dieser zunächst identifizierbar gemacht werden muss, ist verständlich, warum prominente Akteure der obersten Gesundheitsbehörde in die Regelungen der Handlungspraktiken von schulischer Null-Toleranz eingreifen. Im Jahre 2001 veröffentlichte der *Surgeon General* des U.S. *Department of Health and Human Services* den Bericht *Youth Violence*.⁷ Unter der Rubrik *At a Glance: Myths versus Facts* wird als erste Feststellung konstatiert:

*„Although such key indicators of violence as arrest and victimization data clearly show significant reductions in violence since the peak of the epidemic in 1993, an equally important indicator warns against concluding the problem is solved. Self-reports by youths reveal that involvement in some violent behaviors remains at 1993 levels.“*⁸

Die Deklarierung dieser Einschätzung über eine andauernde Gewaltepemie als ein Faktum, das auf der methodisch höchst fragwürdigen Basis jugendlicher Selbstdeklaration basiert, lässt die Leserin erstaunt die Brauen heben. Stutzig macht zudem jenes Kapitel, welches „gewaltbereites Verhalten begünstigende Risiko-Faktoren“ behandelt. Bei Indikatoren, wie „gering ausgeprägtes Sozialverhalten“ entweder bei dem betroffenen Schüler selbst, seiner Familie oder der Peer Group, stellt sich die Frage nach der Art der Messung. Gleiches gilt auch für den Indikator „Erziehungsstil der Eltern“, denn risikofördernd sind demnach sowohl zu permissive, als auch zu restriktive und zwischen beiden Polen unentschieden hin und her schwankende Erziehungsstile. Mit diesen Beispielen soll die Seriosität der Expertise nicht prinzipiell in Abrede gestellt werden; es wird aber deutlich, in welchem beachtlichem Maße die Auswertung auf normativen, auslegungsabhängigen Vorgaben und der schwer objektivierbaren Interpretation der Antworten beruht.

Die Trias „Gewalt, Jugend, Schule“ beschäftigt auch das FBI, dessen *Critical Incident Response Group (CIRG)* vor dem Hintergrund des Amoklaufs an der Columbine Highschool in *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective* (vgl. *Critical Incident Response Group [CIRG] o.D.*) das von Schusswaffen gebrauchmachenden Schüler ausgehende Bedrohungspotenzial in den Blick nimmt. Zu den für eine erfolgreiche Prävention notwendigen Schritten zählt in erster Linie eine präzise Bestimmung des Risikofaktors des betreffenden Schülers. Zu beobachten ist daher unter anderem: Zeigt der Schüler kein oder wenig Interesse an der Schule? Sind seine Frustrationskontrollfähigkeiten

7 Im Internet abrufbar unter: <http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/> [20.01.2006].

8 <http://www.mentalhealth.org/youthviolence/facts.asp> [17.01.2006].

nicht altersangemessen entwickelt? Neigt er dazu, sich selbst stets als Opfer zu betrachten? Ignoriert oder verweigert er Regeln? Ist er grausam zu Tieren? Drückt er in Worten oder Bildern Isolation und Zorn aus? Spricht er ständig über Gewalt und Waffen? Hat er eine Vorliebe für massenmediale Gewaltdarstellungen? Leidet er unter Stimmungsschwankungen oder Depression? Schikaniert, drangsaliert oder tyrannisiert er andere? Bringt er Waffen – in welcher Form auch immer – mit in die Schule? Leidet er unter fehlgeleiteter oder unbegründeter Eifersucht? Interessiert er sich für oder ist er Mitglied in einer Jugendgang? Isoliert er sich von Familie und Freunden?⁹

Listen und Fragenkataloge wie diese sind durchaus nicht nur typisch für die internen amerikanischen Debatten; sie bilden einen zentralen Bestandteil des internationalen *Children and Youth at Risk*-Diskurses (vgl. Franklin 1994; OECD 1996a, b; Day/van Veen/Walraven 1997). Hier ist daran zu erinnern, dass es bei dem epidemiologischen Risikodiskurs, an den der pädagogische anschließt, nicht zuletzt darum geht, die betreffenden Krankheitsträger zu identifizieren, möglichst zu isolieren, um so die Ansteckung der gesunden Bevölkerungsteile zu verhindern und die weitere Verbreitung einzudämmen.

Vor dem skizzierten Hintergrund hat der pädagogische Diskurs um Risikoschüler zwei Seiten: zum einen die Re-Normalisierung der betroffenen Schülerpopulation durch zielgerichtete pädagogische Interventionen und therapeutische Maßnahmen, zum anderen aber auch die Seite des Schutzes der gesamten, der „gesunden“ Schülerschaft vor den Gefährdungen durch die Risikopopulation. In dem einen Fall geht es um Varianten des *Child Saving* als einer zum sorgenden Staat in Beziehung stehenden, auf die „Rettung“ des Individuums bezogenen pädagogischen Programmatik (diesem Paradigma unterliegen auch weitgehend die oben angesprochenen Jugend- und Gewalt-Auseinandersetzungen in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts; vgl. Baker 1998). In dem anderen Fall, zu dem die Null-Toleranz-Maßnahmen zu zählen sind, geht es im Kontext dessen, was aktuell unter „strafender Staat“ firmiert, um die Entfernung des Individuums aus der Gemeinschaft, um so sein Umfeld vor möglichen Gefährdungen und „Ansteckungspotenzialen“ zu bewahren. Symptomatisch hierfür sind auf den epidemiologischen Diskurs verweisende häufig gebrauchte Formulierungen wie „to weed out“ (vgl. auch Cohen 1972, S. 62). In einer anderen geläufigen Wendung werden die durch pädagogische Intervention nicht mehr erreichbaren Schülerpopulationssegmente als „unredeemable“ bezeichnet. Dieser reich konnotierte Ausdruck ist besonders in der religiösen Bedeutungsdimension interessant: „nicht der Erlösung fähig“. Mit der angesprochenen Dichotomie zwischen den „Erlösten“ und den „Nicht-Erlösten“, den „Dazugehörenden“ und den „Nicht-Dazugehörenden“ wird eine zentrale Aussage zum projektiven, utopischen Element des amerikanischen Selbstverständnisses getroffen (vgl. Tuveson 1968). Das amerikanische Projekt, den von der verfassungsgebenden Versammlung artikulierten aufgeklärten Ideen von Fortschritt und Vervollkommnung in politischer Hinsicht verpflichtet und in religiöser Hinsicht an den puritanischen Entwurf gebun-

9 Ich unterstelle, dass hier überwiegend männliche Jugendliche gemeint sind und habe daher für die Übersetzung ausschließlich die männliche Form gewählt.

den, ein neues Jerusalem (“*a City upon a Hill*“) zu errichten, sollte von einem „neuen“ oder erneuerten Menschen getragen werden.

Diese sehr abstrakte ideengeschichtliche Ebene scheint zwar weit entfernt von den Diskussionen um Jugend und Gewalt; die aktuellen Techniken im Kategorisieren und Allozieren von Bevölkerungssegmenten erweisen sich vor dem Hintergrund einer historischen Betrachtung aber weniger als radikale Zäsur, sondern mit Blick auf zentrale Aspekte eher als Fortsetzung und Radikalisierung eines bedeutsamen Traditionsstrangs. Damit zeichnet sich auch ab, dass es sich bei der angesprochenen Re-Konstituierung gesellschaftlichen Mitgliedschaftsverhältnisses in nicht unbeträchtlichem Maße um eine Rekonfiguration und Neugewichtung von etablierten Elementen handelt. In diesem Zusammenhang ließe sich die Grundaussage von Null-Toleranz – das Recht auf Schule kann verwirkt werden – über seine unmittelbar disziplinarischen Bezüge hinaus auch in seinen ethischen Verweisungen betrachten. Somit wird deutlich, dass die mit dem Ausschluss verbundenen Legitimationskonnotationen die Schulhaftigkeit des Einzelnen nicht nur im juristischen, sondern ebenso im religiös-ethischen Sinne bezeichnen.

3. Ein Rückblick auf frühere Formen schulischen Ausschlusses

Im bisherigen Gang der Darstellung lag der Fokus vor allem auf der Frage, wie sich die schulische Null-Toleranz-Politik konkret auswirkt und auf welches Begründungsreservoir zu ihrer Legitimation zurückgegriffen wird. Die auch hier aktivierten Dramatisierungen um Jugend-und-Gewalt bringen das Grundproblem, den Widerspruch zwischen allgemeiner Schulpflicht und schulischem Ausschluss sozusagen optisch zum Verschwinden. Solange der universale Inklusionsauftrag gilt, muss die Institution/Organisation Schule nämlich entweder einen besonderen Argumentationsaufwand zur Begründung des Ausschlusses betreiben oder ihn mittels unscheinbarer Praktiken vollziehen, die erst dann zum Problem werden, wenn ihre Exklusionsfunktion offensichtlich wird und sich Widerstand formiert. Es ist daher kein Zufall, dass schulische Exklusion nicht besonders gut erforscht ist, und wenn sie überhaupt wissenschaftlich, politisch oder allgemein öffentlich diskutiert wird, dann vor allem am Beispiel der Selbstexklusionen: den Schulverweigerern, Schulschwänzern, Schulabbrechern, Schulversagern. Dies trifft *cum grano salis* ebenso auf die internationale Diskussion zu, auch wenn sich das hier relevante Institutionengefüge und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Datengewinnung unterscheiden mögen (zur Kritik an der individualisierenden Perspektive vgl. Ehmann/Rademacker 2003; für Großbritannien Parsons 1999; Berridge u.a. 2001; für die USA beispielsweise Fine 1991).

Zur besseren Einschätzung der Frage, ob der mit Null-Toleranz anvisierte Schulausschluss selbst ein neues Phänomen darstellt, ist ein Blick in die Geschichte aufschlussreich. Exemplarisch lässt sich auf Joseph L. Tropeas (1987a, b) einschlägige Beiträge zum Thema Schulausschluss zurückgreifen, die anhand der jährlichen Schulberichte ausgewählter urbaner Schulsysteme insgesamt einen Zeitraum von 70 Jahren behandeln. Seine Ausgangsfrage bezog sich auf die Entwicklung des Verhältnisses von Jugend-

gerichtsbarkeit und öffentlichen Schulbürokratien. Bei der Untersuchung der Entscheidungslogik beider Institutionen beruft er sich auf die in ethnographisch angelegten soziologischen Forschungen geprägte Figur der informellen oder „Hinterbühnen“-Übereinkünfte und -Regeln und fragt danach, wie diese „Hinterbühnen“-Praktiken mit den formalen organisatorischen Formen und Regeln verbunden sind. Tropea weist dezidiert darauf hin, dass das amerikanische Schulpersonal die Einführung der die Einhaltung der Schulpflicht kontrollierenden *Attendance Laws* keineswegs begrüßte (Tropea 1987a, S. 30), und spricht damit nicht die individuellen Dispositionen der Akteure, sondern deren Rolle in der Organisation an. Hintergrund der Ablehnung war und ist ein organisatorisches Merkmal von Schule, dessen Bedeutsamkeit auch von deutschen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern wie z.B. Diehm/Radtke (1999), Gogolin (1994) dezidiert unterstrichen wird: Schule basiert auf Homogenität. Die Aufrechterhaltung von Disziplin und Ordnung, die Bildung homogener Leistungsgruppen sind oberste Prinzipien.

Diese Einschätzung ist vor dem Hintergrund dreier unterschiedlicher „Kräftelinien“ zu betrachten, die um die Wende zum 20. Jahrhundert auf die amerikanischen urbanen Schulen einwirkten: zum einen die *Attendance Laws*, die zur Regulierung der Anwesenheit der schulpflichtigen „Körper“ eingeführt wurden und ein bürokratisches institutionelles Kontrollensemble nach sich zogen, zum zweiten die durch Industrialisierung, Urbanisierung, Einwanderung geprägte große und äußerst heterogene Schülerpopulation und zum dritten die von Tyack/Hansot (1982) untersuchte Ausrichtung der urbanen Schulbürokratien am Modell industrieller Fertigung und damit die Einführung der Effizienz- und Effektivitätssemantik. Unter Berufung auf die Forschungsbefunde von Katz (1968), Kaestle (1973) und Kaestle/Vinovskis (1980) beschreiben sie, wie die neuen komplexen Schulsysteme, die mit einer äußerst heterogenen Schülerpopulation konfrontiert waren, auf die Anforderungen reagierten: nämlich mit distinkten Rollen und Regeln, standardisierten Curricula und einer bürokratischen Ideologie der Effizienz, Rationalität, Präzision, Kontinuität und Unparteilichkeit (vgl. Tyack/Hansot 1982, S. 95). Diese am Ideal des effektiven und effizienten Management orientierte Form schulischer Steuerung und Unterrichtsführung führt zu einem spezifischen Modus der Problemkonstruktion: Desinteressierte, den reibungslosen Unterrichtsablauf störende, schwierige Schüler sind jenseits der durch konventionelle Übereinkünfte begründeten schulischen Toleranzschwellen verortet und werden buchstäblich „ausgelagert“. Daher auch die entsprechenden Sonderpraktiken, ob als spezifische Schul- bzw. Unterrichtsform oder im Medium der Binnendifferenzierung (*tracking*), die, so Tropea, erst notwendig wurden, als die tatsächliche Anwesenheit kontrolliert und gleichzeitig die Pflichtschulzeit verlängert wurde. Damit war die früher verbreitete Praktik des vorzeitigen Verlassens der Schule, etwa um zum Unterhalt der Familie beizutragen, nicht mehr möglich. Unter dem Druck, mit großen, heterogenen Schülerpopulationen mit langer Verweilzeit fertigwerden zu müssen, bei gleichzeitiger Forderung nach am Modell des Management orientierten Idealen der Effizienz und Effektivität, bildeten Schulen im Laufe der von Tropea untersuchten rund sieben Jahrzehnte eine ganze Palette von Exklusionspraktiken aus. Wenn die eine Form in die Kritik geriet und schließlich verboten wurde, so

blieb der grundsätzliche Mechanismus des Zusammenspiels von informellen Regeln (die Hinterbühne) und formaler Schulbürokratie unhinterfragt und vermochte sich in immer neuen Formen oder Varianten bereits eingeführter Praktiken stets durchzusetzen.

4. Schulischer Performanz- und Effektivitätsdruck

Der Rückblick auf historische Formen von Schulausschlüssen verdeutlicht, dass es neben dem Schule-und-Jugendgewalt-Diskurs bzw. über diesen hinaus noch ein weiteres oder umfassenderes Motiv gibt, das Schule und Null-Toleranz verbindet: Null-Toleranz bietet Schulen die Möglichkeit, das Problem der universalen Inklusion durch aktuelle Umsteuerung des Schulsystems bei verstärktem Effektivitäts- und Effizienzdruck zu lösen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Bildungspolitik, die Präsident G.W. Bush mit seinem *Blueprint to Reform Education (No Child Left Behind 2001)* verfolgt und die aus standardisierten Pflichttests und Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen als Hauptkomponenten besteht, die Marschrichtung seiner Vorgänger (Reagans *A Nation at Risk*, 1983; Clintons *Educate America Act*, 1995) fortsetzt. Die Weichen für diese Entwicklung wurden bereits in den späten 1950er-Jahren mit Milton Friedmans bildungsökonomischen Vorschlägen zu freier Schulwahl und Marktorientierung sowie dem Aufkommen der Humankapitaltheorie gestellt (vgl. Friedman 1962; aufgegriffen und aktualisiert von Chubb/Moe 1990). Mithin kann rekonstruiert werden, wie sich im Laufe der vergangenen Dekaden die mit den Schlüsselbegriffen Verantwortung, Zurechenbarkeit, Transparenz, Effizienz, Effektivität, Qualitätsmanagement und Performanz-Standards verbundene Programmatik durchsetzt und von allen politischen Administrationen getragen wird. Die Wurzeln dieser Politik lassen sich semantisch und handlungspraktisch zwar in die frühen Dekaden des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen, aber sie erhält erst im Zusammenhang mit neueren gesellschaftlichen Transformationsprozessen ihre aktuelle Bedeutung.

Trotz der Kritik an diesen, auch als neo-liberal diskutierten, Bildungsprogrammen (vgl. Apple 1996; Aronowitz/Giroux 1993; Giroux 1992; Ascher/Fruchter/Berne 1996; Fuller/Elmore 1996; Burbules/Torres 2000; Saltman 2000; Steiner-Khamisi 2002), welche die bestehenden Ungleichheiten noch verstärkenden Wirkungen aufzeigen, wecken neue oder aktualisierte Formen dieser Politik immer wieder Hoffnung größere Chancengleichheit und finden Anklang auch und gerade bei der Elternschaft derjenigen Schülerpopulationssegmente, die auf eine lange Geschichte der Benachteiligung durch die öffentlichen Schulen zurückblicken müssen. Kritikern zufolge werde die Hoffnung, dass sich mit dem Einzug ökonomischer Rationalität automatisch die Chancengleichheit erhöhe, in den meisten Fällen enttäuscht. Durch die Vorgaben verbesserte schulische Leistungen für alle auf hohem Kompetenzniveau mittels standardisierter Tests, die damit ermöglichte Vergleichbarkeit sowie der daraus resultierende Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen, gerät das öffentliche Bildungssystem verstärkt unter Druck. Die Folge ist aber keineswegs zwangsläufig die, dass pädagogische Bemü-

hungen um die aus sozial schwachen Familien stammenden – oft in Kombination mit bestimmter Minderheitenzugehörigkeit – so genannten „Problem“- oder „Risikoschüler“ zunehmen, sondern nicht selten – in Anpassung an die Selektionsmöglichkeiten der Privatschulen –, dass auch die öffentlichen Schulen auf den Ausschluss der *students at risk* zurückgreifen. Denn wenn die Leistungsschwachen vom Schulbesuch ausgeschlossen werden, können sie die Testergebnisse nicht negativ beeinflussen. Dies wird umso plausibler vor dem Hintergrund, dass Schulleiter zahlreicher urbaner Schulsysteme nach Schulgröße bezahlt werden. So sind die betreffenden Schulen sehr wohl daran interessiert, zu Beginn eines Schuljahres eine möglichst große Schülerpopulation aufzunehmen, um dann aber, da die Schulen gleichzeitig unter Leistungswettbewerbsbedingungen operieren, die Schwachen darunter vor Durchführung der nationalen Testbatterien im März wieder loszuwerden. Der Bildungsbereich wird immer mehr zum Big Business. Vor diesem Hintergrund, so DeMarco (2001, S. 48), zeigten sich die Schulen zunehmend desinteressiert an der Wahrnehmung ihres pädagogischen Auftrags, alle Kinder zu erziehen.

5. Schlussbetrachtung: Zur Veränderung gesellschaftlicher Mitgliedschaft

Das staatliche Interesse an Schule in Form von staatlich organisierter, kontrollierter und finanzierter Massenerziehung hängt vor allem mit der Konstituierung von gesellschaftlicher Mitgliedschaft zusammen. Mit letzterer wird eine ganze Reihe von sozialen Annahmen über die gemeinsame Kultur der Gesellschaft vermittelt und somit die soziale Bedeutung von Staatsbürgerschaft, Persönlichkeit und Individualität etabliert und ausgestaltet. Die auf Gleichheit bezogene Kollektivierungsform der Staatsbürgerschaft überlagert die auf Differenz bezogene der Schichtzugehörigkeit insofern, als die aus Selektionsprozessen resultierenden schulischen Funktionen der Qualifikation und Allokation auf der universalen Inklusion aller Schulpflichtigen basieren.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die These aufstellen, dass die Grundlage öffentlicher Schule nicht mehr die weitgehend voraussetzungslose Inklusion aller Anspruchsberechtigten ist. Bislang war die Anspruchsberechtigung an die Geburt oder an die (legale) Anwesenheit gebunden. Auf dieser Ebene ist Schule unmittelbar mit der Staatsbürgerschaft verklammert als universale „Einschreibung“ basaler gesellschaftlicher Mitgliedschaft in das nationale Kollektiv. Zuwiderhandlungen, Verfehlungen, Abweichungen haben das grundsätzliche Mitgliedschaftsverhältnis von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen nicht außer Kraft gesetzt. Im Gegenteil, der Beginn des Jugend- und Devianz-Diskurses ist begleitet von einem ausdifferenzierten, auf die „Rettung“ der Gestrauchelten gerichteten, institutionellen Arrangement. Mit Null-Toleranz, so läuft das Argument weiter, gleichgültig ob diese Politik in ihrer bisherigen Form fortgesetzt wird oder nicht, ist eine neue Perspektive auf der Ebene gesellschaftlicher Sinn- und Bedeutungsmuster eingeführt worden: Vor dem Hintergrund einer Überlagerung und Verdichtung strafrechtlicher und pädagogischer Norm- und Devianzvorstellungen wird das Klassifizieren und Kategorisieren von Gruppen zum Anlass von gesetzlich verankerter

Exklusion genommen. Damit kehrt sich die Verantwortungsrichtung um: Die staatlichen Institutionen haben nicht wie unter den Bedingungen der Blütezeit des Wohlfahrtsstaates zu fördern, zu sorgen, zu beschulen, vor Risiken zu bewahren usw., sondern zu fordern, zu aktivieren, zu Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung anzuregen bzw. diese vorauszusetzen. Dies impliziert ein aktivisch formuliertes Mitgliedschaftsverhältnis; die Autonomie des Subjekts ist hier quasi vorausgesetzt. Der Schulbesuch wird damit tendenziell zum Recht, das an individuelles Wohlverhalten gebunden und im Falle der Verfehlung auch verwirkbar ist.¹⁰

Literatur

- Addams, J. (1909): *The Spirit of Youth and the City Streets*. New York: Macmillan.
- The Advancement Project and the Civil Rights Project at Harvard University (2000): *Opportunities Suspended: The Devastating Consequences of Zero Tolerance and School Discipline*. (Released in June). Washington, D.C.
- Agamben, G. (2004): *Ausnahmszustand*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Amos, S.K. (2006, im Erscheinen): Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik. Zur Ingebrauchnahme kriminologischer Diskurse als Mittel der Neuordnung gesellschaftlicher Mitgliedschaft. In: *Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 2005*. Baden-Baden: Nomos.
- Anderson, B. (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Aronowitz, S./Giroux, H.A. (1993): *Education still under Siege*. Westport, Con.: Bergin & Garvey.
- Ascher, C./Fruchter, N./Berne, R. (1996): *Hard Lessons: Public Schools and Privatization*. New York: Twentieth Century Fund Report.
- Ayers, W./Dohrn, B./Ayers, R. (Hrsg.) (2001): *Zero Tolerance. Resisting the Drive for Punishment in Our Schools*. New York: New Press.
- Baker, B. (1998): „Childhood“ in the Emergence and Spread of U.S. Public Schools. In: Popkewitz, T./Brennan, M. (Hrsg.): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press, S. 117-141.
- Becker, H.S. (1963): *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Berridge, D./Brodie, I./Pitts, J./Porteous, D./Tarling, R. (2001): *The Independent Effects of Permanent Exclusion from School on the Offending Careers of Young People*. RDS Occasional Paper No. 71. London.
- Bröckling, U./Krassmann S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burbules, N.C./Torres, C.A. (2000): *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York: Routledge.

10 Vgl. hierzu die Analysen der so genannten governmentality studies (Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. 2000; Lemke 1997; zu ausgewählten Aspekten des Gegenstandsbereichs der Gouvernementalitäts-Studien auch Osborne, D./Gaebler, T. 1992; Rose, N. 1999; auch Burbules/Torres 2000 und Radtke, F.-O. 2003). Die hier angesprochene theoretische Perspektive rekurriert in zentraler Weise auf die von Foucault, M. (1998; 2003) entwickelte, fragmentarisch gebliebene Genealogie des Regierens und Sich-Selbst-Regierens, für welche dieser das Konzept der Gouvernementalität prägte (Foucault 2003, S. 820).

- Bush, G.W. (unterzeichnet im Januar 2002): No Child Left Behind. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Chandler, K.A. u.a. (1999): Indicators of School Crime and Safety. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement und Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Chubb, J./Moe, T. (1990): Politics, Markets, and America's Schools. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Cohen, S. (1972): Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers. London: MacGibbon & Kee.
- Cohen, S./Young, J. (1973): The Manufacture of News: Deviance, Social Problems and the Mass Media. London: Constable.
- Cook, P.J./Laub, J.H. (1998): The Unprecedented Epidemic in Youth Violence. In: Moore, H.M. (Hrsg.): Youth Violence. Crime and Justice: A Review of Research (Vol. 24, S. 27-64). Chicago: University of Chicago Press.
- Critical Incident Response Group (CIRG) des National Center for the Analysis of Violent Crime (NCAVC), einem Organ des FBI. Bericht veröffentlicht unter: The School Shooter: A Threat Assessment Perspective. FBI Academy, Quantico, Virginia 22135 by O'Toole, M., PhD, Supervisory Special Agent des FBI (no date).
- Day, C./van Veen, D./Walraven, G. (Hrsg.) (1997): Children and Youth at Risk and Urban Education. Research, Policy and Practice. Leuven-Apeldoorn.
- DeMarco, T. (2001): From the Jail Yard to the School Yard. In: Ayers, W./Dohrn, B./Ayers, R. (Hrsg.): Zero Tolerance. Resisting the Drive for Punishment in Our Schools. New York: New Press, S. 42-50.
- Diehm, I./Radtko, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehmann, Ch./Rademacker, H. (2003): Schulversäumnis und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fine, M. (1991): Framing Dropouts. Notes on the Politics of an Urban Public High School. Albany: SUNY Press.
- Franklin, B. (1994): From „Backwardness“ to At-Risk: Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform. Albany: SUNY Press.
- Friedman, M. (1962): Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2003): Die „Gouvernementalität“ In: Dits et écrits. Schriften. Dritter Band. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004): Gouvernementalität Band I und II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuller, B./Elmore, R.F. (Hrsg.) (1996): Who Chooses, Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice. New York: Teachers College Press.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (1994): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York: Waxmann.
- Goode, E./Ben-Yehuda, N. (1994): Moral Panics. The Social Construction of Deviance. Oxford: Blackwell.
- Gusfield, J. (1963): Symbolic Crusade: Status Politics and the American Temperance Movement. Urbana: University of Illinois Press.
- Hall, G.S. (1904): Adolescence. Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. Norwalk: Appleton-Century-Crofts.
- Hall, S. (1979): Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order. London: Macmillan.
- Hamburg, M.A. (1998): Youth Violence is a Public Health Concern. In: Elliott, D.S./Hamburg, M.A./Williams, K.R. (Hrsg.): Violence in American Schools. A New Perspective. New York: Cambridge University Press, S. 31-54.
- Kaestle, C. (1973): The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750-1850. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Kaestle, C./Vinovskis, M. (1980): *Education and Social Change in Nineteenth Century Massachusetts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Katz, M. (1968): *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Klapp, O.E. (1962): *Heroes, Villains and Fools: The Changing American Character*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lemke, Th. (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governementalität*. Hamburg: Argument Verlag.
- Lindblad, S./Popkewitz, T. (Hrsg.) (1999): *Education Governance and Social Integration and Exclusion. National Cases of Education Systems and Recent Reforms*. Uppsala: Uppsala Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- McKay, H./Shaw, C. (1942): *Juvenile Delinquency in Urban Areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molnar, A. (1996): *Giving Kids the Business. The Commercialization of America's Schools*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Moore, M./Tonry, M. (1998): *Youth Violence*. Chicago: University of Chicago Press.
- OECD (1996a): *Integrating Services for Children at Risk*. Paris.
- OECD (1996b): *Integrating Services for Families at Risk*. Paris.
- Osborne, D./Gaebler, T. (1992): *Reinventing Government: How the Spirit of the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Parsons, C. (1999): *Education, Exclusion and Citizenship*. London: Routledge.
- Popkewitz, T./Brennan, M. (Hrsg.) (1998): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (2000a): *Rethinking Decentralization and the State/Civil Society Distinctions. The State as a Problematic of Governing*. In: Popkewitz, T. (Hrsg.): *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*. Albany: SUNY Press, S. 173-199.
- Popkewitz, T. (2000b): *Reform as the Social Administration of the Child. Globalization of Knowledge and Power*. In: Burbules, N.C./Torres, C.A.: *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Radtke, F.-O. (2003): *Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann, S. 277-303.
- Rose, N. (1999): *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saltman, K.J. (2000): *Collateral Damage: Corporatizing Public Schools – A Threat to Democracy*. Lanham, MD: Rowman & Little Field.
- Shaw, C. (1930): *The Jack Roller. A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago: Chicago University Press.
- Skiba, R.J./Peterson, R. (January 1999): *The Dark Side of Zero Tolerance. Can Punishment Lead to Safe Schools?* Phi Delta Kappa online article: <http://www.pdkintl.org/kappan/kski9901.htm> [23.01.2006].
- Skiba, R./Knesting, K. (2001): *Zero Tolerance, Zero Evidence: An Analysis of School Disciplinary Practice*. In: Skiba, R.J./Noam, G.G. (Hrsg.): *Zero Tolerance: Can Suspension and Expulsion Keep Schools Safe? New Directions for Youth Development. Theory, Practice, Research*, No. 92, San Francisco: Jossey-Bass, S. 17-43.
- Steiner-Khamsi, G. (2002): *School Choice – wer profitiert, wer verliert?* In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 133-151.
- Surgeon General, U.S. Department of Health And Human Services (2001): *Youth Violence*. <http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/> [24.1.2006].

- Thrasher, F. (1927): *The Gang. A Study of 1313 Gangs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tropea, J.L. (1987a): Bureaucratic Order and Special Children: Urban Schools, 1890s-1940s. In: *History of Education Quarterly* 27, H. 1, S. 29-53.
- Tropea, J.L. (1987b): Bureaucratic Order and Special Children: Urban Schools, 1950s-1960s. In: *History of Education Quarterly* 27, H. 3, S. 339-361.
- Tuveson, E.L. (1968): *Redeemer Nation. The Idea of America's Millennial Role*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyack, D. (1974): *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tyack, D./Hansot, E. (1982): *Managers of Virtue. Public School Leadership in America, 1820-1980*. New York.
- U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation (1999): *Crime in the United States 1999*. Washington, D.C.
- Wacquand, L. (2000): *Elend hinter Gittern*. Konstanz: Universitätsverlag.

Abstract: *Modern (public) education systems are key institutions of nation states and as such are characterized by anticipating and simulating in the teacher – student relation crucial aspects of the future state – citizen relation. Universal compulsory education is therefore an epitome of membership construction in modern societies. Against this background, public school exclusions not only represent – as they did in former times – a negative prejudice for future inclusions into the core systems of society, they also are symptomatic for shifts in societal membership constructions. If, they are, that is – as is the case of zero tolerance policies – centrally decreed by the state. The mechanism of this change is evident in the fact that zero tolerance is an inherently punitive measure marking the end of pedagogical interventions as an important means of societal inclusion.*

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Karin Amos, Universität Frankfurt a.M., Institut für Allgemeine Pädagogik, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt a.M., E-Mail: amos@em.uni-frankfurt.de.