

CHRISTOPH T. BURMEISTER, THORSTEN HERTEL  
UND SOPHIA RICHTER

## Spielarten des Disziplinierens zwischen Produktion und Repression Zur Einleitung

Zurichten, führen, einspuren, ordnen, maßregeln, zurechtweisen, loben, ermutigen, bestärken, zumuten, sanktionieren, bestrafen – das um Phänomene der Vermittlung von Subjekt und gesellschaftlicher Ordnung kreisende Vokabular ist ebenso vielfältig wie die Praktiken, die sich dahinter verbergen, und die Zusammenhänge, in denen sich diese Praktiken vollziehen. Von der Familie zur Kindertageseinrichtung, von der Schule zur Fabrik, zum Unternehmen und zum Inklusionsbetrieb, vom Militär über die Psychiatrie zur Psychotherapie zum Coaching, vom Geburtsvorbereitungskurs bis zur Jugend- und Sozialarbeit – in all diesen Kontexten zeigen sich, so der Ausgangspunkt dieses Bandes, vielfältige *Spielarten des Disziplinierens*, die für Prozesse sozialer Ordnungsbildung und Subjektivierung von hoher Relevanz sind. Deren Analyse führt direkt ins Zentrum moderner Praktiken der Vergesellschaftung, denn Disziplinierung ist ein wesentlicher – wenn nicht gar der tragende – Mechanismus, durch den Menschen entlang gesellschaftlicher Erfordernisse als gesellschaftliche Subjekte hervorgebracht und geformt werden. Produktive und repressive Praktiken der Disziplinierung stehen dabei nicht im Gegensatz, sondern in einem wechselseitigen und bisweilen widersprüchlichen Zusammenhang; sie können sich auf unterschiedliche Weise miteinander verbinden und unterschiedlich auf spezifische soziale Felder und Praktiken verteilen. Welche Formen repressives und produktives Disziplinieren im konkreten Fall indes annimmt, lässt sich nicht deduzieren, sondern nur durch Analysen der jeweiligen Subjektivierungszusammenhänge herausarbeiten.

Dieser Band versammelt solche Analysen. Er folgt dabei der These, dass repressive und produktive, einhegende und freisetzende, harte und sanfte Spielarten des Disziplinierens als Ausdruck struktureller Transformationen von Vergesellschaftung betrachtet werden müssen, in denen sich Praktiken autonomer Freisetzung und reflexiver Individualisierung des Subjekts mit solchen des Begrenzens, Strafens, Pathologisierens und Kriminalisierens verkoppeln (können). Zugleich werden repressive Formen des Disziplinierens potenziell ebenso reproduziert und aktualisiert, wie sich entlang neuer, weicher Disziplinarpraktiken auch neue Zwänge und Ausschlussmechanismen zeigen.

Im Folgenden entfalten wir diese Ausgangsthese des Bandes; die einzelnen Beiträge greifen sie auf je eigene Weise auf. Zunächst führen wir dafür in von Foucault ausgehende sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Praktiken der Disziplin und des Disziplinierens ein. Davon ausgehend wenden wir uns dem Spannungsfeld zwischen repressiven, straforientierten und weichen, auf die produktive (Selbst-)Führung der Subjekte zielenden Disziplinarpraktiken in pädagogischen Verhältnissen zu – und skizzieren anhand historischer wie aktueller Forschungen insbesondere deren Ambivalenzen. Nach einer heuristischen Bezugnahme auf den Begriff des Disziplinierungsdispositivs werden sodann die Beiträge des Bandes im Einzelnen vorgestellt.

## 1 Disziplinierung – Subjektivation zwischen Produktion und Repression

Praktiken der Disziplin werden seit Längerem sozialwissenschaftlich untersucht und im Zusammenhang mit Fragen gesellschaftlicher Ordnung und Strukturbildung diskutiert – nicht zuletzt in gesellschaftsdiagnostischen Analysen. Dabei zeigt sich, dass zentrale Transformationsbewegungen der Moderne nicht nur sozio-historisch spezifische Spielarten des Disziplinierens prägen, sondern diese ihrerseits transformierend auf gesellschaftliche Verhältnisse wirken. Jene Prozesse der Subjektwerdung, der Subjektivation und Subjektivierung, die sich in und durch Disziplinierungspraktiken vollziehen, sind dabei stets paradox: Das Subjekt ist grundlegend abhängig von einer soziokulturellen Ordnung, die es sich nicht ausgesucht hat und die ihm doch erst seine Freiheit und Handlungsfähigkeit, seine Subjektivität und sein Selbstsein, verleiht. Es muss seine Handlungsfähigkeit somit immer schon »von eben den Instanzen« beziehen, »gegen die es seine Autonomie behauptet« (Bröckling 2012: 132, im Anschluss an Mead). Mithin verschränken sich dabei Freiheit und Unterwerfung auf hoch komplexe Weise, und es zeigt sich jenes Paradoxon, das in der Subjektivierungsforschung vornehmlich im Anschluss an Michel Foucault und Judith Butler diskutiert wird: Das unterworfenen Subjekt begreift sich als ›freies‹, während gesellschaftliche Erzeugung und Selbstkonstitution sowie Fremd- und Selbstanrufungen in ihrer Parallelität bis zur Unkenntlichkeit miteinander verwoben sind (vgl. Foucault 2005c: 275; Butler 2001: 7ff.; Hauskeller 2000: 7ff.; auch bereits Althusser 2010: 37–102).

Es ist ebenso Foucault, der mit seinen Analysen der Disziplin als spezifische Machttechnik und mit seinem Befund der Moderne als Disziplinar-gesellschaft besagter Forschung zumeist als zentrale Referenz dient. Für Foucault handelt es sich bei ›Disziplin‹ weniger um eine strafende denn

um eine vornehmlich individualisierende, produktive Form der Machtbeziehung, die durch minutiöse Bearbeitungen des Einzelnen, seines Körpers, seiner Gesten und Verhaltensweisen dessen Fähigkeiten – entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen – zu steigern versucht:

»Disziplin ist im Grunde der Machtmechanismus, über den wir den Gesellschaftskörper bis hin zum kleinsten Element, bis hin zu den sozialen Atomen, also den Individuen, zu kontrollieren vermögen. Es handelt sich um Techniken der Individualisierung von Macht. Wie kann man jemanden überwachen, sein Verhalten und seine Eignung kontrollieren, seine Leistung steigern, seine Fähigkeiten verbessern? Wie kann man ihn an den Platz stellen, an dem er am nützlichsten ist? Darum geht es bei der Disziplin.« (Foucault 2005b: 233)

Als Technik der Machtausübung besitzt die Disziplin zwar eine lange, bis in die Antike zurückreichende Geschichte, Foucault zufolge intensiviert sie sich aber in Früher Neuzeit und Moderne und insbesondere im 17. und 18. Jahrhundert, wenn der einzelne Körper respektive die Körper der Einzelnen zum Gegenstand detaillierter Modifikationen werden. »Die ›Aufklärung‹, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden«, heißt es dementsprechend bei Foucault (1994: 285). Im 19. Jahrhundert erreichen disziplinäre Praktiken dann eine solche Verbreitung und Dichte, dass man von einer »Gesellschaft mit Disziplinarmacht« sprechen kann: »das heißt mit Apparaten, deren Form die Beschlagnahme, deren Ziel die Konstituierung von Arbeitskraft und deren Instrument der Erwerb von Disziplin und Gewohnheit« (Foucault 2015: 322; vgl. auch 2005a: 70) sind. Einerseits lassen sich disziplinäre Machtbeziehungen also recht präzise bestimmen als individualisierend, minutiös klassifizierend, Gewohnheiten formend, andererseits können sie sehr verschiedene Gestalten annehmen, von fürsorgend bis repressiv, von Eltern-Kind-Beziehungen bis zu Staatsapparaten. Dabei wirkt die Disziplinarmacht kontinuierlich und »schaut in die Zukunft«, sie ist ausgerichtet auf den Moment, wo die »Überwachung nur noch virtuell wird sein dürfen« und sie »zur Gewohnheit geworden sein wird« (Foucault 2005a: 78).

Zentral ist bei Foucault zudem das Argument einer Transformation von vornehmlich souveränen Praktiken der Vergesellschaftung hin zu disziplinären – eine Transformation, die sich aber nicht auf einen einfachen Bruch mit repressiven Machtformen reduzieren lässt, sondern die ambivalent bleibt. So ist ihr historischer Entstehungszusammenhang zum einen gerade der einer Ablösung und des Umbruchs von souveräner und repressiver Macht hin zu »milderer« Strafen und »Mitteln der guten Abrichtung« (vgl. Foucault 1994: 133 ff., 220 ff.). Damit wird Macht aber nicht »weniger«, im Gegenteil: Sie potenziert sich. In der Disziplinargesellschaft zeigt sich ein Übergang von partiellen zu kontinuierlichen

Praktiken des Zugriffs auf den Einzelnen. Wird der Körper des Disziplinarsubjekts minutiös kontrolliert, überwacht, geprüft, über wiederholende Übungen geformt, so ist dabei die Steigerung seiner Kräfte und letztlich: die Idee einer idealiter reibungslosen Inkorporierung der Machtverhältnisse als tragendes Prinzip in der Disziplinarmacht angelegt (vgl. ebd.: 173ff.). Zum anderen aber baut die Disziplinarmacht weiterhin auf punitive Praktiken, »bis jedes Subjekt in einem Universum von Strafbarkeiten und Strafmitteln heimisch wird« (ebd.: 230). Doch die Strafe der Disziplinarmacht ist nicht die zerstörerische Strafe des Souveräns. Vielmehr zielt sie darauf, Abweichungen zu reduzieren, sie wirkt im Wesentlichen »*korrigierend*« (ebd.: 232, Herv. i. O.), und ihr Zweck besteht im Berichtigen und Fördern – letztlich im Formen von Gewohnheiten.

Maßgebliche Analysen zeigen im historischen Verlauf sowohl ein ›Weicherwerden‹ disziplinierender Praktiken als auch eine Revitalisierung von Strafe und Exklusion im Kontext spätmoderner Gesellschaftsformationen. Paradigmatisch für gesellschaftsdiagnostische Entwürfe eines ›Weicher-‹, aber keinesfalls ›Harmloserwerdens‹ sozialer Machtverhältnisse steht das Konzept der Kontrollgesellschaft, wie es Gilles Deleuze Anfang der 1990er Jahre skizziert hat. Deleuzes zentrales Argument kreist dabei um die Diagnose des Übergangs in eine neue Gesellschaftsformation: »Die *Kontrollgesellschaften* sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen« (Deleuze 1993: 255, Herv. i. O.). Das 19. und große Teile des 20. Jahrhunderts standen demnach unter dem Primat der Disziplinarmacht und des mit ihr korrespondierenden Disziplinarsubjekts, das sich in die fordistische Fabrikdisziplin einfügte und dessen Biographie von einem ›Einschließungsmilieu‹ zum nächsten verlief – von der Familie zur Schule, zum Militär, in die Fabrik, ins Gefängnis, in die Klinik. Diese Gesellschaftsformation, so Deleuze, ist nunmehr in eine tiefe Krise geraten. Denn an die Stelle der disziplinargesellschaftlichen Einschlussmechanismen tritt nun das Unternehmen, welches fortan als strukturgebender Orientierungspunkt des Subjektivierungsgeschehens fungiert (vgl. ebd.: 256). Und so, »wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen« (ebd.: 257). Die Individuen werden dadurch nicht nur in einen permanenten Wettbewerb miteinander gebracht (ebd.), sondern letztlich umfassend einer gesellschaftlichen Ökonomisierungslogik ausgeliefert, die auch ihre Biographien tiefgreifenden Veränderungen unterwirft.

Folgte man der These dieses Übergangs in die kontrollgesellschaftliche Subjektivierungslogik, dann verlören Strafe und Einsperrung stetig an Bedeutung. Einschließung würde schließlich obsolet, die Strafe durch andere Formen des Sanktionierens verdrängt. Gegen eine solche reduktive Lesart des Deleuze'schen Essays als Gesellschaftsdiagnose lässt sich argumentieren, dass in den letzten Dekaden nicht ein Rückgang, sondern

vielmehr eine Refiguration und soziale Differenzierung des Strafens und Einsperrens zu beobachten ist. Dies zeigt sich insbesondere an sozialen und nicht zuletzt rassifizierenden Ungleichheitsgefällen, entlang deren sich Strafe und Einsperrung spezifisch und in unterschiedlicher Intensität und Radikalität ausprägen.

Prominent argumentiert Loïc Wacquant, dass die neoliberale Transformation des Sozialstaats dem Gefängnis und punitiven Disziplinar- und Ordnungskulturen neuen Auftrieb verleiht. Die »Rückkehr des Gefängnisses an die institutionelle Frontlinie moderner Gesellschaften« sei dabei gerade *keine* Reaktion auf steigende Kriminalität, sondern als »Antwort auf eine diffuse *soziale* Unsicherheitslage« (Wacquant 2011: 77, Herv. i. O.) zu verstehen. Demnach sei der im Neoliberalismus beobachtbare Rückbau sozialer Sicherungssysteme systematisch an ein »Aufblähen« des Gefängnisapparats gekoppelt, und die Armen der Gesellschaft würden nun nicht mehr Adressat:innen staatlicher Fürsorge, sondern von Repression und Einsperrung. Die überfüllten US-amerikanischen Gefängnisse, um die es Wacquant geht, stellten aber keine Räume ausgefeilter Disziplinierung und Resozialisierung (mehr) dar, sondern seien letztlich reine Verwahranstalten, die nicht auf die Formung »gelehriger Körper« (Foucault) ausgerichtet seien, sondern auf »brachiale Neutralisierung, routinemäßige Vergeltung und einfache Aufbewahrung« (Wacquant 2011: 88f.). Entscheidend sei dabei gerade die soziale Selektivität des »punitiven Schleppnetzes« (ebd.: 89), insofern sich die neuen Straftendenzen hauptsächlich auf Angehörige marginalisierter sozialer Gruppen richteten (vgl. ebd.).

Diese punitive Wende ist für Wacquant kein Zufall, sondern konstitutiv für neoliberale Herrschaftsverhältnisse. Jene ökonomischen Transformationen also, die Deleuze in seiner These von der Kontrollgesellschaft umreißt, einschließlich ihrer individualisierenden Subjektivierungslogik, stehen damit im real existierenden, global expandierenden Neoliberalismus nicht im Widerspruch zu den »Einschließungsmilieus«, sondern korrespondieren systematisch mit einem sich ausweitenden Strafverfolgungsapparat, »der die Niederungen des sozialen und physischen Raums durchdringt« (Wacquant 2011: 100). Er zielt darauf ab, mögliche Unruhen und Widerständigkeiten einzuhegen – die ihrerseits gerade Ausdruck und Folge ebenjener neoliberalen Herrschaftslogik sind.

Im Zusammenschluss beider Perspektiven auf den gesellschaftlichen Wandel disziplinierender Subjektivierungsformen wird bereits deutlich: Weder die Vorstellung einer Ablösung repressiver durch »weiche«, »sanfte« und produktive Machtformationen, noch die Annahme einer historischen Pendelbewegung zwischen entgegengesetzten Polen greift hinreichend. Vielmehr zeigt sich – etwa in der Forschung zu Disziplin in pädagogischen Feldern und Praxisformationen –, dass die Verhältnisse komplexer gelagert sind.

## 2 Repression und Produktion: Spielarten des Disziplinierens in pädagogischen Verhältnissen

Praktiken und Institutionen der Erziehung sind hochgradig vermachet. Sie vollziehen sich in gesellschaftlichen Hierarchie- und Ungleichheitsverhältnissen, sind in generationalen Ordnungen verankert und stehen mithin in engem Verhältnis zu verschiedenen Formen der Diskriminierung. Disziplinierung im Sinne der gesellschaftlichen Hervorbringung von Subjekten muss daher als Kernaspekt von Erziehung verstanden werden. Die historische wie gegenwartsbezogene Untersuchung von Erziehungspraktiken gibt entsprechend Auskunft darüber, wie das Verhältnis von Subjekt und gesellschaftlicher Ordnung sozio-historisch spezifisch strukturiert wird. Die Analyse pädagogischer Praktiken verweist somit letztlich auf gesellschaftliche Ordnung(en) im umfassenden Sinn.

Grundlegend sind pädagogischer Disziplin und Ordnung dabei Spannungsverhältnisse inhärent, die sich aus der Geschichte pädagogischen Denkens seit dem 18. Jahrhundert und den damit einhergehenden Refigurationen der Herrschaftsverhältnisse erklären lassen (vgl. Helsper 2010). So steht pädagogisches Handeln – zumindest entlang seiner eigenen Mythen und Erzählungen – einerseits in aufklärerisch-humanistischer Tradition und ist damit dem Ziel einer Erziehung zu Autonomie und Mündigkeit verpflichtet (vgl. prominent Adorno 2013 [1966]). Zu disziplinieren – und insbesondere Zwang anzuwenden und zu bestrafen – steht dann augenscheinlich im Widerspruch zu dieser Zielsetzung. Andererseits aber wird immer schon hervorgehoben, dass sich Erziehung der Notwendigkeit von Zwang nicht entziehen kann. Wie die Freiheit »bei dem Zwange« zu kultivieren sei, gehört bekanntlich zu den paradoxalen Grundfragen des Pädagogischen (vgl. Kant 1803: 27). Dieses Paradoxon ist Ausdruck jener Aufklärung, die, wie bereits oben mit Foucault (1994: 285) gesprochen, ebenso »die Freiheiten entdeckt« wie »die Disziplinen erfunden« hat.

Welchen Logiken und Praktiken die pädagogische Disziplin nun aber jeweils konkret folgt, bleibt analytisch zu klären. In einer ersten Annäherung an Studien zu diesem Fragekomplex lassen sich grob zwei Perspektiven unterscheiden. Zum einen werden in einer im weitesten Sinne historisch-systematischen Perspektive pädagogische Disziplinierungspraktiken und -diskurse nach ihrer historischen Genese befragt. Hier zeigt sich ein Bild hoch verzweigter und widersprüchlicher Entwicklungen pädagogischer Disziplinierungen seit dem ausgehenden Mittelalter, das nicht zuletzt die reflexive Einordnung auch gegenwärtiger Logiken, Programme und Systeme der Disziplin vor dem Hintergrund ihres historischen Gewordenseins ermöglicht. Zum anderen kann in den

empirischen Untersuchungen zeitgenössischer Disziplinierungen eine zweite Perspektive ausgemacht werden. Hierzu sind all jene Studien zu zählen, die sich – überwiegend qualitativ-empirisch – mit Praktiken, Legitimationen und Kritiken pädagogischer Disziplin befassen. Diese Studien fragen nach Deutungs- und Handlungsmustern des Disziplinierens in unterschiedlichen pädagogischen Feldern, ihren Effekten und nicht-intendierten Folgen, und stellen die Frage nach den gegenwärtigen Formen gesellschaftlicher Subjektivierungsweisen.

Während die historische Perspektive also Transformationsdynamiken, Regressionsbewegungen und ambivalente Überlappungen unterschiedlicher pädagogischer, mithin gesellschaftlicher Disziplinarkulturen aufzeigt (Kap. 2.1), rückt die gegenwartsanalytische Perspektive etwas anderes in den Vordergrund: die widersprüchliche Gleichzeitigkeit auch augenscheinlich konträrer Modi in der pädagogischen Praxis des Disziplinierens und ihren institutionellen Strukturen (Kap. 2.2). Beiden Perspektiven ist gemeinsam, dass sie mit Vorstellungen vermeintlich klarer, sauberer historischer Zäsuren ebenso aufräumen wie mit pädagogischen Fortschritts- und ›Purifizierungserzählungen‹, die die Vorstellung einer seit der Aufklärung einsetzenden Weiterentwicklung hin zu einer ›besseren‹, weil subjektorientierteren und damit ›menschlicheren‹ Pädagogik propagieren.

### *2.1 Strafe, sanfte Führung – historische Ambivalenzen pädagogischen Disziplinierens*

Im Überblick über historische Arbeiten zur Analyse von Entwicklungsverläufen und Transformationsbewegungen pädagogischer Disziplinierung zeigen sich die Verschränkungen und die Gleichzeitigkeit einer auf Härte und Repression basierenden und einer auf Introspektion und sanfte ›Führung zur Selbstführung‹ zielenden Pädagogik. Dabei sind die historischen Ausdifferenzierungen erzieherischer Praktiken wesentlich an die in und seit der Frühen Neuzeit sich vollziehende ›Entdeckung der Kindheit‹ (vgl. Ariès 1977) gebunden, die ihrerseits historisch nicht ohne die Entwicklung des Bürgertums und seiner Machtansprüche zu denken ist (vgl. Elias 1997a, b). Mit dem Brüchigwerden einer göttlich-transzendentalen, ganzheitlichen Ordnung und dem Verlust ihrer Überzeugungskraft nimmt sowohl die philosophisch-gelehrige Aufmerksamkeit gegenüber Kind und Kindheit als auch deren ordnungspolitische Relevanz zu (vgl. Burmeister 2021: 115ff.). Das unterschiedslose »Daherwachsenlassen« (Bühler-Niederberger 2005: 23) weicht einer zunehmend geordneten und vielfach regulierten Kindheit. Die Versuche einer neuen, nicht weiter metaphysischen Bestimmung des Menschen sind dabei untrennbar verbunden mit Reflexionen und Erprobungen neuer Modi

der »Verhaltensführungen«, der »Führungen« und »Regierungen«, so Foucault (2006a: 336), in deren Zentrum das »Problem der Institution der Kindheit« steht. Die Kinder, diese zukünftigen Bürger:innen, sollen bis zu dem Punkt geführt werden können, »an dem sie für die Bürgerschaft nützlich sind«, sie gleichfalls »ihr Heil finden können« und »sich selbst zu verhalten wissen« (ebd.). In der Aufklärung wird dieses Problem schließlich gesamtgesellschaftlich bedeutsam – es drückt sich unter anderem aus in der bereits zitierten Frage Kants (1803: 27): »Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?« Doch ist die Institution der Kindheit nicht nur Kristallisationspunkt dieser Fragen, sie ist zugleich, wie Foucault (2006a: 336) weiter konstatiert, die »fundamentale Utopie, der Kristall, das Prisma, durch das hindurch die Probleme der Leitung wahrgenommen worden sind«. Als solches wird das Kind infolgedessen durch pädagogisch-erzieherische Praktiken von der Erbsünde befreit, von der Nachkommenschaft gewissermaßen enterbt und als ein autonomes Individuum entworfen. »[G]alten die Nachkommen bis dahin primär als Erben sowohl der Sünden als auch des Besitzes, sowie der Natur ihrer Väter, sollten sie nun zuerst das Kind, das lernende Individuum, das selbsttätig entdeckende und destruierende Subjekt sein« (Wünsche 1987: 100). Die Fremd- und Selbstführungen folgen damit zunehmend nicht mehr zyklischen Konzeptionen, sondern linearen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lösen sich voneinander und pädagogische wie erzieherische Praktiken folgen zunehmend der Idee eines teleologischen Fortschreitens jenseits der Generationengrenze. Dieses »kleine Zeit-Kontinuum der Entwicklungsindividualität« (Foucault 1994: 207) auf Ebene des Subjekts findet daher seine Entsprechung in den Fortschrittskonzepten des 18. Jahrhunderts: Sowohl der Fortschritt der Gesellschaft als auch die Entwicklung des Individuums erweisen sich als Effekte der neuen disziplinären Machttechniken einer »reihende[n] Zurichtung der Zeit« (ebd.).

Erziehung, so ließe sich pointieren, wird mit der Aufklärung zum zentralen Vehikel der »fortschrittlichen« Vergesellschaftung und bürgerlichen »Zivilisierung« (vgl. Rutschky 1977) eines als wild und animalisch imaginierten Kindes (vgl. Seichter 2020). Dabei steht die »restriktive Kontrolle über den kindlichen Triebhaushalt [...] konsequenterweise im Zentrum bürgerlicher Erziehungsanstrengungen« (ebd.: 30), somit werden auch die Affekte selbst zum Angriffspunkt erzieherischer Praxis. Gleichzeitig gehen aufklärerische Reflexionen zu Erziehung und Strafe auch mit einem Plädoyer für eine Abschwächung punitiver Praktiken einher. Insbesondere exzessive Körperstrafen sollen vermieden werden und fortan sind auch die Erziehenden ihrerseits zur Selbstdisziplinierung angehalten (vgl. Grüner 2019: 33–38). Letztlich werden das Kind und die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich um und durch es konstituieren – samt der dazugehörigen Subjektfiguren wie Mütter, Väter und Expert:innen

unterschiedlichster Provenienz –, zum konstitutiven ›Problem‹ der europäischen Moderne (vgl. Burmeister 2021).

Einschlägig und nach der Bedeutung des Strafens fragend hat Ludwig Pongratz historische Verschiebungen pädagogischer Disziplinierungsformen beschrieben. Ausgehend von der These, dass im »Strafakt der ganze *Widerspruch moderner Pädagogik* ans Licht« trete (Pongratz 1995: 183, Herv. i.O.), zeichnet er anhand historischer Quellen den Formenwandel pädagogischen Strafens vom Mittelalter bis in das 19. und frühe 20. Jahrhundert nach: Von den auf körperliche Züchtigung bauenden Strafen des Mittelalters über das ›aufgeklärte Strafen‹ des 18. Jahrhunderts, in welchem die – mithin zu beschämende und bloßzustellende – ›Seele‹ zum Angriffspunkt pädagogischer Zurichtungen wird, die »Brechung des Willens mittels körperlicher Zucht« (ebd.: 187) aber letzte Möglichkeit bleibt, über die ›Drillpädagogik‹ des ›disziplinierenden Strafens‹ (vgl. ebd.: 187–190), in der die von Foucault (1994) rekonstruierte Disziplinarmacht in ganzer Blüte steht, bis hin zum ›panoptischen Strafen‹ der Reformpädagogik, in dem die Differenz zwischen den Subjekten und der Ordnung idealiter soweit verschwimmt, dass erstere zu »unfreiwilligen Koproduzenten« (Pongratz 1995: 193) jenes sozialen Arrangements und seiner Kontrolleffekte werden, dem sie subtil unterworfen sind. Dieses Bild einer Transformationsbewegung (vom harten, äußerlich wirkenden, körperlichen Züchtigen zur subtilen innerlichen Manipulation) kommt zwar ohne Körperstrafen aus – ihre ›Fortschrittsdimension‹ ist aber von vornherein korrupt: Fremdbestimmung löst sich nicht auf, sondern verschwindet lediglich hinter der »Tarnkappe allgegenwärtiger Regulierung« (ebd.: 194), um von dort aus umso effizienter weiterzuwirken.

Historische Arbeiten dokumentieren dabei immer wieder die pädagogische Wirksamkeit – und mithin: die pädagogische Hervorbringung – jener Fremd- und Selbsttechnologien, die Foucault in seinen Studien zur Disziplinarmacht, aber auch zu Pastormacht und Biopolitik aufgezeigt hat (vgl. Foucault 2005c, 1994, 2006b). So sind es einerseits die mannigfaltigen Strukturen der Organisation des pädagogischen Alltags – die zeitliche Taktung des Tages und der Stundenpläne, die räumliche Ordnung, Positionierung und Überwachung der Subjekte, die raum-zeitliche ›Zähmung‹ der Körper, die Zergliederung des Lernstoffs, das korrigierende und normalisierende Strafen –, die ein Subjekt, welches letztlich die Machtverhältnisse inkorporieren soll, im Wesentlichen direktiv, aber auch mehr und mehr anonymisiert führen. Diese Gestalt pädagogischer Macht ist grundlegend für Vorgänge der Normalisierung im Rahmen (früh-)kapitalistischer Gesellschaftsverhältnisse (vgl. Gstettner 1981; Stechow 2004). Das hierin sich zeigende Modell vom pädagogischen Subjekt, so ließe sich feststellen, ist – mindestens im 19. und wohl auch frühen 20. Jahrhundert –, zuvörderst ein Disziplinarsubjekt im Foucault'schen Sinne, dessen Seele durch die permanente ›mikrophysische‹

Kontrolle und Disziplinierung des Körpers hervorgebracht wird (vgl. Foucault 1994).

Andererseits bricht sich im 19. Jahrhundert und insbesondere im Fahrwasser der oben bereits erwähnten Reformpädagogik eine differente Form pädagogischer Menschenführung Bahn, die stärker darauf setzt, der Eigenwilligkeit des Subjekts habhaft zu werden und sie nutzbar zu machen. Prominenter Gewährsmann dafür ist Jean-Jacques Rousseau, der 1762 gegen Tabula-rasa-Vorstellungen konstatiert: Das Kind »soll weder Tier noch Erwachsener sein, sondern Kind« (1971 [1762]: 62). Dieser »Natur des Kindes« komme ein gewisses Eigenrecht zu und sie sei in der Erziehung zu berücksichtigen – und verlange zugleich wahrer Expert:innen dieser »Natur«, schließlich »kennt [man] die Kindheit nicht« (ebd.: 5).<sup>1</sup> Exemplarisch am Beispiel der Entwicklung der Münchener Volksschule im frühen 20. Jahrhundert vollzieht Marcelo Caruso (2009) nach, wie Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zunehmend so refiguriert werden, dass die Eigenaktivität und mindestens partiell die »Eigenlogik« der Subjekte produktive Einbindung in den Unterricht findet. Dieses Prinzip ist aber weniger als Befreiung, denn als »wohl dosierte und taktisch eingesetzte Enthemmung der Kinderkräfte« (ebd.: 336) zu beschreiben, die zeitgenössisch auch kontrovers verhandelt wird.<sup>2</sup> Das Subjekt wird dabei nicht zuletzt zum Ausgangspunkt eines an ihm durch Beobachtung, Befragung und intimes Geständnis generierten, analytischen Wissens, das für disziplinierende Subjektivierungen in den weit verzweigten Institutionen der Menschenführung nutzbar gemacht wird (vgl. auch Grabau 2013a, b). In anderen Foucault'schen Termini ließe sich diese Entwicklung als eine »Gouvernementalisierung« pädagogischer Führungs- und Disziplinierungspraxis deuten, die mit subtilen, »raffinierten

1 Rousseaus *Émile* ist dabei keinesfalls als bloßer Erziehungsroman misszuverstehen, vielmehr entwirft der Aufklärer in diesem Werk über die »Kunst der Menschenbildung« (1971 [1762]: 5) – das in engem Zusammenhang mit dem ebenfalls 1762 veröffentlichten *Contract social* steht – eine liberal-paternalistische und pädagogisch-republikanische Anthropologie (vgl. Burmeister 2021: 113ff.); zudem versammelt es in nuce wesentliche Elemente des Dispositivs moderner Kindheit wie Entwicklung, Erziehung, Expert:innen, Eltern und ein zugleich hoffnungsvolles wie ängstlich-sorgendes Beziehungsgeflecht (vgl. ebd.).

2 Auch und gerade deshalb, weil die Befürworter:innen dieser produktiven Enthemmungsstrategie mit Kategorien des Biologischen argumentieren, die es ermöglichen, das Kind qua »natürlicher« Gesetzmäßigkeiten als »Wachstumssubjekt« (Caruso 2009: 336) zu denken, ordnet Caruso diese Entwicklungen vor dem Hintergrund einer gesellschaftlich breitenwirksamen Durchsetzung biologischer Denk- und Sprachmuster im 19. Jahrhundert sowie als Ausdruck biopolitischer Denkschemata in Gesellschaft und Schulwesen ein (ausführlich vgl. Caruso 2003; Foucault 2006b).

Praktiken« arbeitet, »welche die Subjektivierung betreiben, indem sie auf die Disziplinierung oder die Unterwerfung verzichten und statt dessen mit einem Adressaten rechnen, der sich von der Idee der Regierung seiner selbst leiten lässt« (Rieger-Ladich 2004: 212).

Mit der Integration und Ausdifferenzierung gouvernementaler und pastoraler Fremd- und Selbsttechnologien im Feld der Pädagogik werden Subjektivierungsformen auf den Plan gerufen, deren Logik der Zurechtweisung weniger auf Strafe als auf Praktiken der Selbstführung, Introspektion und Gewissensprüfung fußt. Diese Praktiken »verlängern« sich bis weit in die postmoderne Pädagogik hinein: Prinzipien der Individualisierung (vgl. Rabenstein 2016; Rose 2016), wie sie im 20. Jahrhundert mehr und mehr Einzug in das Regelschulsystem halten, und die damit verbundene neue Norm der selbständigen Schüler:in mitsamt ihren neuen Ausschlussmechanismen (vgl. Rabenstein 2007) können ebenso als Beispiele hierfür gelten wie Straf- und Exklusionsarrangements, die programm rhetorisch zu solchen der straffreien Selbstreflexion und des »Trainings« umgedeutet werden (vgl. Pongratz 2010). Insgesamt geht damit, mindestens in programmatisch-normativer Hinsicht, eine Abmilderung der Strafen einher, die schließlich, folgt man einschlägigen Diskursanalysen, bis zu dem Punkt führt, an dem das Strafen per se aus dem Raum dessen, was als »pädagogisch« gelten darf, ausgeschlossen wird (vgl. Richter 2018). Diese Bewegung vollzieht sich nicht im »luftleeren Raum«, sondern geht mit einem gesellschaftlichen Trend der kritischen Diskussion erzieherischer Zumutungen und Gewalt einher, der – für (West-)Deutschland gesprochen – in den 1970er Jahren zunächst zur Abschaffung der Körperstrafen in der Schule, dann zur juristischen Ächtung körperlicher Züchtigungen und im Jahr 2000 schließlich zur Verankerung des Rechts der Kinder auf eine gewaltfreie Erziehung führt (vgl. Werner 2018).

Davon auszugehen, dass sich diese große Bewegung von den mittelalterlichen Körperstrafen über die Aufklärung bis in die Spätmoderne als homogen-lineare »Fortschrittsgeschichte« hin zu einer von Strafe und Beschämung befreiten Pädagogik lesen ließe, wäre indes verfehlt. Nicht nur ist historischen Fortschritts- und allzu »sauberen« Phasenmodellen ebenso kritisch zu begegnen wie der vielbeschworenen Pendelmetapher (vgl. Caruso 2009: 342); vielmehr zeigt sich bei näherer Betrachtung auch in systematischer Hinsicht deutlich, dass weder von bruchhaften Veränderungen im pädagogischen Disziplinieren noch von einer Austreibung der Gewalt oder gar der Strafe insgesamt aus der Erziehung auszugehen ist (Bühler et al. 2023; vgl. auch Grüner 2019). Historisch kann etwa mit Katharina Rutschky (1977) gezeigt werden, dass die Geschichte bürgerlicher Erziehung und Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert weiterhin als Gewaltgeschichte zu lesen ist. Die Quellensammlung mit dem mittlerweile zum geflügelten Wort avancierten Titel »Schwarze Pädagogik« macht eindrücklich deutlich, dass auch aufklärerische Erziehung immer

Disziplinierung bedeutet und dass der quantitative Rückbau körperlicher Strafe und ein zunehmendes Unbehagen an ihr einschließlich ihrer Abmilderung keineswegs mit dem Verschwinden gewaltförmiger Praxis in der Erziehung gleichzusetzen ist. Stattdessen sind die dort versammelten Beispiele durchzogen von hoch gewaltsamen Praktiken der Unterwerfung pädagogisierter Subjekte unter institutionelle Ordnungen und erzieherische, durch das modernen Generationenverhältnis legitimierte Machtverhältnisse.

## *2.2 Zwischen Straftabu und ›Zero Tolerance‹. Ein Blick auf die ambivalente Gegenwart pädagogischen Disziplinierens*

Ein Blick in die Forschung zu gegenwärtigen Praktiken und Diskursen des Disziplinierens offenbart ein ebenfalls hoch ambivalentes Bild. So verdeutlichen aktuelle Arbeiten, dass Strafen und Disziplinieren in (schul-)pädagogischen Fachdiskursen geradezu tabuisiert sind (vgl. Langer/Richter 2015). Zugleich gibt es gute Gründe, in aktuellen Tendenzen eine neue schulische »Kontroll-Kultur« (Amos 2016) aufscheinen zu sehen, die nicht mehr primär um die Disziplinierung der Körper, sondern um die subtile Formung der Psyche kreist (vgl. ebd.) – etwa im eigenverantwortlichen Hervorbringen eines sozial-emotional kompetenten Selbst (vgl. Burmeister 2017). Nichtsdestotrotz bleibt das »tradiertere« Disziplinieren in (schul-)pädagogischer Praxis allgegenwärtig – und auch die Strafpraxis gehört dabei noch immer zum Repertoire des schulisch Möglichen (vgl. Richter 2019).

Dass das Disziplinieren in der Schule der Gegenwart omnipräsent und in ihre Strukturen eingewoben ist, zeigen ethnographische Studien eindrücklich (vgl. exemplarisch Jäger 2019; Wolter 2018). Dort wird deutlich, wie weitreichend der schulische Alltag um die Internalisierung einer Ordnung kreist, welche die Körper der Subjekte im schulischen Raum-Zeit-Regime positioniert, ihnen erwünschte Sprech- und Bewegungsformen antrainiert und unerwünschte abgewöhnt. Diese Ordnungsbildung zwischen schulischer Raum-Zeit und dem scholarisierten Subjekt ruft dabei immer wieder jene Muster der Taktung des Alltagslebens, der Korrektur, Positionierung, Sichtbarmachung und normalisierenden Prüfung der Subjekte auf, die bereits Foucault (vgl. 1994) als Eckpfeiler der Disziplinarmacht herausgearbeitet hat. Selbst in reformpädagogischen, individualisierten und subjektorientierten Settings, in denen Selbständigkeit und Eigenständigkeit »großgeschrieben« werden, ist letztlich ein Machtverhältnis am Werk, das nur oberflächlich »sanft« erscheint. Die vermeintliche Überwindung starrer Kontrollformen und rigider Machtpraxis, beispielsweise qua Selbsteinschätzungs- und Selbstreflexionsinstrumenten für Schüler:innen (vgl. Menzel et al. 2017), zeigt sich bei genauerer Betrachtung

als »Verschleierungsmechanismus« und »Durchsetzungsstrategie« (ebd.: 278) ebenjener als überwunden markierten Kontrollpraktiken.

Schließlich zeigen sich in den letzten zwei Dekaden zahlreiche Tendenzen in Gesellschaft, Staat und Pädagogik, die die Frage nach einem ›punitive turn‹ – einer punitiven, straforientierten Wende (nicht nur) in der Pädagogik – aufs Tableau geholt haben. Hierzu gehören beispielsweise die insbesondere in den USA zu beobachtende Perspektive einer Nulltoleranz-Strategie, welche die strafende Seite pädagogischer Praxis akzentuiert. Dieser punitive turn, der sicherlich auch im Zusammenhang mit einer neuen strafenden Härte als Form der Regierung sozialer Ungleichheiten in neoliberalen Herrschaftsverhältnissen betrachtet werden muss (vgl. Wacquant 2011; 2013), propagiert einen Blick auf Schüler:innen als zugleich potenziell wie notorisch deviante ›Superpredatoren‹ (Amos 2007). Einschlägige Analysen zeigen dabei, dass er nicht nur mit hoch defizitären, klassistischen und rassistischen Projektionen auf Schüler:innen operiert, sondern auch in engem Zusammenhang mit der Reproduktion entsprechender Diskriminierungsverhältnisse steht (vgl. Verdugo 2002; Skiba et al. 2011; Skiba et al. 2002). Auch im deutschsprachigen Raum ist dieser Aufwind des Punitiven zu beobachten. So lässt sich seit den frühen 2000er Jahren ein Ruf nach mehr Härte und eine Rückbesinnung auf Strafe in der Pädagogik nachzeichnen – sowohl in öffentlichen Diskussionen um den Stellenwert der Disziplin in Schule und Erziehung (vgl. Bueb 2007; kritisch Brumlik 2007) als auch in rehabilitationspädagogischen und sozialarbeiterischen Kontexten, in denen sich mindestens in der Programmatik eine Rückkehr zu punitiven Orientierungen abzeichnet (vgl. Kessl 2011). Nicht zu unterschätzen ist dabei der Zusammenhang von Straf- und Disziplinarpraxis mit der (Re-)Produktion von Stigma und Diskriminierung. Denn defizitorientierte Blicke auf Jugendliche können harte und mithin soziale Exklusion befördernde Disziplinarpraktiken ebenso legitimieren, wie sie in diesen Praktiken selbst stabilisiert werden (vgl. Hertel 2020; Wellgraf 2012, 2018). Gleichwohl folgen dem Trend zur neuen Härte wiederum Gegenstimmen und -tendenzen, die Exklusion und Strafe Beziehungsarbeit und verstehende Zugänge entgegensetzen (vgl. Lodi et al. 2021; Badstieber et al. 2026).

In der Gesamtschau zeigt sich: Die Ambivalenz zwischen Strafe und Repression einerseits und sanfter, aktivierender Führung andererseits ist historisch gewachsen und von ungebrochener Aktualität. Das disziplinargesellschaftliche Gehorsamssubjekt und das gouvernementale, sich selbst führende Subjekt stehen sich dabei keineswegs entgegen. Die »groben Eingriffe zur Zurichtung und Gefügigmachung der Körper ebenso wie die sanften Führungstechniken zur Formung von Geist und Seele« (Amos 2016: 210) werden in der Pädagogik nicht nur seit der Aufklärung »zusammengedacht« (ebd.), sie bleiben auch weiterhin in widersprüchlicher Gleichzeitigkeit präsent.

### 3 Schneiden ins Dickicht des gesellschaftlichen Disziplinierens. Zu diesem Band und seinen Beiträgen

Ausgehend von der These, dass produktive und repressive Praktiken der Disziplinierung, wie sie oben umrissen wurden, zwar unterschiedlichen Prinzipien der Menschenführung entspringen, dass sie dabei aber weder systematisch noch historisch-soziokulturell in einem diametralen Widerspruch zueinanderstehen, widmen sich die Beiträge des vorliegenden Bandes der Analyse ihrer mannigfaltigen Manifestationen und, wo sich produktive und repressive Praktiken verschränken, der Formen ihrer Verkopplung. Praktiken der Disziplinierung prägen dabei spezifische Subjektivierungsweisen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern sowie in je spezifischen Dynamiken (wie etwa Familie, Erziehung, Bildungs- und Förderinstitutionen); zugleich eröffnen sie die Frage, wie spätmoderne Subjekte in diesen Feldern und Dynamiken imaginiert, hervorgebracht und wirksam werden und welche Positionen sie im gesellschaftlichen Geflecht einnehmen (sollen). Die sich hierin abzeichnenden, je spezifischen Spielarten des Disziplinierens sind dabei immer zugleich Ausdruck und Hervorbringung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Die Art und Weise der Verhältnisbildung zwischen produktiven und repressiven Praktiken und Technologien des Disziplinierens im Schnittfeld ihrer sozio-historischen Gemengelage zu erforschen – so die Annahme des Bandes – produziert damit nicht nur Erkenntnisse zu den je fokussierten Praktiken und Feldern selbst, sondern gibt Auskunft über die Verfasstheit der spätmodernen Gesellschaft insgesamt.

*Die Beiträge des vorliegenden Bandes* greifen das Spannungsfeld zwischen repressiver und sanfter Disziplin aus unterschiedlichen Perspektiven auf. Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Autor:innen ist dabei kein Selbstzweck, sondern reagiert auf die Beobachtung, dass das Disziplinieren und seine Spielarten sich in höchst heterogenen Zusammenhängen zeigen, die sich nicht auf einzelne gesellschaftliche Felder, Institutionen und Organisationstypen beschränken lassen. Dabei folgen nicht alle Beiträge dem oben eröffneten Foucault'schen Verständnis von Disziplin, zuweilen ist der Bezug loser oder der analytische Referenzrahmen ein anderer. Aber gerade dieser interdisziplinäre Zugang über heterogene empirische Fallstudien ermöglicht, so unsere Annahme, je für sich und insbesondere in der Gesamtschau die Vielgestaltigkeit disziplinierender Praktiken aufzuzeigen. Sichtbar wird damit zugleich die Vielgestaltigkeit dessen, was, noch einmal mit Foucault gesprochen, heuristisch als *gesellschaftliche Dispositive der Disziplinierung* gefasst werden könnte. Die Analysen machen damit analytisch zugänglich, wie Praktiken der Disziplinierung institutionelle Grenzen überspannen und multiple Elemente – vom diskursiven Wahrsprechen über die körperliche

Praxis bis zum materiell-architektonischen Arrangement – integrieren (vgl. Foucault 1978).

Der Band ist in vier Abschnitte gegliedert, deren erster historisch-theoretische Perspektiven auf das Thema versammelt. Der Beitrag von *Elisabeth von Stechow* zeichnet anhand historischer Quellen nach, wie sich pädagogische Disziplinarpraxis zwischen dem Beginn des 16. und dem Ende des 19. Jahrhunderts vom Instrument der Etablierung von Ordnung zur Praxis der gesellschaftlichen Normalisierung wandelt – und dabei ihrerseits eigene Formen von Abweichung und Exklusion hervorbringt. *Fabian Kessl* widmet sich in seinem Beitrag der gesellschaftsdiagnostischen Frage, ob Gegenwartsgesellschaften als post-disziplinargesellschaftliche Konstellationen zu beschreiben sind. Anhand der aktuellen Debatten um den Rechtsstatus von Kindern sowie der Verallgemeinerung des präventiven Opferschutzes analysiert er machtanalytisch Vergesellschaftungslogiken und deren Transformationen.

Der zweite Abschnitt fokussiert die Frage nach dem Zusammenhang von Disziplinierung mit klassistischen und rassistischen Differenzkonstruktionen. Eröffnet wird er von *Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau*, die anhand der Analyse autosozio-biographischer Texte den Ambivalenzen der Selbstdisziplinierung angesichts komplexer Herrschaftsverhältnisse nachspüren. Dabei wird deutlich, wie die Auseinandersetzung und das subjektivierende Ringen mit Rassismus und Klassenherrschaft in diese Ambivalenzen eingelagert sind. Selbstdisziplin lässt sich in der Folge nicht ausschließlich als Anpassungsleistung an bürgerliche Normen, sondern als Zugewinn an Handlungsfähigkeit verstehen. Der Beitrag von *Thorsten Hertel* geht der Frage nach, wie in der Textsorte der ›Lehrerprosa‹ Schüler:innen als deviante Subjekte konstruiert werden. Diese Konstruktionen stellt er in einen Zusammenhang zu gesellschaftlichen ›Ghetto-‹ und Verfallsdiskursen, die ihrerseits nur vor dem Hintergrund der nostalgischen Sehnsucht nach einer vermeintlich heilen, vor-migrationsgesellschaftlichen Dominanzgesellschaft verstanden werden können. *Stefan Wellgraf* untersucht in ethnographischer Herangehensweise den politisch-pädagogischen Umgang mit Rechtsextremismus. Dabei werden nicht nur die historische Entwicklung von verstehensorientierten versus stärker konfrontativen Ansätzen der ›Bildung gegen Rechts‹ deutlich, sondern vor allem auch deren Widersprüche und Paradoxien.

Der dritte Abschnitt greift sodann das Verhältnis von Disziplinierung und Differenz noch einmal auf, jedoch mit anderer Akzentuierung. In den Vordergrund tritt hier die Relation von Disziplinierung, Körper, Geschlecht und Behinderung. Der Beitrag von *Janet-Lynn Holz* nähert sich diesem Zusammenhang über eine Analyse reproduktionsmedizinischer und -politischer Diskurse und zeigt, wie das Wahrsprechen über Familienplanung und reproduktive Freiheiten immer auch ein Sprechen der

Disziplinierung des weiblichen Körpers ist. *Marion Müller* greift ebenfalls den Zusammenhang von Reproduktion und Diszipliniert-Werden auf, wobei hier ein bislang wenig beachtetes Setting in den Blick gerät. Am Beispiel von Geburtsvorbereitungskursen zeigt sie, dass die durch Expert:innen angeleitete Disziplinierung zum Muttersein auch in spätmodernen Zeiten von erheblichen, responsabilisierenden wie vergeschlechtlichenden Moralisierungen geprägt ist. *Sarah Karim* untersucht die Spielarten des Disziplinierens im Kontext der Inklusion behinderter Menschen in kapitalistischen Verhältnissen. In der ethnographischen Analyse der Hervorbringung von ›Mitspielkompetenz‹ in einem Inklusionsbetrieb nimmt sie die wechselseitige Zusammenwirkung repressiver und produktiver Disziplinierungen in den Blick, die diesen Inklusionsprozess strukturieren.

Der vierte und letzte Abschnitt weitet den Blick auf drei zentrale Institutionen der Subjektivierung: die Schule, die Kindertageseinrichtung und die Familie. *Anneli Haase und Friederike Schmidt* gehen der Disziplinierung der Körper im Kontext frühpädagogischer Essenspraxis nach. Dabei werden nicht nur kontrastive Spielarten von Disziplinierung in ›nutritiver Erziehung‹ deutlich, sondern auch, wie soziale Ungleichheiten in frühpädagogische Disziplinierungen eingehen und entsprechend reproduziert werden. *Antje Langer und Sophia Richter* wenden sich dem Verhältnis von Disziplinformen in Familie und Schule zu. Sie zeigen an zwei Beispielen – aus der schulischen Bearbeitung der Corona-Pandemie und aus dem Kontext familiärer Hausaufgabenhilfe –, wie schulische Disziplinar- und Ordnungslogiken auf den familiären Raum übergreifen. Der Band schließt mit dem Beitrag von *Martina Richter und Meike Wittfeld*, die sich mit der Bezugnahme schulischer Sozialarbeit auf Schulabsentismus befassen. Anhand von Interviewanalysen zeigen sie, wie Soziale Arbeit gehalten ist, den schulischen Disziplinierungsauftrag angesichts schulabsenter Jugendlicher zu übernehmen und wie dabei nicht nur um den richtigen Umgang, sondern auch um Deutungsmacht über familiäre Erziehungspraktiken gerungen wird.

Die Realisierung eines Buchprojekts ist stets ein kollektives Unterfangen, an dem zahlreiche Akteur:innen beteiligt sind, auch wenn sie sich nicht auf der Herausgeber:innenliste wiederfinden. Daher möchten wir an dieser Stelle all jenen danken, ohne deren tatkräftige Unterstützung und Mitwirkung der vorliegende Band nicht hätte entstehen können. Unser besonderer Dank gilt zuallererst dem Velbrück Verlag, insbesondere Marietta Thien und Thomas Gude, für die vertrauensvolle Zusammenarbeit sowie die engagierte und umsichtige Begleitung dieses Buchprojekts. Herzlich danken wir auch Tatjana Ohm für die sorgfältige und gewissenhafte Durchsicht des Manuskripts. Der Universität Duisburg-Essen danken wir für die großzügige Unterstützung im Rahmen der

Open-Access-Förderung, die die freie Zugänglichkeit dieser Publikation ermöglicht. Darüber hinaus danken wir der Arbeitsgruppe Migrations- und Ungleichheitsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen für ihre finanzielle Unterstützung. Nicht zuletzt gilt unser Dank den Autor:innen für ihre fundierten Beiträge sowie für ihre Geduld während des gesamten Entstehungsprozesses bis zum Abschluss des Bandes.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2013 [1966]): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Althusser, Louis (2010): »Ideologie und ideologische Staatsapparate (Notizen für eine Untersuchung)«, in: *Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband*, Hamburg: 2010, S. 37–102.
- Amos, S. Karin (2016): »Schule und neue Kontroll-Kultur«, in: Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.), *Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag*, Wiesbaden: Springer VS, S. 197–213.
- Amos, S. Karin (2007): »Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik: Zur Ingebrauchnahme kriminologischer Diskurse als Mittel der Neuordnung gesellschaftlicher Mitgliedschaft«, in: S. Karin Amos/Helga Cremer-Schäfer (Hg.), *Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher*, Baden-Baden: Nomos, S. 21–42.
- Ariès, Philippe (1977): *Geschichte der Kindheit*, München/Wien: Hanser Verlag.
- Badstieber, Benjamin/ Malte Thiede/Lucia B. Amrhein (2026): »Die Potenziale des Restorative Practice Approach für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Umgang mit als störend wahrgenommenem Verhalten (auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)«, *Qualifizierung für Inklusion* (7/2). doi: 10.21248/QfI.182.
- Bröckling, Ulrich (2012): »Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände«, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–144.
- Brumlik, Micha (Hg.) (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb* (3. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz.
- Bueb, Bernhard (2007): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift* (12. Aufl.), München: List.
- Bühler, Patrick/Lucien Criblez/Michaela Vogt (2023): »Fürsorge und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in

- historischer Perspektive«, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 28, Schwerpunkt: Fürsorge, Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–16.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*, Weinheim: Juventa 2005.
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Burmeister, Christoph T. (2017): »Emotionen als Kompetenz. Über das Regieren der kindlichen (und erwachsenen) Seele in der Spätmoderne«, in: Anna Fangmeyer/Johanna Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsensein in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 37–54.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, Marcelo (2009): »Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur in München an der Wende zum 20. Jahrhundert«, *Zeitschrift für Pädagogik* (55/3), S. 334–344.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*, Weinheim: Beltz.
- Deleuze, Gilles (1993): »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften«, in: Ders.: *Unterhandlungen 1972–1990*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254–262.
- Elias, Norbert (1997a [1939]): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bd. 1, *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1997b [1939]): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bd. 2, *Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2015): *Die Strafgesellschaft. Vorlesung am Collège de France 1972–1973*, Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006b): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France, 1978–1979*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005a): *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesungen am Collège de France 1973–1974*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005b [1982]): »Die Maschen der Macht«, in: Michel Foucault. *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980–1988*. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 224–244.

- Foucault, Michel (2005c [1982]): »Subjekt und Macht«, in: *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980–1988*. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve.
- Grabau, Christian (2013a): »Die Geburt der Pädagogik aus dem Geist der Policy«, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (89/2), S. 292–306.
- Grabau, Christian (2013b): *Leben Machen. Pädagogik und Biomacht*, München: Wilhelm Fink.
- Grüner, Stefan (2019): »Gewalt als Erziehungsmittel, Kindesrechte und Kinderschutz. Historische Grundlinien seit der Aufklärung«, in: Stefan Grüner/Markus Raasch (Hg.), *Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive*, Berlin: Duncker & Humblot, S. 31–79.
- Gstettner, Peter (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*, Reinbek: Rowohlt.
- Hauskeller, Christine (2000): *Das paradoxe Subjekt. Widerstand und Unterwerfung bei Judith Butler und Michel Foucault*, Tübingen: Edition Diskord.
- Helsper, Werner (2010): »Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne«, in: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15–34.
- Hertel, Thorsten (2020): *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*, Bielefeld: transcript.
- Jäger, Marianna (2019): »›Ruhigsein ist das Allerwichtigste!‹ Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I)«, in: Anja Sieber Egger/Gisela Unterweger/Marianna Jäger/Melanie Kuhn/Judith Hangartner (Hg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*, Wiesbaden: Springer VS, S. 45–65.
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*, Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kessl, Fabian (2011): »Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft«, in: Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–143.
- Langer, Antje/Sophia Richter (2015): »Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ›Disziplin-Problems‹ von Schule und Pädagogik«, in: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 211–229.
- Lodi, Ernesto/Lucrezia Perrella/ Gian Luigi Lepri/Maria Luisa Scarpa/Patrizia Patrizi (2021): »Use of Restorative Justice and Restorative

- Practices at School: A Systematic Literature Review«, *International Journal of Environmental Research and Public Health* (19/1). doi: 10.3390/ijerph19010096.
- Menzel, Christin/Sandra Rademacher/Carolin Ziemis (2017): »Schulische Sozialisation. Schülersein im individualisierten Unterricht«, in: Georg Breidenstein/Sandra Rademacher (Hg.), *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 233–278.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): »Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis«, *Pädagogische Korrespondenz* (23/41), S. 63–74.
- Pongratz, Ludwig A. (1995): »Freiheit und Zwang. Pädagogische Strafformen im Wandel«, *Die Deutsche Schule* (87/2), S. 183–195.
- Rabenstein, Kerstin (2016): »Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung«, in: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hg.), *Die Sozialität der Individualisierung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 197–213.
- Rabenstein, Kerstin (2007): »Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik«, in: Kerstin Rabenstein/Sabine Reh (Hg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern – Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*, Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Richter, Sophia (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): »Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung«, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–223.
- Rose, Nadine (2016): »Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung«, in: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hg.), *Die Sozialität der Individualisierung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 181–196.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971 [1762]): *Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts*, Paderborn u. a.: Schöningh.
- Rutschky, Katharina (1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Seichter, Sabine (2020): *Das »normale« Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Skiba, Russel J./Robert H. Horner/Choong-Geun Chung/M. Karega Rausch/Seth L. May/Tary Tobin (2011): »Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline«, *School Psychology Review* (40/1), S. 85–107.

- Skiba, Russel J./Robert S. Michael/Abra Carroll Nardo/Reece L. Peterson (2002): »The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment«, *Urban Review* (34/4), S. 317–342.
- Stechow, Elisabeth v. (2004): *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Verdugo, Richard R. (2002): »Race-Ethnicity, Social Class, and Zero-Tolerance Policies: The Cultural and Structural Wars«, *Education and Urban Society* (35/1), S. 50–75. doi: 10.1177/001312402237214.
- Wacquant, Loïc (2013): *Bestrafen der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit* (2., durchges. Aufl.), Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wacquant, Loïc (2011): »Die neoliberale Staatskunst: Workfare, Prisonfare und soziale Unsicherheit«, in: Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–109.
- Wellgraf, Stefan (2018): *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*, Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*, Bielefeld: transcript.
- Werner, Sven (2018): »Der Abschied von der Körperstrafe. Ein Meilenstein auf dem Weg zu pädagogischer Professionalität?«, in: Johannes Stehr/Roland Anhorn/Kerstin Rathgeb (Hg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution*, Wiesbaden: Springer VS, S. 315–329.
- Wolter, Jan (2018): »Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz«, in: Jürgen Budde/Nora Weuster (Hg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*, Wiesbaden: Springer VS, S. 93–114.
- Wünsche, Konrad (1987): »Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung«, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.), *Die sterbende Zeit. Zwanzig Diagnosen*, Darmstadt/Neuwied: Luchterhand, S. 100–114.

