

THORSTEN HERTEL

Unbeherrschte Narrenkinder

Disziplinlose Subjekte und sozialer Verfall in ›Lehrerprosa‹

I Einleitung

Das Sprechen über Schule ist immer auch ein Sprechen über Gesellschaft. Insbesondere dann, wenn die Gesellschaft – oder besser: das, was diskursiv als Gesellschaft verhandelt wird – in die Krise zu geraten scheint, ist die Schule nicht weit. Regelmäßig stehen dabei die Schüler:innen im Zentrum solcher Krisenkonstruktionen. Etwa ist die gesellschaftliche Debatte im Nachgang des ›PISA-Schocks‹ Anfang der 2000er Jahre letztlich eine Debatte um die gesellschaftliche Lage insgesamt gewesen – hinsichtlich der Konkurrenz- und Leistungsfähigkeit im Rahmen der globalen kapitalistischen Ordnung einerseits (vgl. Radtke 2003), aber auch hinsichtlich der Verhandlung von Migration, natio-ethno-kultureller Differenz und (Nicht-)Zugehörigkeit andererseits (vgl. Mecheril 2015: 30f.). Deutlicher noch artikuliert sich dieser Zusammenhang in den medialen Auseinandersetzungen mit den Ereignissen um die Rütli-Oberschule in Berlin-Neukölln. Die Öffentlichmachung des ›Rütli-Briefs‹ im Jahr 2006, in welchem das Kollegium desolate Zustände und Gewalt an der Rütli-Schule thematisierte, zog eine Diskussion nach sich, die weniger auf schulstrukturelle Schief lagen, Diskriminierung und systematische Benachteiligung abhob als auf die Frage, was denn mit ›der Integration‹ von als ›Migrantenkinder‹ gelabelten Jugendlichen schieflaufe (vgl. Wellgraf 2021: 127–136). In beiden Fällen zeigt sich damit ein ähnliches Muster: Auswüchse von Struktur dynamiken eines auf die systematische Erzeugung von Ungleichheit ausgelegten Bildungssystems führen nicht zur kritischen Reflexion über diese Dynamiken, sondern zur Projektion der darin erzeugten Probleme auf eine konkrete Gruppe, die insbesondere mittels medialer Repräsentationen zum Problemkollektiv stilisiert wird, ohne dabei selbst gehört zu werden (vgl. Wellgraf 2012: 165–200). Anders ausgedrückt: Diskurse um Schule verschmelzen mit solchen um Integration, Migration und ›Ghettoisierung‹ (vgl. Ronneberger/Tsianos 2009) – und erzeugen mittels alarmistischer und abwertender Rhetorik ein komplexes Bild gesellschaftlichen Verfalls.

Das Sprechen über Disziplin und über die Disziplinlosigkeit des devianten Schüler:innensubjekts, so die übergreifende These des vorliegenden

Beitrags, ist für diese Diskurse hoch bedeutsam. Die Rede über undisziplinierte Schüler:innen und gewalttätige Jugendliche stellt geradezu einen diskursiven Kristallisationspunkt der Artikulation von ›Verfallsdiskursen‹ im Sprechen über Schule dar. Dies soll anhand von Analysen einer Textsorte gezeigt werden, die in bildungssoziologischer wie erziehungswissenschaftlicher Forschung bis dato wenig Beachtung erfahren hat. Die Rede ist von solchen Texten, in denen Lehrer:innen über persönliche Erfahrungen in ihrem Beruf berichten, etwa in Form von Kurzgeschichten, aber auch von zusammenhängenden Erzählungen oder Streitschriften. Diese Textsorte, die sich mithin durch hoch defizitäre, bisweilen klassistische und rassistische Formen des Sprechens über Schüler:innen auszeichnet, soll hier ›Lehrerprosa‹ genannt werden. Im Folgenden wird exemplarisch anhand von zwei Publikationen aus diesem Genre nach der Konstruktion des undisziplinierten Subjekts gefragt, wobei auch die Legitimierung von Disziplinarpraktiken und die damit verbundenen Normalitätshorizonte von Schule und Gesellschaft in den Fokus rücken. Das deviante Schüler:innensubjekt erscheint dabei, so zeigt sich, als – klassistisch und rassistisch aufgeladene – Chiffre gesellschaftlicher Desintegration, die Schule als bedrohte letzte Bastion bürgerlich-spätkapitalistischer Gesellschaftsordnung und ihrer Disziplin.

Im Sinne der Entfaltung dieser These wird im Folgenden zunächst die Schule als ein ›Dispositiv der Macht‹ (Foucault 1978) beschrieben, als ein zentraler gesellschaftlicher Subjektivierungszusammenhang also, der letztlich auf gesellschaftliche ›Notstände‹ und Bedarfslagen zu reagieren hat. Sodann wird die Textsorte Lehrerprosa im schulischen Machtdispositiv verortet. Im dritten Schritt wird anhand zweier empirischer Beispiele gezeigt, wie in den untersuchten Texten deviante Schüler:innen konstruiert, welche Disziplinarpraktiken in diesen Konstrukten legitimiert und wie dabei – teils explizit, teils subtil – gesellschaftliche Defizit- und Verfallsdiskurse aufgerufen werden. Ein kurzes Fazit fasst die Befunde zu diesen Konstruktionen ›unbeherrschter Narrenkinder‹ zusammen und gibt Anregungen für die weitere Beforschung des hier im Zentrum stehenden Fragekomplexes.

2 ›Lehrerprosa‹ und ihr Verhältnis zum schulischen Machtdispositiv. Theoretische und methodologische Justierungen

Nach Michel Foucault handelt es sich bei einem Dispositiv um »ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische,

moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfaßt« (Foucault 1978: 119f.). Mit dem Dispositivbegriff geht Foucault damit über diskurstheoretische Perspektiven in ihrem Logozentrismus hinaus. Zwar gilt auch weiterhin, dass Diskurse, verstanden als relationale Aussagenformationen, insofern produktiv sind, als sie wirklichkeitsstiftend wirksam werden, weil sie »systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (Foucault 2013: 74). Mit dem Dispositivbegriff werden nun aber erstens noch weitere Manifestationsformen des Sozialen, zu denen etwa materiale Vergegenständlichungen, Machtverhältnisse, verbale und auch nonverbale Praktiken und Subjektfiguren zu zählen sind (vgl. Bührmann/Schneider 2008), in die Analyse einbezogen. Ferner und zweitens interessiert dabei nicht *eine* Materialität oder *ein* Diskurs, sondern die Verknüpfung unterschiedlicher Elemente, insofern ein Dispositiv erst als jenes »Netz« entsteht, welches zwischen den unterschiedlichen Elementen geknüpft wird. Schließlich und drittens geht Foucault davon aus, dass Dispositive insofern strategische Bedeutung haben, als sie – sozio-historisch spezifisch – auf gesellschaftliche Notstände (frz. »urgences«) reagieren, die sie durch die machtvolle Hervorbringung von Subjekten bearbeiten. Dispositive sind in ihrer Gestalt nicht festgelegt, sondern wandelbar, sie können nicht-intendierte Nebenfolgen erzeugen, die dann wiederum durch sie integriert werden. Schließlich können sie auch ganz andere, über sie hinausweisende Effekte zeitigen. Mit dem Begriff des Dispositivs ist damit eine historisch spezifische, relationale, netzartige Verknüpfung sozialer Elemente bezeichnet, die Subjekte »produziert«, indem sie diskursives Wahrsprechen, Machtverhältnisse und Subjektivationen zueinander ins Verhältnis bringt (vgl. Burmeister 2025).

Mittlerweile ist die Schule vielfach in dispositivtheoretischen Termini beschrieben worden. So versteht etwa Ludwig Pongratz (2001) Schule als ein Dispositiv der Macht, dessen historische Funktion im 19. Jahrhundert vor allem in der Disziplinierung des Schüler:innenkörpers gelegen habe. Aber auch gegenwartsanalytische Arbeiten nutzen dispositivtheoretische Perspektiven, um die Schule etwa in ihrer Funktion für Geschlechterordnungen (vgl. Jäckle 2009) oder hinsichtlich ihrer Disziplinarkulturen und deren Verhältnisbildungen zu Marginalisierungsdynamiken (vgl. Hertel 2020) zu analysieren, Professionalisierungsprozesse von als »migrantisch« positionierten Lehrkräften zu untersuchen (vgl. Akbaba 2017) oder das Verhältnis von Schule und Eltern unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse von Rassismus und neoliberaler Ideologie ins Licht zu rücken (vgl. Kollender 2020).

Gleichwohl ist bei der dispositivtheoretischen Bestimmung von Schule Vorsicht angeraten, soll nicht wiederum in eine Essentialisierungsfalle getappt werden. Ein dispositivtheoretisch justierter Blick auf Schule betrachtet diese gerade weder als abgeschlossenen noch als einfach

gegebenen Raum; er kann vielmehr gerade deren Multipolarität scharfstellen, kann die Überlappung unterschiedlicher Dimensionen der Hervorbringung von Schule samt ›ihrer‹ Subjekte und die wechselseitigen Affizierungen und Transformationen dieser Dimensionen in den Fokus rücken. Denn nicht nur sind Dispositive in ihrer je spezifischen Strukturiertheit wandelbar, sie stehen auch in multivariaten Wechselbeziehungen zu weiteren dispositiven Ordnungen. Bereits Foucault (1994) zeigt, wie die von ihm rekonstruierte Disziplinarmacht über unterschiedliche Institutionen und Organisationstypen hinweg zirkuliert, zu denen etwa die Schule, das Kloster, die Fabrik gehören. Entsprechend ließe sich die Schule nicht nur als ›ein‹ Dispositiv, sondern ebenso gut als Knotenpunkt unterschiedlicher Dispositive verstehen, der erst in der Überlagerung von Disziplinierungsdispositiv (vgl. Pongratz 2001), modernem Organisationsdispositiv (vgl. Bruch/Türk 2007), Bildungsdispositiv (vgl. Ricken 2015), Integrations- und Ausländerdispositiv (vgl. Mecheril/Rigelsky 2010; Shure 2016) und, nicht zuletzt, Kindheitsdispositiv (vgl. Burmeister 2020) seine konkrete Form annimmt. Ob und welche Dispositive sich im Schulischen überlagern und wie sich das Dispositiv Schule konkret charakterisieren lässt, kann entsprechend nicht apodiktisch behauptet werden, sondern ist letztlich empirisch immer neu zu fragen. Dabei bleibt die Aufmerksamkeit dafür zu erhalten, dass die Analyse ›eines‹ Dispositivs immer auch die Analyse anderer, angrenzender Dispositive mitbedenken sollte (vgl. Raffnsøe et al. 2014: 12).

Vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Funktion als Subjektivierungsdispositiv kann dabei festgehalten werden, dass die Schule umfassend mit Vorgängen der Normalisierung verbunden ist, die enge Bezüge zu strukturelevanten Differenzkategorien wie Race, Class, Gender und Body (vgl. Winker/Degele 2009) und nicht zuletzt zur generationalen Ordnung der Gesellschaft mit ihrem historisch gewachsenen disziplinierenden Zugriff auf Kinder durch Institutionen und Organisationen (vgl. Bühler-Niederberger 2005; Burmeister 2021) aufweisen. Etwa verbürgt die Schule hinsichtlich ihrer Klassen- und Milieustruktur Normalitätserwartungen der Mittelschicht. Dieser ›Mittelschichts-Bias‹ der Schule (vgl. Langer 2014) führt zu (impliziten) Erwartungen an den Habitus von Schüler:innen, die an der prototypischen Vorstellung von »christlich-sozialisierten Mittelschichts-Kindern« (Gomolla 2013: 95) orientiert sind. Daneben und zweitens bleibt die Schule historisch an Imaginationen natio-ethno-kultureller Homogenität gekoppelt, womit nicht zuletzt rassismusrelevante Wissensbestände als systematisch mit dem Schuldispositiv verwoben betrachtet werden müssen (vgl. Mecheril/Rigelsky 2010; Steinbach/Shure/Mecheril 2020). Und mit Blick auf die Strukturkategorie von Körper/Behinderung repräsentiert das gegliederte Schulsystem nicht zuletzt die Normalität institutioneller Segregation von als ›behindert‹ klassifizierten Kindern und Jugendlichen (vgl. Pfahl

2011). Techniken und Praktiken der Zuschreibung von Devianz und der Disziplinierung des devianten Subjekts liegen damit quer zu diesen und weiteren Differenzkategorien, die in ihnen adressiert und/oder reproduziert werden (können).

2.1 ›Lehrerprosa‹: *dispositivtheoretische Verortungen einer wenig beforschten Textsorte*

An die obigen Überlegungen anschließend wird Lehrerprosa im vorliegenden Beitrag nicht nur als (ein) Dokument des Schuld dispositivs, sondern als Relais zwischen Schule und anderweitigen (Subjektivierungs-) Dispositiven sowie zwischen pädagogischen und nicht bzw. nicht unmittelbar pädagogischen Diskursen verstanden. Der im vorliegenden Beitrag verwendete Begriff der Lehrerprosa soll solche in der Regel als Monographie publizierten, in ihrer Struktur und Form daneben aber weithin freien Texte beschreiben, in denen Lehrer:innen ihre persönlichen Erfahrungen in und mit Schule thematisieren. Derlei Publikationen richten sich in der Regel nicht an einen spezifischen (z. B. professionellen) Personenkreis, sondern an eine breite Öffentlichkeit. Sie existieren mittlerweile in einiger Vielzahl, wobei behauptet werden kann, dass die Bücher des ehemaligen Internatsschulleiters Bernhard Bueb (2007) und der Lehrerin ›Frau Freitag‹ (2013) zu den ersten und hinsichtlich ihrer Auflagengröße erfolgreichsten Büchern dieser Art gehören. Dabei deutet sich im Kontrast von Bueb und Freitag bereits ein breites Spektrum an unterschiedlichen Darstellungsformen und inhaltlichen Stoßrichtungen an, insofern sich diese Texte in ihrer Stilistik ebenso voneinander unterscheiden können wie in ihren inhaltlichen Bezugshorizonten. Sie können etwa als Sammlung von Essays mit vornehmlich humoristisch-unterhaltsamem Charakter und Aneinanderreihung kurzer narrativ-beschreibender Episoden (vgl. z. B. Freitag 2013), als zusammenhängender Argumentationstext und Streitschrift (vgl. Bueb 2007; Unzeitig 2019) oder als in sich geschlossene Erzählung (vgl. Möller 2012; Strofe 2020) vorliegen. Wissenschaftliche Untersuchungen zu Lehrerprosa liegen kaum vor. Eine der wenigen Auseinandersetzungen mit ihr findet sich bei Wellgraf (2021), der diese von ihm als ›Schulreport‹ bezeichnete Textsorte im Kontext der Schule als »Ausgrenzungsapparat« zum Thema macht. Wellgraf kommt dabei zu dem Schluss, dass die von ihm rezipierten Texte zunächst dazu dienen, die jeweiligen Autor:innen und deren Position als Lehrkräfte an großstädtischen Schulen zu heroisieren, wobei diese Heroisierungsdiskurse systematisch mit Abwertungen der dort thematisierten Schüler:innen verwoben sind. Nicht nur geht der Humor demnach »systematisch« auf deren Kosten (ebd.: 86), sondern werden umfänglich klassistische und rassistische Strukturen dethematisiert, individualisiert oder explizit

reproduziert (vgl. ebd.: 86–88), während die Pädagog:innen als Helden im »Kampf für das Gute, für die moralische Erziehung einer weitgehend degenerierten Schüler*innenklientel« (ebd.: 85) inszeniert werden.

Fragt man nun nach den möglichen Funktionen von Lehrerprosa in dispositiven Konstellationen, so erscheint sie zunächst als Teil von Schulkursen im Sinne der Konstruktion von Wahrheiten über die Schule der Gegenwartsgesellschaft mitsamt ihrer Schüler:innen. Entscheidend ist dabei, dass Lehrerprosa nicht *für* das schulische Dispositiv geschrieben wird – sie ist nicht konzipiert als pädagogische, didaktische oder pädagogisch-psychologische Fachliteratur und auch nicht als fachlicher Austausch unter Pädagog:innen – sondern als diskursive Intervention verstanden werden muss, die *aus* dem Schulischen in das Öffentliche, in öffentliche Diskurse zielt. Lehrerprosa lebt gleichwohl davon, dass die Position ihrer Autor:innen im Herzen des schulischen Machtdispositivs zu verorten bleibt, womit ihr Sprechen über Schule und Schüler:innen entlang gesellschaftlicher Normen autorisiert wird. Mit Jürgen Link (2007) gesprochen, wären Lehrkräfte dabei zunächst auf dem »Subjekt-Pol« (ebd.: 221) des schulischen Dispositivs zu verorten. Dort ist, weiter Link folgend, die strategische Verfügungsmacht über die »Klavatur« (ebd.), das heißt also die machbezogen bedeutungsvollen »Instrumente« und Technologien eines Dispositivs, konzentriert. Lehrkräfte verfügen beispielsweise über die Macht, Weisungen an Schüler:innen zu erlassen, die Macht, unterrichtliche Ordnungen maßgeblich zu bestimmen und nicht zuletzt die Macht, Bildungszertifikate zuzuteilen (oder vorzuhalten). Auf dem »Objekt-Pol« (ebd.) des Dispositivs ist dann komplementär hierzu die »disponierte Subjektivität« (ebd.) zu suchen, das heißt jene Subjektivität, die den primär zu subjektivierenden Zielpunkt des Dispositivs bildet (vgl. Link 2007: 220f.). Die disponierte Subjektivität ist jene, die »sich als bloßer Effekt der Machtkonstellationen des Dispositivs einstellt, dabei als »integrierendes Element« der instrumentellen Topik fungiert« (Bühmann/Schneider 2008: 63). Das Kind, welches zum »Subjekt Schüler:in« wird und von dem erwartet wird, dass es schulisch verbürgte Subjektnormen übernimmt, ja Machtverhältnisse inkorporiert – oder aber sich diesen gegenüber widerspenstig und widerständig zeigt –, wäre als ein solcher Effekt zu beschreiben. In schulbezogenen Diskursen flottieren dabei wirkmächtige Vorstellungen über das ideale ebenso wie über das infam-deviante Schüler:innen-Subjekt; und in der Schule sind zahlreiche, mithin hoch unterschiedliche Techniken und Technologien der Macht am Werk, die darauf zielen, Schüler:innen in konkreten Praktiken zu subjektivieren, sie also an diesen Vorstellungen zu messen und sie vermittels ihrer und ihnen anzupassen. Diese Vorgänge, die sich mit Foucault (1994) als machtvollen Normierungs- und Normalisierungsprozesse begreifen lassen – und die, das sei nicht unterschlagen, systematisch mit Praktiken der Objektivierung verwoben sind

(vgl. Foucault 2005: 240) –, reproduzieren wiederum die ihnen zugrundeliegenden normativen Vorstellungen vom idealen Schüler:innensubjekt respektive über Normalverteilungen (körperlicher Eigenschaften, mentaler Fähigkeiten usw.) des durchschnittlichen Schüler:innensubjekts (vgl. den Beitrag von von Stechow in diesem Band).

Damit sprechen also mit Lehrer:innen zunächst mächtige, mit Deutungshoheit ausgestattete Akteur:innen über jene Subjekte, die im Dispositiv Schule durch Disziplinierung und Normalisierung hervorgebracht werden (sollen). Hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Deutungshoheit ist aber auch ihre Verortung zwischen unterschiedlichen ›stratifikatorischen‹ Diskurspositionen bedeutsam. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte einerseits – als universitär ausgebildete und zertifizierte Akteur:innen – aus wissenschaftlichen ›Spezialdiskursen‹ heraus sprechen (können), die spezifischen, im jeweiligen Wissenschaftsfeld etablierten Codes der Wahrheitsproduktion folgen (vgl. Link 2007: 228f.). Lehrkräfte sind damit im weiteren Sinne wissenschaftlich autorisiert. In ihrem Fall gehört zu den entscheidenden spezialdiskursiven Formationen die Pädagogik, insofern Lehrer:innen gesellschaftlich als pädagogische Professionelle adressiert werden. Komplementär wird aber die Glaubwürdigkeit einer Aussage nicht allein aus der spezialdiskursiven Verortung einer Sprecher:innenposition bezogen. So weisen Waldschmidt et al. (2008) darauf hin, dass die Legitimationskraft von Alltagswissen vor allem aus der Erfahrungssättigung dieses Wissens entsteht. Denn: »Dem Verweis auf eigene Erfahrungen – ob ›am eigenen Leibe‹ oder als Erzählung ›aus zweiter Hand‹ – wohnt im Alltagsdiskurs eine hohe Glaubwürdigkeit inne« (ebd.: 329). Auf Lehrerprosa bezogen bedeutet dies, dass sie zweifach legitimatorisch abgesichert ist: durch die institutionelle Positionierung der Autor:innen als Vertreter:innen spezialdiskursiver Wissensregime und durch den Verweis auf die eigenen, am und mit dem ›eigenen Leib‹ gemachten Erfahrungen.

Wird nun zudem in Rechnung gestellt, dass es zwischen gemeinsam geteilten Erfahrungen spezifischer Milieus – in denen nicht zuletzt unhinterfragte Selbstverständlichkeiten der Orientierung auf Welt im Sinne eines impliziten, ›konjunktiven Erfahrungswissens‹ (vgl. Bohnsack 2017) zirkulieren – und den gesellschaftliche Öffentlichkeit strukturierenden Diskursen zu machtanalytisch relevanten Verhältnisbildungen kommt (vgl. Nohl 2016), dann ist Lehrerprosa weit mehr als der ›unschuldige‹ Versuch, alltagskulturell anschlussfähig auf Missstände im Bildungssystem hinzuweisen, auf eigene Belastungserfahrungen aufmerksam zu machen oder lediglich die Leser:innen zu unterhalten. Lehrerprosa muss vor diesem Hintergrund vielmehr als eine diskursive Intervention begriffen werden, in der gesellschaftlich zum Sprechen über das Pädagogische und Schulische autorisierte Akteur:innen Wahrheiten über Schule produzieren, die implizit auch als Wahrheiten über Gesellschaft inszeniert

werden (können). Sie sind zur Rezeption durch eine breite Öffentlichkeit bestimmt und entsprechend umfänglich zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Deutungshoheiten relationiert.

2.2 Methodologische Justierung und Begründung der Fallauswahl

Die zwei zur Analyse ausgewählten Fälle stammen aus einem Korpus von insgesamt zehn Monographien aus dem Feld der Lehrerprosa. Nach einer Eingrenzung auf jene Monographien aus diesem Korpus, die einen urbanen Bezug aufweisen (dieser fokussiert dabei auffallend häufig auf Berlin), wurde eine doppelt gelagerte Auswahlstrategie angewendet und nach den folgenden Kriterien relevante Passagen im Datenmaterial identifiziert: *Erstens* sollten solche Passagen einer näheren Betrachtung unterzogen werden, die inhaltliche Relevanz für die Fragestellung nach der Konstruktion von Subjekt und Disziplin(ierung) aufweisen. *Zweitens* sollten Passagen einbezogen werden, die von hoher semantischer und metaphorischer Dichte sind. Solche Passagen, in denen zentrale Orientierungsgehalte in bildhafter Sprache und in szenischer Metaphorik zum Ausdruck gelangen, gelten etwa in der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode als besonders ertragreich für die Rekonstruktion (vgl. Bohnsack 2006). Für die nachfolgenden Analysen wurden dementsprechend zunächst zwei Texte aus dem Korpus identifiziert, in denen (a) Beschreibungen von Schüler:innen als undisziplinierte Subjekte sowie (b) von Ordnungs- und Disziplinierungspraktiken eine tragende Rolle spielen und in denen sich (c) Bezüge zu gesellschaftlicher Ordnung und gesellschaftlichen Krisen- und Verfallsdiskursen zeigen. Entsprechend werden im vorliegenden Beitrag Auszüge aus den Monographien »Isch geh Schulhof« von Philipp Möller (2012) und »Eine Lehrerin sieht Rot« von Doris Unzeitig (2019) fokussiert. Beide Texte haben gemeinsam, dass sie sich auf den Primarschulbereich beziehen. Sie teilen zudem den Kontext marginalisierter Sozialräume in Berlin und weisen inhaltliche Überschneidungen auf, insofern das Thema Disziplin und Ordnung in ihnen ebenso präsent ist wie detaillierte und dichte Beschreibungen von Kindern und ihren familiären Verhältnissen. Es handelt sich ferner um Texte, die in je spezifischer Form einen Bezugshorizont in der Beschreibung und Kritik gesellschaftlicher sowie bildungssystemischer Bedingungen finden. Aus diesen beiden Texten wurden solche Abschnitte für die tiefergehende Analyse ausgewählt, die sich durch detaillierte, szenisch-metaphorisch aufgeladene und semantisch dichte Beschreibungen von Subjekten, Praktiken und Kontexten auszeichnen.

Sodann wurden diese Passagen auf die ihnen – explizit wie implizit – inhärenten Wissensbestände hin rekonstruktiv analysiert. Dabei

orientierte sich die Analyse an dem in der Dokumentarischen Methode etablierten interpretativen Vorgehen, demnach zunächst die dem jeweiligen Material immanente thematisch-inhaltliche Struktur aufgeschlossen wird, um sodann die implizit liegende Wissensstruktur, das heißt das implizite Orientierungswissen, einschließlich ihrer spannungsgeladenen Relation zu normativen Ordnungen zu rekonstruieren (vgl. hierzu Bohnsack 2017; Nohl 2016). Erst daran anschließend wurde das so rekonstruierte Wissen in Bezug zu etablierten theoretischen Konzepten aus dem Kontext einer machtanalytischen Perspektive auf Schule, Subjekt und gesellschaftliche Ordnung gesetzt.

Das hier gewählte rekonstruktive Vorgehen ist damit anschlussfähig an dispositivtheoretische und dispositivanalytische Perspektiven. Denn es geht *erstens* von seinem Gegenstand aus, wählt also eine Vorgehensweise, die an konkreten Aussagen/Praktiken ansetzt und dann sukzessive danach fragt, wie sich diese zu übergreifenden, abstrakte(re)n strukturellen Phänomenen verhalten – eine Vorgehensweise, die Foucault als ›aufsteigende Analyse‹ beschrieben hat (vgl. Foucault 2010: 34–35). Neben diesem für dispositiv- und machtanalytische Perspektiven geeigneten Vorgehen kann die hier gewählte Analysehaltung *zweitens* den Anspruch eines Denkens in Relationalitäten und Differenzen (vgl. Burmeister 2025: 287, 281) einlösen, insofern die empirische Rekonstruktion wissensmäßiger ›Gegenhorizonte‹ (vgl. Bohnsack 2017) und der darin zum Ausdruck gelangenden Konstruktionslogiken von Welt Aufmerksamkeit zukommt. Schließlich und *drittens* ist die im vorliegenden Beitrag verfolgte Fragestellung letztlich daran interessiert, wie Wahrheiten über Schüler:innen, Schule und Gesellschaft konstruiert, wie damit Machtverhältnisse reproduziert oder bearbeitet werden und welche Subjektentwürfe damit verbunden sind (zu den hier benannten Analyseebenen vgl. auch Burmeister 2025: 284–287).

3 Unbeherrschte Narrenkinder.

Das undisziplinierte Subjekt als Chiffre des Verfalls

Im Folgenden wird zunächst (3.1) eine längere Passage aus dem Buch »Eine Lehrerin sieht Rot« (Unzeitig 2019) untersucht. Wie der Untertitel »Mini-Machos, Kultur-Clash, Gewalt in der Schule und das Versagen der Politik« bereits verrät, handelt es sich hier um einen im Modus der Streitschrift verfassten Text. Die österreichische Lehrerin Doris Unzeitig berichtet über ihre Zeit als Schulleiterin an einer Berliner Grundschule und prangert gegebene Zustände ebenso an wie die wahrgenommene Untätigkeit (schul-)politischer und -administrativer Akteur:innen. Dabei durchziehen hoch ausdifferenzierte Problembeschreibungen den

Text, die insbesondere um Verhalten, Auftreten und Betragen von Schüler:innen und Eltern kreisen und dabei mit natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen über als ›muslimisch‹ und ›arabisch‹ gelabelte Kinder und ihre Eltern verwoben sind.

Die zweite Passage (3.2) stammt aus dem Buch »Isch geh Schulhof. Unerhörtes aus dem Alltag eines Grundschullehrers« (Möller 2012). Der Autor wird im Klappentext als freier Autor vorgestellt, der nach dem Studium der Erwachsenenbildung über einen Zeitraum von zwei Jahren als Quereinsteiger an Berliner Grundschulen gearbeitet hat. Der Text kreist inhaltlich, kongruent zu Unzeitig (2019), um Erfahrungen und Erlebnisse mit Kindern und deren Eltern, unterscheidet sich aber in seiner Stilistik insofern von ersterem, als es in Möllers Text primär um die Erfahrungen beruflicher Einsozialisation im Grundschullehramt geht und der Text stärker in humoristischem Duktus gehalten ist. Defizitzuschreibungen an die soziale Herkunft der Schüler:innen dokumentieren sich hier indes ebenfalls.

3.1 *Der unbeherrschte Yeliz.* *Disziplinprobleme an der Spreewald-Grundschule*

Im fünften Kapitel des Buches »Eine Lehrerin sieht Rot« (Unzeitig 2019) wird auf »Gewaltvorfälle vor und in der Schule« eingegangen. Das Kapitel ist in mehrere Unterabschnitte gegliedert, deren Kurzüberschriften entweder Hinweise auf die folgend geschilderten Ereignisse geben oder aber schlicht Datums- und Zeitangaben enthalten.¹ So wird bereits auf der Ebene der Überschriften eine Affektambivalenz erzeugt, die zwischen einer (weil empörungs- und skandalbesetzten) boulevard-journalistischen Schreibweise einerseits und einem Modus nüchterner Berichterstattung, der im Stil an ein Logbuch erinnert, andererseits aufgespannt wird.

Eines der Unterkapitel, das die Überschrift »Mittagessen, 12:30 Uhr« trägt, widmet sich dem Fall eines Jungen, der Yeliz genannt wird. Das Kapitel beginnt mit einer narrativ strukturierten Szene, in der die »Kinder der Klasse 1 und 2« (ebd.: 86) aufgegessen haben und sich nun zum Spielen im Hof anstellen dürfen. Schließlich kommen zwei Mädchen »aufgeregt zur Erzieherin« (ebd.: 87) und berichten dieser, Yeliz habe ein Mädchen (Renan) geschlagen beziehungsweise am Arm gekratzt, sodass dieses nun weine und, so erfahren wir weiter, zum Arzt müsse. Yeliz habe sein

1 Beispielsweise »Und wieder eine Prügelei« (Unzeitig 2019: 92), »Schlag in den Bauch einer Schwangeren« (ebd.: 104) »Gewalt und religiöse Intoleranz« (ebd.: 106) oder aber »Montag, 10:00 Uhr« (ebd.: 82), »Mittwoch, vor Schulbeginn« (ebd.: 91).

Verhalten auf Nachfrage mit Renans Vordrängeln begründet (ebd.). Dies ist der Auftakt für eine anschließende, mehr als vier Seiten umfassende narrative Fallbeschreibung zu Yeliz. Demnach halte die Schule ihn »nicht für ›regelbeschulbar‹« (ebd.: 87), auch eine der Familie zugeordnete Betreuerin habe keine Abhilfe bezüglich seines unbeherrschten und verletzenden Verhaltens schaffen können. Yeliz, der in der Türkei geboren worden sei – und damit als natio-ethno-kulturell Anderer markiert wird –, habe im Türkischen wie Deutschen lediglich »rudimentäre Kenntnisse«. Da er gegenüber seiner Mutter »kaum verbalisieren« könne, »was ihn bedrückt«, verleihe er »seinen Gefühlen durch körperliches Verhalten Ausdruck« (ebd.). Yeliz wird weiter als schnell von Emotionen und Affekten überwältigtes Kind beschrieben, das ebendiese »unvermittelt zum Ausdruck« bringe, dabei eine sehr niedrige »Frustrationsschwelle« habe, auf »Kompromissvorschläge« nicht eingehe und, sobald es »nicht nach seinem Kopf« gehe, zu verbalen und körperlichen Angriffen neige (ebd.). Dabei sei jedes Kind in seiner Nähe »ein potenzielles Opfer« (ebd.).

Damit wird Yeliz als mehrfach defizitäres Tätersubjekt konstruiert: Er ist sprachlos im wörtlichen Sinne, unbeherrscht und gewalttätig. In einiger Hinsicht erinnert seine Darstellung damit an bereits in der Forschung beschriebene Bilder von devianten Jugendlichen, die zur Legitimierung harter Strafmaßnahmen herangezogen werden (vgl. z. B. Amos 2007) – nur, dass es sich hier, man halte sich dies vor Augen, um ein Grundschulkind handelt. Die Beschreibung folgt dabei zunächst einem deskriptiven, fast formalistischen Modus, der in ähnlicher Weise etwa in sozialpädagogischen oder psychotherapeutischen Fallbeschreibungen erwartbar wäre – bis dieser Modus in der dramatischen Zuschreibung gipfelt, jedes Kind sei ein mögliches Opfer, womit hier in einen Duktus gewechselt wird, der eher der moralpanischen Darstellung von Kriminalfällen ähnelt.

Die Art und Weise des Disziplinierens, die auf diese Kausalattributionen im Sinne konkreter Praxis folgt, ist damit aber nicht determiniert. Im Gegenteil lässt die sich hier dokumentierende Zuschreibungslogik unterschiedliche Ansätze gegenüber dem Disziplinarsubjekt Yeliz plausibel erscheinen. Strafende und explorativ-deutende Anschlusspraktiken erscheinen gleichermaßen plausibel. Im weiteren Verlauf des Textes wird dann folgendermaßen argumentiert:

»Yeliz erinnert in seinen Ausbrüchen an den bösen Friedrich im ›Struwelpeter‹. Er zieht Kinder an den Haaren und reißt sie aus, er haut ihnen auf den Rücken, spuckt sie an, ohrfeigt sie, boxt sie in den Bauch oder stellt ihnen ein Bein. Er zieht ihnen den Stuhl unter dem Hintern weg und beschimpft sie mit den schlimmsten Ausdrücken. Spielsachen oder Arbeitsmittel, die er haben möchte, reißt er anderen Kindern ohne jede Vorwarnung aus der Hand. Nach dem Grund gefragt, behauptet er stets, die anderen seien schuld – oder er rennt einfach lachend davon.

So traurig es ist: Die Schule ist mit einem derartig aggressiven Kind hoffnungslos überfordert. Sie ist keine psychotherapeutische Anstalt, die das Übel an der Wurzel packen könnte. Sie muss andere Wege finden, die allerdings nicht mehr Ausdruck eben dieser Hilflosigkeit sind. Im Fall von Yeliz ist es am erfolgreichsten, wenn das Kind seinen Aggressionsstau durch Bewegung abreagiert. Wenn der Lehrer ihm während der Unterrichtszeit Gelegenheit gibt, bis zur Erschöpfung den Gang vor dem Klassenzimmer auf- und abzurennen, erscheint der Junge am glücklichsten. Aber sieht so eine Lösung aus, die dem Kind Zukunftschancen eröffnet? Weshalb muss ein solch aggressives Kind überhaupt in einer Regelschule unterrichtet werden? Das Land Berlin hat seine Sonderschulen aufgegeben und auf sehr wenige Förderzentren für Fälle wie Yeliz reduziert. « (Unzeitig 2019: 88f.)

In dieser unmittelbar folgenden Sequenz wird Yeliz nun als gewalttätiges und bösartiges Kind geschildert, das andere Kinder körperlich und seelisch malträtirt, dabei aber nicht bereit ist, die Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen. Die essentialisierende Devianzkonstruktion gewinnt damit weiter an Kontur. Im zweiten Absatz werden dann, in den Modus der Argumentation wechselnd, Szenarien des Umgangs mit Yeliz entworfen und die Grundschule zentral als nichtzuständig konstruiert, denn weder könne sie – im Gegensatz zu einer psychotherapeutischen »Anstalt« –, die »Wurzel« des Problems zu fassen bekommen, noch sei sie in der Lage, Yeliz im regulären Schulbetrieb mitzuführen. Denn die (temporäre) Exklusion auf den Schulflur, wo er »seinen Aggressionsstau« abreagieren könne, ist zwar wirksam, aber nicht im schulischen Sinne funktional.

Letztlich wird hier also das Argument für die Abschulung des Kindes auf ein Förderzentrum geführt, soll also abweichendes Verhalten in Form von Sonderpädagogisierung und Exklusion bearbeitet werden (ähnlich vgl. Karabulut/Pfaff 2020: 97f.). Die Grundschule, entlang ihres schulsystemischen Begründungsmythos eigentlich als Ort »legitimer« Heterogenität begriffen, wird so vom pädagogischen Umgang mit devianten Schüler:innen entlastet. Die Konstruktion der Subjektfigur des devianten Yeliz spricht die Grundschule damit vom Disziplinierungsauftrag frei und autorisiert Exklusion im Rahmen eines (damit ebenso en passant legitimierten) segregierenden Schulsystems – dies aber auffälligerweise, obschon sich im Text selbst dokumentiert, dass Problemdynamiken identifiziert worden sind, die ihrerseits schulisch bearbeitbar erscheinen: Sowohl die eingangs beschriebene »Sprachlosigkeit« als auch ein vermeintliche »Aggressionstaus« bedingender Bewegungsmangel sind Problemdimensionen, die, dem Text folgend, partiell bereits adressiert wurden. Gleichwohl bleibt die Passage ein Abgesang auf den Versuch der Beschulung heterogener Schüler:innenschaften – im Status Quo ist die soziale Ordnung der Schule durch Kinder bedroht, die zivilisatorische

Normen (noch) nicht inkorporiert haben, und wird Yeliz implizit bereits an dieser Stelle zum Symbolbild sozialer Verfallserscheinungen. Die ›Rettung‹ der bedrohten Ordnung kann, der Argumentation des Textes folgend, nur durch eine Restitution des segregierenden Schulsystems mit seinen Aussonderungsmechanismen erfolgen. Somit ist diese Passage implizit auch als Kritik der Inklusionsreform lesbar. Die Möglichkeit, Yeliz auf eine Förderschule zu überweisen, bleibt damit weiter im Raum und wird schließlich seiner Mutter präsentiert, die jedoch Widerstand leistet:

»Die Mutter will allerdings keine ›besondere‹ Schule für ihren Sohn. Sie wirft mir vor, wir würden Yeliz für dumm erklären, was er nicht sei. Wir könnten ihn nur nicht leiden und wollten uns nicht mit ihm beschäftigen. Dies ist leider kein Einzelfall. Diese Haltung ist bei Eltern aus sozial schwachen Milieus sehr häufig anzutreffen. Das gilt nicht nur für bildungsferne Deutsche, sondern auch sehr häufig für muslimische Einwanderer aus einer autoritären Volkskultur. Zur absoluten Unfähigkeit, die notwendigen minimalen Bildungsziele der Schule korrekt einschätzen zu können, tritt das Gefühl der Schande, wenn in einer Familie ein Junge groß wird, der nicht imstande ist, traditionell männlichen Attributen zu genügen. Sowohl der Vater als auch die Mutter leiden darunter. Ihrem Kind ist damit nicht geholfen, es verschlimmert nur die Lage.«
(Unzeitig 2019: 90)

In dieser Sequenz, die den dramaturgischen Höhepunkt der Yeliz-Episode bildet, tritt nun dessen Mutter als widerständige, sich der pädagogischen Deutungshoheit der Schulleitung widersetzende Instanz auf den Plan. Sie wird hier gleichwohl nicht als mündiges und engagiertes Elternteil, sondern als unwissend und widerspenstig gezeichnet und ihre Bedenken gegenüber der segregierten Weiterbeschulung des Sohnes damit von Beginn an delegitimiert. Dabei sind Differenzkonstruktionen entlang gesellschaftlicher Ungleichheitsachsen entscheidend für diese Konstruktion. Denn die Widerspenstigkeit gegenüber schulischen Labels und Exklusionsprozessen wird hier als Ausdruck einer Unwissenheit gezeichnet, die mit sozialen Differenzen verwoben wird: Die Bemerkung, die Reaktionsweise der Mutter sei ›kein Einzelfall‹, insinuiert, es handle sich bei der Weigerung nicht nur um eine Form illegitimer Uneinsichtigkeit, sondern um ein verbreitetes Problem. So wird zunächst die individualisierende Stoßrichtung der Devianzkonstruktion irritiert, dabei aber wiederum die Strukturdynamiken und Anerkennungsordnungen von Schule unangetastet gelassen. Als Schuldige erscheint nun die Mutter, deren Argumentation aber von vornherein delegitimiert wird. Diese Delegitimationsbewegung wird mit dem Verweis auf die »sozial schwachen Milieus« unterfüttert, womit ein defizitorientierter, essentialistischer, abwertend-moralisierender Unterschichtsdiskurs aufgerufen wird, der in pädagogischen Diskursen wohl Relevanz besitzt, seitdem es diese gibt, der aber seit circa zwei Dekaden in Deutschland noch einmal deutlich

an Konjunktur gewinnt (vgl. Chassé 2007; Kessl 2005) und seinerseits in der Metapher der ›Bildungsferne‹ einen Ausdruck findet (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013). Unter Verweis auf die ›autoritäre Volkskultur‹ muslimischer »Einwanderer« wird dieser sodann mit antimuslimischen Diskursmustern verwoben, die ihrerseits einer rassifizierenden Logik folgen (vgl. Shooman 2014).

Die sozial ›Schwachen‹ werden in der hier abgedruckten Sequenz damit implizit gerade nicht als Benachteiligte und damit: von strukturellen Problemen *Betroffene* gezeichnet, sondern, ob ihrer vermeintlichen Unfähigkeit und ›kulturbedingten‹ Haltungen zur Schule, selbst zum Problem stilisiert. Eingedenk der prominenten Verortung der Geschichte in Berlin werden hier, an der Intersektion der Strukturkategorien Race und Class mit generationalen Ordnungsmustern, damit nicht zuletzt Schreckensszenarien vermeintlicher Ghettoisierungsprozesse und der Bildung von Parallelgesellschaften aktualisiert, die im Kontext gesellschaftlicher Verfallsdiskurse zum städtischen Raum ihrerseits eine prominente Rolle einnehmen (vgl. Eksner 2013; Ronneberger/Tsianos 2009; Wacquant 2007). Das Subjekt Yeliz steht damit nicht allein für schulische Problemkonstellationen und ist weit mehr als ›nur‹ Objekt einer Erzählung zum schulischen Alltag; Yeliz wird zum Knotenpunkt, zur Symbolfigur gesellschaftlicher Verfalls- und Abwertungsdiskurse. Diese wiederum müssen als nostalgische Reminiszenz an die Illusion einer ›guten, alten‹ Gesellschaftsordnung gelesen werden, in der natio-ethnische Homogenität den unhinterfragten Normalitätshorizont, Migration die (vermeintliche) Ausnahme, eine geteilte habituelle Mittelschichtsorientierung einschließlich fragloser Über- und Unterordnung in generationalen Verhältnissen die Regel und die Schule die selbstverständliche Instanz von Autorität und Deutungshoheit darstellte – einschließlich ihrer segregierenden Strukturlogik.

3.2 *Ein Käfig voller Narren?* *Disziplinarische Bewährungs eines Grundschullehrers*

Der zweite Text aus dem Genre der Lehrerprosa, der hier im Sinne einer kontrastiven Analyse in den Blick gerückt werden soll, stammt von dem Autor Philipp Möller (2012). Sein Titel »Ich geh Schulhof. Unerhörtes aus dem Alltag eines Grundschullehrers« spielt bereits offen mit soziolektalen Eigenheiten der im Text porträtierten Schüler:innen (und dies insbesondere in ihrer Abweichung vom Standarddeutschen). Das Buch ist in 32 Kapitel gegliedert, von denen das zehnte, welches im Folgenden im Vordergrund steht, mit der Überschrift »Ein Käfig voller Narren« versehen ist.

Diese Kapitelüberschrift ist bereits vieldeutig und sie beinhaltet (medien-)kulturelle Referenzen, die Beachtung verdienen. So ist zunächst

auf die Käfigmetapher zu verweisen, die ihrerseits Semantiken erzwungener Einschließung evoziert, also die Schule als Gefängnis, die Klasse als Zwangsgemeinschaft zeichnet. Zudem referiert der Titel auf die französisch-italienische Filmkomödie »Ein Käfig voller Narren« aus dem Jahr 1978, welche Konflikte queerer und konservativer Lebensweise im zeitgenössischen Frankreich thematisiert. Ferner liegt die Referenz an die US-amerikanische Sitcom »Ein Käfig voller Helden« nahe, die in den 1960er bis 1970er Jahren erstausgestrahlt wurde und in einem Kriegsgefangenenlager der Wehrmacht in den 1940er Jahren spielt. Die Überschrift verortet das Kapitel damit einerseits im semantischen Feld von Zwang und Gefangenschaft, andererseits im semantischen Feld von Devianz und Abseitigkeit sowie drittens in Semantiken von Differenz und Widerstand. Die Figur des Narren verweist dabei einerseits auf töricht-lächerliche Verhaltens- und Ausdrucksformen, mit ihr sind (auch in den gerade beschriebenen medienkulturellen Referenzen) aber auch Momente des Komödiantisch-Humoristischen aufgerufen – wie etwa in der Figur des Hofnarren, dessen Aufgabe einerseits in der Belustigung und Unterhaltung des Herrschers liegt, dem aber auch die Eigenschaft zugeschrieben werden kann, gegebene Verhältnisse ironisch zu persiflieren, also: Narrenfreiheit zu genießen.

Damit wird auch die in dem Kapitel dann folgende, detaillierte Beschreibung der einzelnen Schüler:innen der Klasse 5b, in der der Autor angibt als Lehrer eingesetzt zu werden, gleich zu Beginn implizit unter das Rubrum von Abweichung gesetzt. Im Rahmen dieses Kapitels folgt an einer Stelle die kurze Erzählung einer Störung durch einen Schüler, die sich bei der Vorstellung der Klassenlehrerin »Frau Sommer« ereignet habe. Der Autor beschreibt daran anschließend konkrete Disziplinierungspraxis:

»Ich stehe langsam von meinem Platz am Lehrertisch auf, trete vor die Klasse und schaue ruhig in den Raum. Jetzt, genau jetzt, darf ich keinen einzigen Fehler machen. Aus dem letzten Jahr weiß ich: Dies ist der pädagogische Point of no Return, der wichtigste Moment für das zukünftige Verhältnis zwischen mir und der Klasse. Ich achte auf eine aufrechte Körperhaltung, mache letzte Quatschköpfe mit einem Räuspern und einem strengen Blick auf mich aufmerksam und stelle mich dann vor.

»Guten Morgen«, beginne ich ohne ein Lächeln. Nett sein kann ich später immer noch. »Ich bin Herr Möller, euer neuer Musik- und Sportlehrer. Ich freue mich auf den Unterricht mit euch, aber ich sage euch gleich ...«

Hier lege ich eine wichtige Kunstpause ein und erkläre den Kids danach in ruhigem Ton, dass ich mir dumme Sprüche, wie den von Herrn Winter, in meinem Unterricht verbitte. Der Störenfried setzt zum Reden an, doch so weit lasse ich es erst gar nicht kommen.

›Möchtest du der Erste sein, der heute Nachmittag den Hof fegt?‹, frage ich ihn kühl und schaue ihm dabei ohne ein Blinzeln in die Augen.

Es klingt verrückt, aber bei der Auseinandersetzung mit einigen Jungs habe ich die Erfahrung gemacht, dass es vor allem darauf ankommt, deren Blick standzuhalten.

›Nein‹, sagt er nach einem Moment des archaischen Platzhirschgehabes und schaut betreten weg. ›Gut, dann fangen wir am besten damit an, dass du dein Käppi abnimmst.‹

Er verdreht die Augen, nimmt widerwillig seine zu eng geschnallte Schirmmütze vom Kopf und schnalzt beleidigt mit der Zunge. Jetzt muss ich beweisen, dass ich nicht zu Scherzen aufgelegt bin.

›Gibt's irgendwelche Beschwerden?‹, frage ich ihn ruhig und schaue ihm dabei wieder fest in die Augen.

›Nein!‹, antwortet er mit finsterner Miene.

›Gut, dann macht Frau Sommer jetzt weiter.‹

Lief doch ganz gut.« (Möller 2012: 118–120)

Augenfällig ist in dieser Sequenz zunächst ihre Dramaturgie. Sie beginnt mit einer Beschreibung von Körperbewegungen, Haltung und Gedankengängen des Autors, welche die Vorstellung des Lehrers gegenüber der Klasse als für das Arbeitsbündnis allesentscheidenden Moment ausweist. In diesem ersten dramaturgischen Höhepunkt gelangen aufrechte Körperhaltung, Räuspern, ›strenger Blick‹ und der Verzicht auf ein Lächeln ›gekonnt‹ zur Anwendung, um die Klasse, die dabei wie eine Drohkulisse im Hintergrund erscheint, deren inhärenter Devianz präventiv begegnet werden muss, in den Griff zu bekommen. Was als ›pädagogischer Point of no Return‹ bezeichnet wird, ist damit eigentlich ein autoritär-disziplinarischer Point of no Return. Präventive Disziplinierung ist die initiale Voraussetzung für Autorität, welche damit implizit als permanent prekär gezeichnet wird. Und Autorität wiederum ist notwendige Bedingung allen weiteren pädagogischen Handelns. Die Schüler:innen sind damit grundsätzlich als Bedrohung prekärer Strukturen der Ermöglichung von Schule markiert, die es durch präventive Maßnahmen der Herstellung von Autorität im Zaum zu halten gilt.

Der zweite Höhepunkt in der Dramaturgie der Sequenz besteht dann in der offensiven Durchsetzung von Machtverhältnissen qua direkter Ansprache. Der erneut zum Sprechen ansetzende, als ›Störenfried‹ gelabelte Schüler aus der zuvor geschilderten Szene wird hier durch unmittelbare Strafandrohung in die Schranken gewiesen. Sodann folgt der Einsatz einer weiteren Disziplinierungstechnik. Das ›Starr-Duell‹ zwischen Lehrer und Schüler wird hier als erfahrungsgesättigte Praxis der Konsolidierung von Hierarchie eingeführt und anschließend zwar kritisch in den Zusammenhang von ›Platzhirschgehabes‹ gerückt, nicht aber

grundlegend delegitimiert. Hieraus wiederum öffnet sich die Option einer weiteren Disziplinierungshandlung, die den ›Störenfried‹ zum Absetzen seiner Schirmmütze bewegt. Die anschließende rhetorische Frage nach ›irgendwelchen Beschwerden‹ und des Schülers Verneinung mit ›finsterer Miene‹ werden sodann zum Ausweis einer gelungenen Interaktion im Sinne der Lehrkraft (»Lief doch ganz gut«), womit die Sequenz zur Konklusion gelangt.

Zunächst steht damit auch hier die Konstruktion von Schüler:innen als potentielle Devianzsubjekte zentral. Nach der initialen Markierung von Macht und Hierarchie im Sinne einer Nulltoleranzstrategie gegenüber zu antizipierenden Störungen wird dabei die Unterrichtssituation als Bewährungskampf zwischen der Autorität der Lehrkraft einerseits und der notorischen Devianz der Schüler:innen andererseits gezeichnet. Als Bearbeitungsmodus von Disziplinproblemen tritt dann – anders als in der oben interpretierten Sequenz (3.1) – nicht die Exklusion und/oder Sonderpädagogisierung von Schüler:innen in den Vordergrund, sondern Verhaltenssteuerung durch den eigenen Körper als symbolisches Disziplinierungsinstrument. Es sind damit Formen einer interaktiv-praktisch zu strukturierenden ›Mikrophysik‹ (vgl. Foucault 1994) der Disziplin, die den Körper – und damit wohl auch: körperliche Überlegenheit – als symbolisches Medium nutzt und solche Techniken einsetzt, die auf im weitesten Sinne archaische Formen der Konsolidierung von Macht zurückgreifen. Hierzu zählen nicht nur das Signalisieren körperlicher Dominanz und Überlegenheit (in die Augen starren) und rhetorische Fragekonstellationen, die ein Zuwiderhandeln als aussichtslos erscheinen lassen, sondern auch Androhungen von Strafen, die ihrerseits auf den Körper der Schüler:innen zielen (den Hof fegen).

Während also bei Unzeitig (2019) die anonym-objektivierende Mechanik des segregierenden Schulsystems samt seiner diagnostischen Testregime genutzt werden soll und damit legitimiert wird, sind bei Möller physische Präsenz und Strafpraktiken aus dem Methodenrepertoire der Disziplinargesellschaft (vgl. Foucault 1994) im unterrichtlichen Setting am Werk. Die antizipierte Devianz der Schüler:innen, die sich in deren als aufmüpfig gelabelter Widerstandspraxis gegen schulische Autoritäten dokumentiert, soll dadurch bearbeitet werden, dass sie, weiter mit Foucault (vgl. ebd.) gesprochen, als ›gelehrige Körper‹ adressiert werden: nicht nur soll sich der Körper in die Ordnung der Disziplin einfügen, er wird auch zum Angriffspunkt von Strafen bzw. Strafandrohungen. Impliziter positiver Gegenhorizont dieser Konstruktion ist damit die Schule bzw. der Unterricht als Arrangement von in der Praxis des Sitzens ›stillgelegten‹ und affektgezügelter Körpern (vgl. Langer 2008).

Daneben liegt auch bei Möller (2012) die Milieudifferenz zwischen den sozial benachteiligten Familien der Kinder und Jugendlichen einerseits und der Lehrkraft als Vertreterin bürgerlicher Mittelschichtsnormen

andererseits im Hintergrund des Textes. Dies dokumentiert sich an zahlreichen weiteren Stellen in diesem Kapitel, wobei sich auch kulturalistische und klassistische Deutungsmuster mindestens andeuten. So finden sich an mehreren Stellen ethnische Differenzmarkierungen (z. B. zu zwei Jungen, die Halsketten mit der libanesischen Flagge trügen und die beide »buschige Augenbrauen und dunklen Flaum auf der Oberlippe« hätten, ebd.: 126) und wird der Duktus des gesamten Buches von der Verballhornung an »Kiez-Deutsch« erinnernder soziolektaler Einschläge getragen, womit wiederum der Segregations- und Parallelgesellschaftsdiskurs implizit aufgerufen ist. Ethno-kulturelle Differenz wird dabei zwar nicht als Erklärung für Verhalten herangezogen, gleichwohl spielen soziale Hintergrundbeschreibungen für die Konstruktion der Subjektfigur Schüler:in eine Rolle. So wird gegen Ende des Kapitels eine Szene des Austausches zwischen dem Autor und der Lehrerin »Frau Sommer« erzählt, in der sich beide im Gespräch »ganz tief in die menschlichen Schicksale« der Schüler:innen eingegraben hätten (Möller 2012: 130). Hier werden die Schüler:innen als von verschiedenen sozialen Härten Betroffene gezeichnet, zu denen Depressionen, Lernbehinderungen (vgl. ebd.), das Aufwachsen mit psychisch kranken Eltern (vgl. ebd.: 131), die Überforderung einer Schülerin durch zu viel Hausarbeit im »streng gläubigen« Elternhaus (ebd.) oder das Aufwachsen in einer »kinderreichen Familie des sogenannten deutschen Sozialhilfeadels« (ebd.: 133) gehören. Zwar werden die Schüler:innen an früherer Stelle von Verantwortung für ihre Lebenssituation und letztlich auch ihr Verhalten entlastet, denn: »Sie haben sich nicht ausgesucht, so zu sein, wie sie sind« (ebd.: 128); dennoch bleibt auch dieser Text bei Defizitzuschreibungen, die das zuvor geschilderte, rigide Disziplinierungsverhalten einschließlich schroffer Dominanzriten legitimieren und autorisieren, indem letztlich Strukturprobleme individualisiert und Prekarisierungen zu Privilegien umgedeutet werden, wie im abwertenden Begriff des Sozialhilfeadels zum Ausdruck kommt. Die von Möller beschriebenen, disziplinargesellschaftlich-autoritären Formen »traditioneller« Disziplin werden somit wiederum zu Sinnbildern des »guten« pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlichen Desintegrationstendenzen der Spätmoderne, wobei die einseitige Durchsetzung von Macht und Folgsamkeit letztlich positiver Gegenhorizont ist. Auch hier bleibt damit eine Mittelschichtsnormalität der Schule als normatives Ideal unangetastet, die aber im schulischen Alltag als permanent prekär und damit: als pädagogisch durchzusetzen erscheint. Damit liegt auch hier der Anschluss an soziale Verfalls- und Unterschichtsdiskurse und ihre emotionale Empörungssignatur nahe, wobei die Lehrkraft zum Helden der Schule (vgl. Wellgraf 2021) als letzte Bastion bürgerlicher Ordnung wird.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die Konstruktionen des undisziplinierten Subjekts in Texten aus dem breiten Feld der Lehrerprosa fokussiert, wobei diese Konstruktionen – einschließlich der darauf gerichteten Entwürfe und Legitimationen von Disziplinarpraxis – im Verhältnis zu breiteren gesellschaftlichen Diskursmustern von Verfall und Desintegration gedeutet wurden. In der Gesamtschau wurde dabei deutlich, dass *erstens* eine Figur des infam-devianten Subjekts in beiden hier untersuchten Publikationen zentralsteht. Diese Figur bildet einen Dreh- und Angelpunkt der jeweiligen Darstellung, wobei ihre Devianz sowohl individualisierend als auch als Ausdruck sozialer Herkunft essentialisiert wird. Diese Konstruktion wird *zweitens* im Lichte struktureller Differenzkonstruktionen vollzogen, wobei das undisziplinierte Subjekt *drittens* zur Chiffre eines vermeintlichen gesellschaftlichen Verfallsprozesses wird. Essentialistisch-rassifizierende Begründungen abweichenden Verhaltens knüpfen mittelbar etwa an solche Diskurse an, welche die Gruppe der Muslim:innen zum Symbol von Gefahr und Desintegration machen – und die mit ihrer moralpanischen Rhetorik mithin nostalgisch verklärte Vorstellungen ethnisch homogener Zugehörigkeitsordnungen bedienen, welche in ihrer affektiven Signatur einer Skandalisierung von Abweichung wiederum emotional hoch aufgeladene kollektive Deutungsmuster reifizieren (zu Affektlogik und Stigmatisierung vgl. weiterführend Ahmed 2004; Kahveci 2013).

Weitere Arbeiten zu dem hier nur in Ansätzen berührten Themenkreis müssten nun dazu ansetzen, Diskurse über die Schule und ihre Schüler:innen als Diskurse über Gesellschaft weiter aufzuschließen. Eine tiefergehende, weitere Kontrastfälle heranziehende Analyse zum Gegenstandsbereich der Lehrerprosa könnte hier einen ersten Ansatz darstellen, wobei insbesondere der oben lediglich angerissene Aspekt von affektiven Strukturen in der Konstruktion von Subjektfiguren (vgl. hierzu auch Burmeister 2021) von großer Relevanz für Fragen der Konsolidierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse sein dürfte. Daneben könnte ein Anschluss an die Forschung zu Bildern des Lehrer:innenberufs gesucht werden (vgl. Terhart 2022) und könnten nicht zuletzt weiterführende Analysen zum öffentlichen Sprechen und zur Selbstpräsentation von Lehrkräften in sozialen Medien und digitaler Kultur (vgl. Schmidt/Herfter 2022) dazu beitragen, dieses diskursive Feld weiter auszuleuchten.

Bis zu diesem Punkt und mit Blick auf die hier untersuchten Fälle bleibt dabei festzuhalten, dass die Undiszipliniertheit des Schüler:innensubjekts in ihrer Darstellung weit über die Grenzen des Schuld dispositivs hinausweist. Sie wird zur komplexen Chiffre für den vermeintliche Verfall sozialer Ordnung – und die Schule zu deren letzter Bastion. Denn

der Gegenhorizont dieser Verfallserzählung ist der Mythos des traditionellen, gegliederten, an der Normalvorstellung der Mittelschichtshomogenität orientierten Schulsystems mitsamt seiner sonderpädagogischen Segregationslogik. Die Verfallsmetaphorik ist damit zugleich die Nostalgierhetorik einer bürgerlichen Ordnung, die von den Komplexitäten der spätmodernen Migrationsgesellschaft nichts wissen möchte.

Literatur

- Ahmed, Sara (2004): »Affective Economies«, *Social Text* (22/2), S. 117–139.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- Bohnsack, Ralf (2006): »Fokussierungsmetapher«, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.), Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 67.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bruch, Michael/Klaus Türk (2007): »Das Organisationsdispositiv moderner Gesellschaften«, in: Klaus-Dieter Altmeppen/Thomas Hanitzsch/Cars ten Schlüter (Hg.), *Journalismustheorie: Next Generation. Soziologische Grundlegung und theoretische Innovation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–280.
- Bueb, Bernhard (2007): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift* (12. Aufl.), München: List.
- Bührmann, Andrea D./Werner Schneider (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*, Bielefeld: transcript.
- Burmeister, Christoph T. (2020): »Noch einmal: Kindheit als Dispositiv«, in: Sabine Bollig/Lars Alberth/Larissa Schindler (Hg.), *Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume*, Wiesbaden: Springer VS, S. 49–69.
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Burmeister, Christoph T. (2025): »Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalyse«, in: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 279–292.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): »Einleitung: Der Blick auf das Kind – gilt der Gesellschaft«, in: Dies. (Hg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Chassé, Karl August (2007): »Unterschicht, prekäre Lebenslagen, Exklusion

- Versuch einer Decodierung der Unterschichtsdebatte«, in: Fabian Kessl/Christian Reutlinger/Holger Ziegler (Hg.), *Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die neue Unterschicht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–37.
- Eksner, H. Julia (2013): »Revisiting the ›ghetto‹ in the New Berlin Republic: immigrant youths, territorial stigmatisation and the devaluation of local educational capital, 1999–2010«, *Social Anthropology* (21/3), S. 336–355.
- Foucault, Michel (2013): *Archäologie des Wissens* (16. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005 [1982]): »Subjekt und Macht«, in: Ders., *Michel Foucault. Analytik der Macht. Herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263.
- 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.
- Freitag, Frau (2013): *Chill mal, Frau Freitag: aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin* (20. Aufl.), Berlin: Ullstein.
- Gomolla, Mechthild (2013): »Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innen und -jugendlichen im deutschen Schulsystem«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder* (5. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 87–102.
- Hertel, Thorsten (2020): *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*, Bielefeld: transcript.
- Jäckle, Monika (2009): *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahveci, Çağrı (2013): »Mobilisierung emotiver Kräfte: Die Politik Der Affekte«, *Journal für Psychologie*, (21/1).
- Karabulut, Aylin/Nicolas Pfaff (2020): »Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen«, in: Juliane Karakayalı (Hg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 107–123.
- Kessl, Fabian (2005): »Das wahre Elend? Zur Rede von der ›neuen Unterschicht‹«, *Widersprüche* (25/98).
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*, Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*, Bielefeld: transcript.
- Langer, Roman (2014): »Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer*innen im

- schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken«, *Erziehung und Unterricht* (166/3–4), S. 301–312.
- Link, Jürgen (2007): »Dispositiv und Interdiskurs. Mit Überlegungen zum ›Dreieck‹ Foucault – Bourdieu – Luhmann«, in: Clemens Kammler/Rolf Parr (Hg.), *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, Heidelberg: Synchron, S. 219–238.
- Mecheril, Paul (2015): »Das Anliegen der Migrationspädagogik«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- Mecheril, Paul/Bernhard Rigelsky (2010): »Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik«, in: Christine Riegel/Thomas Geisen (Hg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (2., durchgesehene Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–80.
- Möller, Philipp (2012): *Isch geh Schulhof. Unerhörtes aus dem Alltag eines Grundschullehrers*, Köln: Bastei Lübbe.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): »Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse«, *Zeitschrift für Diskursforschung* (4/2), S. 115–136.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*, Bielefeld: transcript.
- Pongratz, Ludwig A. (2001): »Pädagogik und Disziplingesellschaft – Schule als Dispositiv der Macht«, in: Theo Hug (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zum Wissen?* (Bd. 4), Hohengehren: Schneider, S. 312–320.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): »Die Erziehungswissenschaft der OECD – Ausichten auf die neue Performanz-Kultur«, *Erziehungswissenschaft* (14/27), S. 109–136.
- Raffnsøe, Sverre/Marius Gudmand-Høyer/Morten S. Thaning (2014): *What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality*. Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Ricken, Norbert (2015): »Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-) Logik eines Subjektivierungsmusters«, in: Julius Othmer/Andreas Weich (Hg.), *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–58.
- Ronneberger, Klaus/Vassilis Tsianos (2009): »Panische Räume. Das Ghetto und die ›Parallelgesellschaft‹«, in: Sabine Hess/Jana Binder/Johannes Moser (Hg.), *No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*, Bielefeld: transcript, S. 137–152.
- Schmidt, Melanie/Christian Herfter (2022): »YouTube – I See. Bilder von Lehrpersonen in Homecasting-Videos als Subjektivierungsgeschehen«, in: Dominique Matthes/Hilke Pallesen (Hg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule: (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 179–207.

- Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«. *Narrative des anti-muslimischen Rassismus*, Bielefeld: transcript.
- Shure, Saphira (2016): »Schule als Agens eines Integrationsdispositivs? Anmerkungen aus der Perspektive einer kritischen (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung«, *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* (22/4), S. 27–41.
- Steinbach, Anja/Saphira Shure/Paul Mecheril (2020): »The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen«, in: Juliane Karakayalı (Hg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 24–45.
- Strofe, Katha (2020): *Leaks aus dem Lehrerzimmer. Mein Jahr als Lehrerin an der Grundschule des Grauens*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Terhart, Ewald (2022): »Bilder zum Lehrerberuf – Beobachtungen und Reflexionen. Eine Einstimmung«, in: Dominique Matthes/Hilke Pallesen (Hg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 39–54.
- Unzeitig, Doris (2019): *Eine Lehrerin sieht Rot. Mini-Machos, Kultur-Clash, Gewalt in der Schule und das Versagen der Politik*. Kulmbach: Plassen.
- Wacquant, Loïc (2007): »Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality«, *Thesis Eleven* (91/1), S. 66–77.
- Waldschmidt, Anne/Anne Klein/Miguel Tamayo Korte/Sibel Dalman-Eken (2008): »Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung«, *Historical Social Research* (33/1), S. 313–343.
- Wellgraf, Stefan (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*, Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*, Bielefeld: transcript.
- Wiezorek, Christine/Margaret Pardo-Puhlmann (2013): »Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«*, Wiesbaden: Springer VS, S. 197–214.
- Winker, Gabriele/Nina Degele (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript.