

ANTJE LANGER UND SOPHIA RICHTER

Spielball Disziplinierung

Spannungs- und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen familieller und schulischer Disziplin

1 Disziplin ohne Disziplinierung: Verhandlungen um Zuständigkeiten

Disziplin gilt in der Schule zumeist als positiver Zustand, der von vielen Lehrkräften eingefordert wird. Disziplin sei wichtig und ohne Disziplin sei Unterricht nicht möglich, so die Aussage zahlreicher Lehrkräfte im Rahmen ethnographischer Schulforschungen (vgl. Langer 2008; Richter 2019). Diese Auffassung findet sich auch in Diskursen zur Unterrichtsqualität. Hier heißt es, dass Disziplin die Voraussetzung für ein effektives Lernen darstelle und das Ziel der Bemühungen von Lehrkräften darauf ausgerichtet sein solle, die »echte und aktive Lernzeit« zu erhöhen (vgl. Helmke 2012; Klieme 2019), beispielsweise mit Hilfe von Strategien des Classroom-Managements (vgl. exempl. Eichhorn 2021).

Disziplinierung als Praxis der Herstellung von Disziplin wird dagegen in der schulpädagogischen Praxis meist repressiv verstanden, mit Praktiken des Strafens verknüpft und deshalb negativ konnotiert (vgl. Richter 2019, 2023). Für viele Lehrkräfte stellt sich daher die Frage, wie sie zur Disziplin der Schüler:innen gelangen, ohne sie disziplinieren zu müssen (vgl. Langer/Richter 2015). Die Forderung nach schulischer Disziplin als Voraussetzung für Unterricht und Lernen wirft aber nicht nur die Frage auf, wie der entsprechende Zustand der Disziplin erreicht werden kann, sondern auch die, wer vornehmlich dafür zuständig und verantwortlich ist.

Insbesondere die zweite Frage bildet den Ausgangsgedanken für den Titel unseres Beitrags (zur ersten Frage vgl. Merl/Richter 2026). Unsere These ist, dass *Disziplinierung* – im Sinne der Herstellung von Disziplin – zu einem Spielball zwischen Schule und Familie gerät, indem sie wechselseitig delegiert wird. Wer wird wie für die Erreichung von schulischer Disziplin zuständig gemacht? Welche Effekte gehen damit einher, wenn schulische Disziplin im familiellen Kontext zu erreichen gesucht wird? Diese Fragen diskutieren wir exemplarisch an empirischen Materialien aus dem Distanzunterricht während der Coronapandemie und aus der Hausaufgabenforschung. Theoretisch nutzen wir für unsere Argumentation die Heuristik von »Disziplinformen«, mit der Siegfried Bernfeld

in den 1920er Jahren zwischen unterschiedlichen institutionalisierten Disziplinformen differenziert – so auch zwischen einer schulischen und einer familiellen Disziplin. Die Analysen zur Disziplin als Regierungsweise von Michel Foucault aus den 1970er Jahren werden für uns vor allem hinsichtlich der Disziplinierung des Körpers und des Wissens relevant. Während sich in der Erziehungswissenschaft einige Arbeiten zu schulischer Disziplinierung auf Michel Foucaults Machtanalysen beziehen, werden die (relativ knappen) Analysen Siegfried Bernfelds nur selten aufgegriffen. Wir erachten diese jedoch für die Thematik als äußerst produktiv und setzen deshalb unseren Schwerpunkt auf Bernfelds »Disziplinformen«. Wir fragen anschließend, inwiefern sein Konzept aufgrund historischer Transformationen von »Erziehungswirklichkeiten« aktualisiert werden müsste. Mit diesen theoretischen Blicken analysieren wir beispielhaft empirisches Material, das sich auf einen sozialen Raum »zwischen« Schule und Familie bezieht. Im Fazit greifen wir noch einmal die These von »Disziplinierung als Spielball« auf. Zuvor erläutern wir jedoch im folgenden Kapitel kurz, wie Disziplinierung legitimierungsbedürftig wurde.

2 Zur Legitimierungsbedürftigkeit von Disziplinierung

Praktiken des Strafens, Züchtigens und auch des Beschämens galten noch bis in die 1960er Jahre hinein als pädagogisch legitim, auch wenn es innerhalb der Debatten dazu immer auch um die Frage einer »pädagogisch richtigen« Anwendung in Bezug auf die Härte, die Methode oder das Ausmaß ging (ausführlich vgl. Richter 2018, siehe auch von Stechow in diesem Band). Die 1960er, -70er und -80er Jahre waren dann von Strafkritik und einem Perspektivwechsel auf die zuvor gültigen Erziehungsmittel geprägt. An die Stelle der dominanten Auseinandersetzung mit pädagogischen Zwecken von Züchtigung und Strafen zur Sittlichkeitserziehung traten nun Debatten über nichtpädagogische (Neben-)Wirkungen von Strafen (wie Angst, Widerstand, Aggressivität usw.). In Lexika und anderen erziehungswissenschaftlichen Publikationen dieser Jahre wurden Strafen und eben auch die langjährig gültige schulische Praxis des (repressiven) Disziplinierens als gegenläufig oder konkurrierend zum Erziehen und Unterrichten entworfen, wobei sich vielfach auf psychologische sowie psychoanalytische Befunde gestützt wurde. Weiterer Ausdruck dieser diskursiven Verschiebung sind gesetzliche Regelungen, wie das Züchtigungsverbot in Schulen (in der DDR 1949, in der BRD 1973 mit Ausnahme von Bayern 1983), die UN-Kinderrechtskonvention (1989) und das Recht auf gewaltfreie Erziehung (2001).

Disziplinierung erscheint also als Zumutung – und das nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Lehrkräfte, die ›disziplinierend‹ möglicherweise im Konflikt zu pädagogischen Zielen handeln (müssen) (vgl. Richter 2019). Lehrkräfte wurden und werden vermehrt dazu aufgerufen, nach Alternativen zum Strafen zu suchen und Disziplin *pädagogisch* herzustellen. Die Suche nach pädagogisch legitimen Alternativen zu historisch überkommenen Praktiken des Disziplinierens und Strafens hält bis in die Gegenwart an und drückt sich nicht zuletzt in einer Vielzahl von Ratgebern aus, die sich diesem Themenfeld widmen.¹ Disziplinierung wird in Programmatiken und Auseinandersetzungen darüber immer auf der ›Grenze des Pädagogischen‹ verortet – zumindest ist sie nicht von sich aus legitim. Sie wird vielmehr im Rahmen organisatorisch-institutioneller Ordnungen praktiziert und muss pädagogisch legitimiert werden. Diese Legitimierungsbedürftigkeit führt – so die These des Beitrags – zu Spannungsverhältnissen zwischen Schule und Familie und der alltagspraktisch werdenden Frage nach Zuständigkeiten: Wer ist für schulische Disziplin pädagogisch zuständig – der Bereich der privaten oder der öffentlichen Erziehung oder beide?²

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Legitimierungsbedürftigkeit und damit einhergehender Zuständigkeitsfragen untersuchen wir in unserem Beitrag, wie Disziplinierung im Spannungsfeld von Schule und Familie verhandelt wird.

3 Disziplinformen nach Siegfried Bernfeld als heuristische Perspektive

3.1 *Darstellung und Kontextualisierung der »Disziplinformen«*

Der Pädagoge und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld beschreibt in seinem Aufsatz »Die Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten« (1974 [1927]) die Herstellung von Disziplin im Kontext von Affekten, Bedürfnissen und Interessen. Dabei entwickelt er eine deskriptiv-analytische Heuristik, in der drei unterschiedliche gesellschaftliche Grundformen von Disziplin in ihrer jeweiligen Beschaffenheit differenziert werden: (1) die familielle³ Disziplin, (2) die militärische Disziplin und (3) die

- 1 Aus einer analytischen Perspektive setzen sich Merl/Richter (2026) mit solchen Ratgebern auseinander.
- 2 Debatten dazu lassen sich historisch bis zur Entwicklung des modernen Kindheitskonzeptes nachvollziehen (vgl. Burmeister 2021).
- 3 Gegenwärtig geläufiger ist zwar das Wort familial. Wir greifen im Beitrag jedoch auf den von Bernfeld genutzten Begriff »familiell« zurück.

demokratisch-bürokratische Disziplin. Darüber hinaus versteht er (4) die industrielle Disziplin als Mischform aus familieller und militärischer Disziplin sowie (5) die (schulisch) didaktische Disziplin als eine Mischform aus allen drei Grundformen. Da uns im Folgenden die Frage der Disziplinierung im Spannungsfeld von Schule und Familie interessiert, widmen wir Bernfelds Ausführungen hierzu besondere Aufmerksamkeit. Um im weiteren Verlauf die Disziplinformen im Hinblick auf gesellschaftliche Transformationen diskutieren zu können, präsentieren wir jedoch alle fünf Disziplinformen. Dies auch deswegen, da sich laut Bernfeld all diese Disziplinen vor allem im Rahmen von Anstaltserziehung und Schule tendenziell vermischen und ihre Vereindeutigung spezifische Konflikt-dynamiken ausblende (vgl. Bernfeld 1974: 226; Hörster 2017).

Dagegen verfolgt Bernfeld in seinem Aufsatz gerade das Anliegen, Konflikte und Konfliktbearbeitungen in ihren jeweiligen Ausrichtungen, Mitteln und Zwecken zu systematisieren. Dieses Bestreben resultiert aus seinen Erfahrungen mit der Anstaltserziehung im Wiener Kinderheim Baumgarten in den 1920er Jahren (vgl. Barth 2010). Auf der Suche nach einer möglichen demokratischen Verfasstheit der Anstaltserziehung analysiert er ›Vorbilder‹, die (eher unsystematisch) in die Herstellung von Anstaltsdisziplin – im Sinne einer Organisationsweise von Ordnung, die spezifische (hierarchische) ›Arbeitsbündnisse‹ impliziert – eingegangen sind: andere Erziehungsstätten, der Haushalt (Familie), die Schule, die Kaserne, der Betrieb. Er betrachtet diese als ›idealtypische‹ Modelle hinsichtlich ihres möglichen Vorbildcharakters. Dabei propagiert er eine selbstverwaltete Schulgemeinde, wobei seine Perspektive von (jugendbewegter) pädagogischer Praxis und einem psychoanalytisch-gesellschaftskritischen Verständnis geprägt ist. Seine Systematisierung zielt auf die Frage danach, welchen Rationalisierungen die jeweiligen Ordnungen verhaftet sind. Der Begriff der Disziplin bezieht sich bei Bernfeld also auf die funktionale Aufrechterhaltung von sozialen Ordnungen, deren jeweiliger Zweckmäßigkeit sowie ihre Art und Weise, Konflikte beziehungsweise ›Unordnung‹ zu bearbeiten. Dabei betrachtet er psychoanalytisch ›geschult‹ diese Konflikte als konstitutiv für die jeweilige Ordnung und damit zwar als zu bearbeitende, aber weniger als zu überwindende.

Die *familielle Disziplin* im Haushalt (1) charakterisiert Bernfeld (1974) als »Willkürherrschaft«. Sie sei an die Familientradition gebunden sowie an Wertungen, Anschauungen und Maßregeln des familiellen (und von sozialer Klasse geprägten) Milieus. Im Zentrum stünden Personen und ihre jeweiligen Bedürfnisse, so dass die familielle Disziplin Raum für »höchst sonderbare Gebote und Verbote« gebe (Bernfeld 1974: 214). Die Folgsamkeit des Kindes sei durch dessen affektive Abhängigkeit, durch dessen Einsicht und durch dessen physische Abhängigkeit bedingt (vgl. ebd.). Es gebe in Konflikten – zugespitzt formuliert

– meist »Sieger und Besiegte« und kaum Kompromisse; die Mittel der Konfliktlösung seien physischer Schmerz und Genuss, Missfallensäußerungen sowie die Erweckung spezieller Affekte, wie Mitleid, Schuldgefühl oder ähnliches (vgl. ebd.: 216).

Im maximalen Kontrast zur familiellen Disziplin steht Bernfeld zufolge die *militärische Disziplin* (2), deren Kern der »unbedingte Gehorsam gegenüber präzisierten Befehlen von Vorgesetzten« im Rahmen der Kaserne als einer »vollendet rationalisierte[n] Organisation« (ebd.: 217) ist. Bernfeld charakterisiert die militärische Disziplin als »Zwangsherrschaft«, organisiert durch Verhaltensregeln, Gebote und Verbote, die mit ökonomisch-politischen Interessen verknüpft sind. Die Folgsamkeit von Soldaten sei durch physische Einschränkungen, Prämien sowie durch mannigfaltige affektive Momente gewährleistet, wie etwa Patriotismus, Kameradschafts- beziehungsweise Führerliebe oder Furcht vor den zu erwartenden Beeinträchtigungen bei Ungehorsam (vgl. ebd.: 217f.). Im Konfliktfall gebe es nur die Bestrafung der Untergebenen als Lösung (vgl. ebd.: 219).

Die *demokratisch-bürokratische Disziplin* in Staat respektive Parlament (3) lässt sich Bernfeld zufolge als »Verwaltungsweise« charakterisieren. Dabei stehe der Bürger seinen »eigenen« Geboten gegenüber (da demokratisch gewählt), die wiederum von Beamten vertreten werden. Legalität (als Fügsamkeit gegenüber Gesetzen und Behörden) und Anstand (als Fügsamkeit gegenüber Konventionen, Traditionen und Ideologien) sind hier die zentralen Einsatzpunkte (vgl. ebd.: 220). Im Falle von Missachtung gibt es Verfahren, die gegebenenfalls auch Kompromisse zulassen: Legalität werde durch Gericht, Polizei und Verwaltungsämter bürokratisch und behördlich gesichert, indem Illegalität im Rahmen einer gesetzlichen Bestrafung zu »Einschränkungen der ökonomischen Basis, des sozialen Ansehens [oder] der Lebensführung« führe (ebd.). Anstand wiederum werde »durch soziale, physisch-psychische Beeinträchtigungen« gesichert, »die indirekt auf ökonomische, also auf physische Beeinträchtigungen hinwirken können« (ebd.: 221).

Die *industrielle Disziplin* (4) sei derweil entweder der familiellen (im Kleinbetrieb) oder der militärischen Disziplin (im Großbetrieb) ähnlich. Physische Gewaltmittel würden durch ökonomische Interessen beziehungsweise Abhängigkeiten ersetzt, wobei diese »kontrolliert (und beeinflusst) von den »disziplinären« Verhältnissen des Staates« (ebd.: 222) seien.

Die *didaktische Disziplin* in der Schule schließlich ist nach Bernfeld »ein höchst verwickeltes, weitgehend nicht rationales Gemenge« der familiellen, militärischen sowie demokratisch-bürokratischen Disziplin (ebd.: 223). Die Frage des Verhältnisses zwischen demokratischer, militärischer und familieller Disziplin hänge, so Bernfeld, von der pädagogischen Ausrichtung der Schule sowie von der Anzahl und vom Alter der

Kinder ab. Den Schulen fehle das Recht zur Ausübung äußerer physischer Gewalt der militärischen Disziplin, die demokratischen Faktoren der demokratisch-bürokratischen Disziplin sowie die affektiven Kräfte der familiellen Disziplin, die eine Reihe von Disziplin Konflikten von vornherein vermeiden würden (vgl. ebd.: 225f.). Dem Schulkind komme die Aufgabe zu, das »Wohlgefallen des Lehrers zu erregen«, seinen Befehlen zu gehorchen sowie »bestimmte Leistungen zu vollbringen« (ebd.: 223). Die Folgsamkeit in Bezug auf die Leistung werde durch Benotung, durch mögliche Verlängerung der Schulzeit sowie damit einhergehende ökonomische und soziale Beeinträchtigungen gesichert (vgl. ebd.: 223). Zudem gebe es innerhalb der Schule beziehungsweise mit Bezug auf sie eine Reihe von Anforderungen und Normen, die jenseits der eigentlichen schulischen Leistungsanforderungen liegen. Die Folgsamkeit gegenüber diesen Geboten werde vorwiegend durch soziales Ansehen und Ausschluss gesichert – aber auch in der Verbindung mit Noten und deren Folgen im Rahmen der familiellen Disziplin (vgl. ebd.: 224).

3.2 Aktualisierungen und Grenzen des Bernfeld'schen Konzepts

Auch wenn Bernfelds Systematisierungen äußerst knapp und zugespitzt erscheinen und sich nicht direkt auf das heutige Schulsystem übertragen lassen, bieten sie doch eine produktive analytische Heuristik, um zeitgenössische Erscheinungsformen von Disziplin(-ierung) zu erfassen. Die in Bernfelds Modell unterschiedenen Typen familieller, militärischer und demokratisch-bürokratischer Disziplin ermöglichen es, aktuelle Formen schulischer Disziplin(-ierung) wahrzunehmen, zu differenzieren, einzuordnen und zu reflektieren. Welche Disziplin konstellationen lassen sich im heutigen Schulwesen beobachten und inwiefern lassen sich Verschiebungen, Überlagerungen oder Neujustierungen gegenüber den dargestellten Formen feststellen?

Ein zentraler Aspekt ist die institutionelle Spezifik von Schule als ein pädagogisches Handlungsfeld, das sich vom pädagogischen Handlungsfeld Familie insbesondere durch anders konstituierte Beziehungsverhältnisse unterscheidet. Ende der 1970er Jahre betont Wolfgang Scheibe mit Blick auf diese Differenz:

»Die *Schule* ist als Institution darauf angewiesen, *Ordnungen* zu errichten und auf ihre Respektierung zu dringen; ihr fehlen die emotionalen Voraussetzungen der Familie und die ausgleichenden individuellen Bezüge. Gleichwohl muß auch der Lehrer versuchen, *individuell* zu verfahren.« (Scheibe 1977: 220, Herv. i. O.)

Scheibe diagnostiziert eine grundlegende Spannung schulischer Disziplinpraxis: Einerseits ist die Schule auf formale Ordnung und Verbindlichkeit

angewiesen, andererseits rekurriert sie auf pädagogische Beziehungen, die Individualität anerkennen. Das Zitat verweist also nicht nur auf ein strukturelles Defizit gegenüber familiärer Erziehung, sondern auch auf die pädagogische Herausforderung, Disziplin nicht ausschließlich als äußeren Zwang zu vollziehen, sondern als Bestandteil einer Bildungspraxis. Die von Bernfeld für die familielle Disziplin beschriebenen affektiven Momente und die gegenseitige emotionale Abhängigkeit fehlen im Rahmen pädagogischer Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Diese, so ließe sich weiterführen, sind im Sinne einer Professionalisierung tendenziell eher zu kontrollieren und einzudämmen. Die Position des »Heimvaters« bei Bernfeld, der Disziplin zugleich über Amtsautorität und affektive Bindung ausübt (Bernfeld 1974: 226), ist in heutigen pädagogischen Kontexten nicht legitimierbar.

Ausgehend von Bernfelds Systematik lässt sich argumentieren, dass sich gegenwärtige Formen schulischer Disziplin zunehmend sowohl in Richtung einer demokratisch-bürokratischen als auch über Bernfeld hinausgehend im Sinne einer ökonomisch-unternehmerischen Logik verschieben. Familielle Disziplin mit starker affektiver Bindung ist in der Schule institutionell wie pädagogisch kaum zu legitimieren. Verwiesen sei hier nur auf Debatten zu Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen (Dörr 2025), die verdeutlichen, dass Nähe in pädagogischen Einrichtungen immer eine Art distanzierte, rollenkonforme Nähe mit kontrollierter Affizierung zu sein hat. Auch militärische Disziplin mit unbedingter Gehorsamspflicht erscheint vor dem Hintergrund eines individualisierten Bildungsverständnisses illegitim. Eine Disziplin, die lediglich zur äußeren Anpassung von Verhalten führt (vgl. Bernfeld 1974: 231), gerät in Konflikt mit erzieherischen Intentionen von Einsicht und Bildung (vgl. Richter 2018). Hinzu kommen die gesetzlichen Änderungen eines Zuchtungsverbotes für Lehrkräfte sowie das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Gleichwohl sind bestimmte Praktiken, die an die Gehorsamslogik erinnern – etwa das Strafen – weiterhin in Schulen zu beobachten, werden jedoch zugleich kritisiert und häufig kaschiert (Richter 2019).

Im Gegensatz dazu dominiert heute auf der Vorderbühne beziehungsweise als Ideal von Schule, Erziehung und Bildung ein Verständnis von Disziplin als Regelverwaltung: Schüler:innen stehen gemeinsam ausgehandelten oder zumindest kollektiv formulierten Geboten gegenüber, deren Einhaltung durch schulische Instanzen kontrolliert wird. Schulinterne Regelplakate wie »Wir alle halten uns an folgende Regeln« oder die Etablierung von Gremien wie Klassenrat oder Schüler:innenparlament stehen exemplarisch für diese Form demokratisch-bürokratischer Disziplin (vgl. exempl. de Boer 2008; Bauer 2013). Diese Tendenzen einer Bürokratisierung oder auch Verrechtlichung unterliegen häufig auch unternehmerischer Rationalität, die auf Eigenverantwortung und

Selbststeuerung abzielen (vgl. Bröckling 2017). Die Verantwortung für Disziplin wird hierbei als Selbstdisziplinierung auf das Subjekt übertragen (vgl. Pongratz 2010; Rabenstein 2016). Diese demokratisch-bürokratischen Tendenzen stehen in der Schule jedoch im Spannungsverhältnis zu institutionellen Vorgaben wie der Schulpflicht.

Aber auch innerhalb von familiellen oder familienähnlichen Haushalten haben sich die Beziehungen insofern gewandelt, als dass die von Bernfeld (1974) beschriebene Kompromisslosigkeit patriarchaler Familienverhältnisse nicht mehr legitim erscheint und es unterschiedliche Grade an Verhandlungen zwischen den Familienmitgliedern beziehungsweise Generationen gibt (Stichwort ›Verhandlungshaushalt‹). Diese Tendenzen sind indes nicht mit egalitären Beziehungen gleichzusetzen. Denn auch wenn die ›Letztgewalt‹ nicht mehr dem Patriarchen zukommt, so doch den Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten.

Parallel zu diesen Veränderungen auf der schulischen und familiellen Beziehungsebene haben sich auch die Raum-Zeit-Gefüge von Schule und Familie verändert. Etwa im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen: Hier werden Schulen immer mehr zu ›Lebensorten‹ für Kinder und Jugendliche (Stichwort: ›Verschulung von Freizeit‹), worüber sich auch die Zuständigkeiten hinsichtlich Fragen der Erziehung und Disziplinierung zwischen Familie und Schule im Sinne von »Expansionsprozesse[n] institutionalisierter Erziehung in der Schule« (Idel 2018: 47) verlagern. Die Ausdehnung von Schulzeiten führt auch zu Neuverhandlungen der Verantwortlichkeit von Disziplinierung zwischen Familie und Schule. Diese Verhandlungen (vgl. exempl. Fauser 1996; Giesecke 1996; Ivanova-Chessex 2020; Grüter 2022) verweisen auf ein Spannungsfeld hinsichtlich der – nicht neuen – Frage, welche Institution in welchem Maße für Erziehung und Disziplin(-ierung) verantwortlich ist.

Die hier nur ansatzweise skizzierten Aktualisierungen von Bernfelds Disziplinarformen eröffnen Perspektiven für unterschiedliche Logiken von Disziplin(-ierung) und damit grundgelegten Konflikten. Sie geben auch Hinweise auf die Relationalität von Disziplin(-ierungs-)formen. Zugleich verweisen sie auf Grenzen der Heuristik, die sich insbesondere in der Trennschärfe zwischen den unterschiedlichen Disziplinformen zeigen. So ließe sich beispielsweise fragen, ob Willkür in der Familie prominenter als in anderen Disziplinformen ist und ob demokratisch-bürokratische Disziplin nur einer Logik von Legalität und Anstand verpflichtet ist. Ein Staat ist auch ökonomischer, schulischer und militärischer Akteur, zumindest im Sinne der Etablierung von Rahmenordnungen.

Nicht nur aufgrund solcher Verwebungen ist aus unserer Sicht eine Verschränkung der Heuristik mit Michel Foucaults Analysen zur Disziplinarmacht produktiv (Foucault 1977). Foucault beschreibt Disziplin als historisch gewachsene Regierungsweise, die durch Wissenspraktiken und Zeit-Raum-Körper-Regime, Normierungen und eine »Mikro-Justiz« der

Sanktionierung Subjekte hervorbringt, die sich selbst regulieren – das *Disziplinarindividuum* (vgl. ebd.: 241). Im Anschluss daran lässt sich argumentieren, dass die Disziplinarmacht in unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen und Organisationsformen zirkuliert, dabei Veratzstücke dieser Institutionen aufnimmt und diese letztlich in ein isomorphes Verhältnis treten lässt. Die Disziplinarmacht hat Bezüge zum Kloster, wird in Manufaktur und Fabrik ebenso gebildet wie im Gefängnis und in der Schule (vgl. auch Treiber/Steinert 2005). Disziplin hat hier einen Bezug zur alltäglichen Lebensführung. Die Institution Familie erhält dabei im Laufe ihrer historischen Entwicklung eine Scharnierfunktion. Ihr weniger disziplinarisches, sondern eher souveränes Modell von Macht ermöglicht Foucault (2005: 125f.) zufolge, dass Individuen zwischen Disziplinarinstitutionen ›zirkulieren‹ können (vgl. auch Burmeister 2021: 207f.).

Während Foucault primär auf Ähnlichkeiten disziplinierender Institutionen fokussiert, betont Bernfeld stärker ihre Differenzen. Im Zusammenschluss ließen sich die unterschiedlichen Disziplinformen nach Bernfeld als Strukturvarianten übergreifender Machtformationen deuten. Mit Hilfe beider Perspektiven lässt sich Disziplin(-ierung) entlang von Macht, Wissen und Körper (Foucault)⁴, im Kontext institutionalisierter Logiken und damit einhergehender Spannungsfelder zwischen Formen der Disziplin (Bernfeld) in ihrer Verknüpfung analysieren.

4 Disziplinierung im Spannungsfeld von Schule und Familie

Im Folgenden betrachten wir zwei Beispiele, in denen schulische und familielle Disziplinierungsformen eng miteinander verschränkt sind: (1) im Rahmen des Distanzunterrichts während der Corona-Pandemie und (2) im Zusammenhang mit Hausaufgaben. Die Analyse richtet sich dabei auf zwei Dimensionen schulischer Disziplinierung: zum einen auf die Disziplinierung von Körpern, zum anderen auf die von Wissen und Denken, jeweils im Spannungsfeld familiärer Einflussnahmen.

4.1 Schule auf Distanz: Disziplinierung von Körpern

Das erste Fallbeispiel ist ein Schreiben einer Lehrerin an die Eltern und Kinder einer 5. Klasse während des Distanzunterrichts in der Coronapandemie. Der Unterricht im häuslichen Umfeld verlagert Schule in

4 Zu der Verschränkung von schulischer Disziplin mit Wissen und Körpern unter Bezugnahme auf Foucault liegen einige Studien vor (u. a. Rumpf 1981; Pongratz 1989, 2004; Caruso 2003; Langer 2008; Hertel 2020).

andere, meist private Räume, wodurch schulisch etablierte Muster von Ordnung, Kontrolle und Disziplin nur eingeschränkt möglich sind. Insbesondere die Sichtbarkeitsverhältnisse, die auf schulische Architektur und leibkörperliche Kopräsenz bauen, haben sich verändert, so dass der direkte Zugriff auf die Schüler:innen deutlich erschwert ist.

Das Schreiben dokumentiert den schulischen Umgang mit dieser Herausforderung.⁵

Liebe Eltern der Klasse 5C, liebe Kinder der 5C!

Heute gebe ich Ihnen eine kurze Rückmeldung zu [...] den Video-Konferenzen. [...]

Die Video-Konferenzen liegen zu Zeiten, an denen die Kinder normalerweise [...] Unterricht hätten, daher ist es wichtig, dass alle Kinder an den Video-Konferenzen teilnehmen. Ausnahmen gibt es natürlich, falls mal kein PC für die Kinder verfügbar ist oder tatsächlich das System überlastet ist. Dies sollte nur nicht zur Regel werden. Bei den meisten klappt das ja recht gut. [...]

Auch sollte es dann für alle Kinder selbstverständlich sein, dass sich die Kinder während der Video-Konferenz auch *an die Regeln halten*:

- nicht vor der Kamera herumhampeln,
- nicht auf dem Boden herumliegen,
- keine Geschwister mit dabei haben,
- alle Unterrichtsmaterialien liegen griffbereit,
- sich melden, wenn man etwas sagen möchte,
- nicht dauernd im Chat schreiben,
- nicht nebenbei spielen, etc.

Im Prinzip sollen sich die Kinder so verhalten, wie es im Klassenraum auch wäre.

Wir müssen alle improvisieren und das Beste aus der Situation machen. Wenn wir aber alle am gleichen Strang ziehen, uns bemühen und nach Möglichkeit mitarbeiten, dann können wir alle in dieser Zeit doch gut weiterarbeiten.

Viele Grüße

Lehrerin [Name der Lehrerin] für das Klassenteam 5C

Mit diesem Schreiben werden primär Eltern und ›ihre Kinder‹ adressiert. Die Adressierung ›Kinder‹ als Teil der generationalen Ordnung im Verhältnis zu Erwachsenen anstelle von Schüler:innen betont sowohl dieses generationale Verhältnis als auch insbesondere das

5 Das Material stammt aus einem Lehrforschungsprojekt zum Verhältnis von Disziplin und pädagogischen Beziehungen an der Universität Paderborn und ist aus dem Jahre 2020.

Eltern-Kind-Verhältnis – eine private, familiäre Beziehung, in der die Kinder den Eltern zugehörig und als ihnen unterstellt positioniert werden. Zugleich werden beide, Kinder und Eltern, als die der Klasse 5c adressiert und damit organisational überformt. Die Eltern werden jedoch als erste und hauptsächliche Adressat:innen angesprochen, was sich nicht nur in der formellen Anredeform ›Sie‹ zeigt, sondern auch darin, dass *über* die Kinder gesprochen wird. Die initiale Erwähnung der Kinder wird erst wieder im Zuge der konkreten Aufzählung der einzuhaltenden Regeln relevant, indem sie hier als Wissensträger:innen schulischer Regeln für die Eltern fungieren. Gewissermaßen sollen Kinder zu Hause zu Schüler:innen werden, wobei zu Schüler:innen-Werden hier heißt: diszipliniert sein, und zwar selbstverständlich (»Im Prinzip sollen sich die Kinder so verhalten, wie es im Klassenraum auch wäre«). Der prä-pandemische Normalzustand autorisiert die An-/Abwesenheitsmuster sowie die gesamte materielle schulisch Ordnung im pandemischen Ausnahmezustand.

Obwohl explizite Handlungsaufforderungen an die Eltern fehlen (à la ›Bitte sorgen Sie dafür, dass Ihr Kind...‹), wird durch die allgemeine Adressierung die Erwartungshaltung etabliert, dass diese für die Einhaltung der schulischen Regeln im privaten Umfeld Sorge zu tragen haben – unabhängig davon, ob ›ihr Kind‹ sich im Unterricht in der Schule an die Regeln hält oder nicht und unabhängig ihrer eigenen (räumlichen, zeitlichen etc.) Möglichkeiten. Die zugrundeliegende Vorstellung des privaten Raumes ist die der bürgerlichen ›Normfamilie‹ der Mittelschicht, bestehend aus Eltern und Kindern sowie die Norm der generationalen Ordnung, die sich hier implizit auch auf die Deutungshoheit der Erwachsenen über das physische Betragen der Kinder erstreckt. Andere Formen des familiären Zusammenlebens bleiben unerwähnt. Eltern werden als Normwächter:innen für die Schule angerufen, der schulische Normalzustand als solches autorisiert – und seines Zeichens zum autorisierenden Moment für das erwartete Verhalten im familiären Raum (vgl. auch Richter/Wittfeld in diesem Band). Die E-Mail richtet sich an alle Eltern, hebt jedoch eine kleine Gruppe besonders hervor, bei der es »nicht klappt«. Dadurch wird die Vorstellung einer grundsätzlichen Normalität gestärkt, von der lediglich wenige Ausnahmen existieren – die anonymisiert in den Vordergrund gerückt werden. Die implizite Forderung ist, dass Eltern ihre Kinder kontrollieren und sicherstellen, dass diese (und damit auch sie selbst) nicht zur abweichenden Gruppe gehören. Durch eine abstrakte Gegenüberstellung von Regel und Ausnahme wird eine Gleichheit und eine Fähigkeitsnorm aller Schüler:innen (und damit auch der Eltern) suggeriert – unabhängig von konkreten familiären, häuslichen und individuellen Bedingungen.

Unterricht wird (1) unter der Voraussetzung einer funktionierenden technischen Infrastruktur entworfen, wobei Eltern in die Verantwortung

genommen werden, diese sicherzustellen, ohne dass ihnen konkrete Hilfestellungen angeboten werden. Ein technisches Nicht-Funktionieren wird als Ausnahme dargestellt, sodass Zweifel an der Glaubwürdigkeit technischer Schwierigkeiten gehegt werden könnten, sollten diese regelmäßig auftreten. Unterricht wird (2) unter der Voraussetzung des Vorhandenseins eines ruhigen Ortes zum Lernen betrachtet. Dies setzt implizit voraus, dass alle Kinder ein entsprechendes Umfeld zur Verfügung haben. Hier zeigt sich der Normalitätshorizont einer Mittelschichtsfamilie mit Wohnverhältnissen, in denen jedes Kind einen eigenen Raum respektive einen individuellen Rückzugsort hat. Schließlich wird Unterricht (3) unter der Voraussetzung der Einhaltung spezifischer Regeln konstruiert. Die Regeln implizieren zumeist einen Dualismus zwischen privatem und schulischem Verhalten, wobei im privaten Umfeld nun schulisches Verhalten gezeigt werden soll (still sitzen vs. bewegen/liegen; allein sein vs. mit Geschwistern sein, Schweigen vs. Reden, Lernen vs. Spielen). Entlang einer spezifischen Zeitlichkeit des Unterrichts und unausgesprochen im Rahmen der Schulpflicht wird die Gültigkeit schulischer Regeln im Privaten gefordert. Interessant ist, dass die Regeln überwiegend Negationen enthalten – entgegen dem Trend der Regelformulierung entlang erwünschten Verhaltens. Möglicherweise ist dies ein Spezifikum der Regelformulierung für das häusliche Umfeld, in dem Spielen, Herumliegen, freies Reden und Geschwisterkontakte (als mögliche gewohnte Praxis) explizit ausgeklammert werden. Zugleich würde eine Formulierung erwünschten Verhaltens (beispielsweise »ruhig, gerade und still vor dem Bildschirm sitzen«) gegebenenfalls in den Konflikt zu familiellen Disziplinformen treten.

Gefordert wird Sitzen als dominantes Körperregime der Schule (vgl. auch Langer 2008) und damit Körperdisziplin auch bei nicht-körperlicher Körperpräsenz. Auch die materiale Ordnung der Schule soll durch Eltern hergestellt beziehungsweise kontrolliert werden (»alle Unterrichtsmaterialien liegen griffbereit«). Die Disziplinierung wird durch die Betonung der »Video-Konferenzen« als nun gängiger Modus und das damit verbundene oder erhoffte Prinzip der Sichtbarkeit und Kontrolle (von Kindern und ihren Eltern) verstärkt. Zugleich impliziert der Verweis auf »Video-Konferenzen« die Möglichkeit, sich außerhalb des Blickfelds der Kamera zu »verbergen« und dem Blick der Lehrkraft zu entziehen. Es wird an die Eltern übertragen, dies zu kontrollieren beziehungsweise gegebenenfalls zu verhindern (vgl. Fegter/Kost 2023). Formulierungen wie »nicht vor der Kamera herumhampeln, nicht auf dem Boden herumliegen« adressieren die Kinder als kompetente und wissende Schüler:innen bezogen auf die schulischen Anforderungen der Selbstdisziplin, die jedoch gleichzeitig zu Devianz und Regelbrüchen neigen. Eltern hingegen werden in der Funktion adressiert, die Einhaltung der Regeln zu überwachen und Unterricht in dieser Form zu gewährleisten.

Unter Bezugnahme auf die Heuristik Bernfelds lässt sich das Schreiben der Lehrkraft als Ausdruck unterschiedlicher Disziplinformen zwischen Schule und Familie deuten, insbesondere eine Differenz bei körperlich-räumlicher und zeitlicher Disziplin wird unterstellt. Um Unterricht über die schulischen Räumlichkeiten hinaus zu ermöglichen und die schulische Ordnung in der pandemiebedingten Unordnung zu sichern, muss diese Differenz insofern bearbeitet werden, als dass schulische Disziplin(-ierung) Einzug in Familien hält. Für ein »Herum-...« ohne Zielgerichtetheit ist kein Raum. Disziplin steht im Zeichen von Nützlichkeit. Eltern und Kinder sollen sich schulischen Logiken unterwerfen, wobei Eltern zugleich als Schüler:in wie als Ko-Lehrkraft adressiert werden. Sie werden schulisch diszipliniert und sollen im schulischen Sinne disziplinieren.

Um gegebenenfalls möglichen Konflikten vorzubeugen, wird eine Gemeinschaft beschworen (»wir alle«, »an einem Strang ziehen«), die suggeriert, dass die schulischen Anforderungen keine Mehrbelastung darstellen und nicht konflikthaft, sondern für alle prioritär sind. Die Absichten und Normorientierungen werden als die von »allen« vorausgesetzt. Diese Rhetorik kaschiert, dass die Verantwortung der Eltern mit Hilfe einer Fortschrittsidee – im Sinne der Sicherung der Weiterarbeit und der Bedrohung durch Stillstand – stark ausgeweitet wird. Wenn keine Regeln eingehalten werden, steht die schulische Ordnung (und damit auch die gesellschaftliche Ordnung) auf dem Spiel. Das Weiterarbeiten der Schule scheint auf die Fortsetzung schulischer Logiken auch in den Familien angewiesen und bringt beide in eine hierarchische Ordnung. Das Schreiben übergeht damit die – mit Bernfeld (1974) gesprochen – unterschiedlichen Disziplinformen und dass diese auch zueinander in Konflikt geraten können. Der Unterricht im häuslichen Raum bedarf dem Schreiben zufolge einer Übernahme schulischer in familielle Praktiken, die Integration respektive das Ersetzen schulisch-didaktischer Disziplin in und durch Formen familielle Disziplin, als wäre ein einfaches Übersetzen möglich.

Die Bernfeld'sche Formendifferenzierung verhilft dazu, die Reibungen, die in dieser spezifischen Konstellation entstehen, wahrzunehmen und zu begreifen. Die familielle Disziplin wird in ihrer Eigenlogik verkannt beziehungsweise schulisch »fremdgerahmt« und lediglich in der Negation beziehungsweise Abgrenzung aufgegriffen (»Du darfst nicht...«), wobei sie zeitgleich »angerufen« wird, die schulische Disziplin zu vertreten. Im Anschluss an Foucault ließe sich sagen, dass die schulische Disziplin Einzug in Familiensouveränität hält.⁶ Die Adressierung der Eltern und die

6 Foucault weist daraufhin, dass es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert zu einer »Verfugung« von Familiensouveränität und Disziplinardispositionen kommt. »In dem Maße, in dem die Familie zum Horizont und Objekt disziplinärer Praktiken wird, findet auch »eine Art innere Disziplinierung

Inszenierung eines »Wir« lässt sich als Regieren des Elternsubjekts deuten. Eltern wird kommuniziert, wie ihre Kinder »als Schüler:innen« »zu regieren« sind – und damit werden letztlich auch die Eltern mitregiert.⁷

4.2 Hausaufgaben: Disziplinierung von Wissen und Denken

Mit dem zweiten Beispiel wenden wir uns einer schulischen Praktik zu, in deren Vollzug sich schulische beziehungsweise didaktische und familiäre Disziplin ebenfalls häufig überlappen. In Schule ist meist von Hausaufgaben die Rede, »zu Hause« möglicherweise von Schulaufgaben, womit sich in der Konstruktion der zwei Begriffe die jeweiligen sozialen Räume schon andeuten. Bei der Erledigung dieser Aufgaben geht es nicht nur um die Verlagerung einer schulischen Praktik ins Häusliche (oder in eine andere außerunterrichtliche Situation bzw. außerschulische Einrichtung), vielmehr zeichnet sie aus, dass auch Erziehungsberechtigte vielfach in die Hausaufgabenpraxis involviert sind – zumindest bis zur 7. Klasse (vgl. Bräu/Fuhrmann 2024: 7). Die folgende Szene stammt aus der ethnographischen Forschung von Bräu, Harring und Weyl (2017). Wir greifen diese Szene und die Analyse dieser von Bräu und Fuhrmann (2024) mit dem Fokus auf unsere Fragestellung auf, da sich in ihr die hier zu diskutierende Komplexität verdichtet darstellt und anschaulich werden kann:

Charlotte soll als Mathematikhausaufgabe die Dezimalzahlen 21 bis 40 in binäre Zahlen umwandeln. Die Zahlen bis 20 wurden im Unterricht besprochen. Charlotte hat das Prinzip der Bildung binärer Zahlen aber nicht verstanden und auch die Mutter ist ratlos. [...] Die Mutter schlägt Ziffernfolgen aus Einsen und Nullen vor, die binären Zahlen erschließen sich aber beiden nicht. Charlotte macht nun den Vorschlag, dass die Mutter der Lehrerin eine Notiz schreiben soll, dass ihre Tochter die Aufgabe zwar versucht habe zu lösen, es aber nicht verstanden habe und deshalb die Hausaufgabe nicht fertig bearbeiten konnte. Die Mutter wirft ein »Nee, Charlotte, ich brauch da nix schreiben. Du hast

der Familie« (Foucault 2005: 171) statt. »Foucault bezeichnet damit all die großen und kleinen prüfenden Techniken, die aus Disziplinarinstitutionen kommend, nach und nach in den familiären Alltag integriert werden. So wird die Familie eine kleine Schule, die Kategorie Eltern von Schüler:innen taucht auf, Hausaufgaben sind zu kontrollieren, es findet sich folglich die Kontrolle schulischer Disziplin durch die Eltern.« (Burmeister 2021: 221).

- 7 Umgekehrt und unter Einbezug der in Familie und Schule eingeschriebenen (und im Beitrag vernachlässigten) Geschlechterordnung ließe sich auch sagen, dass Schule auf Familismus rekurriert, was in Analysen zu Erziehungs-, Betreuungs- und Sorgearbeit in der Corona-Pandemie besonders deutlich wird (Kleiner/Langer/Thon 2022).

das ja nicht verstanden. Ich hab ja keine Ahnung, was ihr hier machen sollt.« [nach einem kurzen Austausch, weshalb Charlotte die Aufgaben nicht verstehe, schlägt die Mutter vor] »Dann schreib doch einfach was auf gut Glück, ist doch egal.« – »Ja und dann soll ich alles wieder auskillern?«, unterbricht Charlotte sie in quengeligem Ton.

5. Klasse, Gymnasium (Bräu/Harring/Weyl 2017: 72).

Hausaufgaben werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben: Sie sollen Unterricht vor- und nachbereiten, sie sollen sowohl Eltern als auch Lehrkräften Informationen über den ›Lernstand‹ der Kinder vermitteln und sie zielen darauf, eigenständiges Arbeiten zu erlernen (vgl. Bräu/Fuhrmann 2024: 10). Bereits diese drei Funktionen weisen auf unterschiedliche Logiken: Folgt die Vor- und Nachbereitung insbesondere einer didaktischen Logik, geht es zugleich um ein erzieherisches Wirken dieser spezifischen Praxis. Denn eingebunden ist sie in die Kontrolle durch Lehrkräfte *und* Erziehungsberechtigte/Eltern, wobei das Alter der Kinder für die Involviertheit Letzterer eine Rolle spielt.⁸ Diese allgemeinen Funktionen durchziehen als Kontext die obige Szene. Sie lassen sich im Hinblick auf die Frage der Konflikthaftigkeit und der dieser inhärenten widerstreitenden Disziplinen im Sinne Bernfelds weiter ausdifferenzieren.

In der Szene geht es darum, ein Prinzip zu verstehen und als Regel anwenden zu können. Neben dem Prinzip, wie binäre Zahlen gebildet werden, geht es um das Prinzip von schulischen und zum Teil spezifisch fachlichen Aufgabenstellungen im Allgemeinen. Die jeweiligen Aufgabenstellungen lassen sich nur verstehen und in Folge bearbeiten, wenn sie mit dem, was im Unterricht, dem Lehrbuch oder auch dem Schulwissen von Eltern (so vorhanden und noch gültig) in Beziehung gesetzt werden. Daraus, dass das zu erstellende Produkt (die Lösung der Aufgabe, das Ergebnis) hier – und auch im Allgemeinen – in eine Bewertungslogik von richtig oder falsch eingebettet ist, resultieren enge Vorgaben bei der Ausführung der Aufgabe. Der Weg, die Aufgabe zu bearbeiten, ist vielfach ebenso vorgegeben, wie das Ergebnis selbst (kreative Eigenlösungen sind in der Regel ausgeschlossen). In diesem Sinne erfolgt im Rahmen von Schulaufgaben (egal an welchem Ort sie erledigt werden) nicht nur eine Vermittlung bestimmten zu wissenden Wissens, sondern auch eine Disziplinierung des Denkens, wie sie bereits durch Horst Rumpf (vgl. 1981: 121ff.) für 150 Jahre Schulgeschichte herausgearbeitet wurde und die sich nach nunmehr 200 Jahren nicht geändert hat. Es geht

- 8 Auch wenn die Erledigung von Hausaufgaben im Hort beispielsweise im Rahmen von Ganztagsbetreuung stattfindet, obliegt die Kontrolle letztlich den Eltern. Gleichwohl zeigen sich hier noch einmal andere Dynamiken, da, mit Bernfeld (1974) gesprochen, die es hier wiederum zu einer weiteren Mischform von Disziplin kommt (vgl. Wildgruber/Schuster/Fischer 2019).

um die Disziplin, sich einer Aufgabe auf eine spezifische Weise zu widmen. Werden diese Prinzipien im Laufe der Schulzeit routinisiert und stoßen nicht auf etwaige kognitive, emotionale oder soziale Hindernisse, ist das Denken also ausreichend diszipliniert, erleichtert dies in Bezug auf die didaktische Disziplin den schulischen Alltag sehr. Darüber hinaus ist die Disziplinierung des Denkens Voraussetzung für das Erlangen von Bildungszertifikaten und damit mittelbar für In-/Exklusion und Teilhabe von großer Relevanz.

Das Einschleifen durch Korrekturen und Sanktionen kleiner Abweichungen innerhalb von Aufgabenstellungen dient nicht nur dazu, konkrete Fähigkeiten oder Wissen zu erlangen, sondern ist Teil von (Selbst-) Disziplinierung (schulischer, fachkultureller usw.). Das Einüben ermöglicht ein Hinübergleiten beziehungsweise Changieren innerhalb verschiedener Institutionen (vgl. auch Foucault 2005: 86; Burmeister 2021: 205). Indem Hausaufgaben potenziell als individuelle ›Leistung‹ bewertet werden, eventuelle ›Fehler‹ sanktioniert und verbessert werden könnten, ist die Schülerin angehalten, einen ›richtigen‹ und ›guten‹ Leistungs- und Fortschrittsnachweis zu erbringen. In dieser Rationalität erhält, nun wieder mit Bernfeld gesprochen, das Wohlgefallen der Schülerin gegenüber der Lehrkraft eine spezifische, auf die Leistung der Schülerin bezogene Ausrichtung, anders als das Wohlgefallen des Kindes gegenüber der Mutter (vgl. Bennewitz/Meier-Sternberg 2024: 63ff.). Der dilemmatische Konflikt, der hier auf Seiten der Schülerin entsteht, besteht somit darin, dass es a) keine Lösung ist, die Aufgabe nicht zu machen (= kein Leistungsnachweis und Verstoß gegen die schulische Ordnung), und b) keine Lösung ist, die Aufgabe ›auf gut Glück‹ mit etwaigem und bereits erwartetem falschen Ergebnis zu präsentieren. Dieses Ergebnis wäre nicht nur Zeugnis ihres Nichtverstehens beziehungsweise -könnens, es hätte auch keinen Bestand als ein mögliches Produkt oder als ein Weg hin zum Verstehen (es kann nur ›weggekillert‹ werden). Dem Dilemma versucht Charlotte mit dem Vorschlag zu entkommen, Lösung a von der Mutter gewissermaßen anwaltschaftlich legitimieren zu lassen: Das Nicht-Verstehen verunmögliche, die Aufgabe zu erledigen.

Damit verlagert sich Charlottes Konflikt hin zu einem Dissens zwischen Tochter und Mutter, wobei beide in den Widersprüchen in und zwischen den unterschiedlichen Disziplininformen ›gefangen‹ sind und auch die Mutter in Konflikt mit der schulischen Anforderung gerät. Bräu und Fuhrmann analysieren die Weigerung der Mutter, etwas zu schreiben, folgendermaßen:

»Charlottes Mutter will mit der verweigerten Notiz an die Lehrerin nicht zeigen, dass sie hilft, es der Tochter aber auch nicht erklären kann. Und auch im Fall einer fehlerhaften Hilfe ist davon auszugehen, dass Schüler:innen eher nicht auf die Eltern verweisen werden. Sichtbar gemachte Elternhilfe könnte den Eindruck erwecken, dass das Kind nicht

zur Selbstständigkeit erzogen wird. Zum anderen könnte die Lehrperson denken, das Kind sei nicht fleißig und leistungsstark genug, die Aufgaben allein zu lösen, was sich negativ auf das Image und die Bewertung (z. B. hinsichtlich mündlicher Noten) auswirken könnte. Die Eltern aber wünschen sich einen guten Bildungserfolg für ihre Kinder, sodass sie helfen, dies jedoch verdeckt bleiben soll.« (Bräu/Fuhrmann 2024: 86f.)

Eine weitere Lesart wäre, dass sich die Mutter durch die Aufforderung der Tochter in einem Spannungsfeld befindet zwischen a) dem potentiellen Konflikt mit der Tochter (indem sie ihrem Wunsch nicht nachkommt und sie mit dem Problem des Nicht-Verstehens allein lässt) und b) dem potentiellen Konflikt mit der Lehrkraft/der Institution (durch die Umkehrung schulischer Strukturmomente des Bewertet-Werdens). Um das Nicht-Verstehen der Tochter nicht als deren mangelnde Fähigkeit zu rahmen und ihr damit zu schaden, müsste sie das Nicht-Verstehen auf mangelnde schulische Vermittlung beziehen.

Doch wo hat das ›Nicht-Verstehen‹ (s)einen Ort? Lässt es sich im Unterricht artikulieren? Gegenüber der Lehrkraft oder den Mitschüler:innen? Lässt es sich zu Hause gegenüber Elternteilen, Großeltern, Geschwistern artikulieren?

Der Konflikt (etwas nicht zu verstehen und die Aufgabe nicht angemessen lösen zu können) wird aus der Schule ins Private getragen, weil die Schülerin ihr Nichtverstehen nicht in der Schule formuliert hat, es nicht formulieren konnte oder wollte. Der Konflikt wird zu Hause noch verstärkt, wenn die Mutter nicht zur Bearbeitung der Aufgabe im Sinne der schulischen Didaktik beitragen kann. Der Konflikt zwischen Tochter und Mutter wird in der Regel wiederum nicht in die Schule zurückgetragen.

In der Szene wird die Tochter auf die Schule als den ›eentlichen‹ Ort der Arbeit des Erklärens und Verstehens von Aufgaben(-stellungen) verwiesen, die Mutter grenzt sich ab: »*Du* hast das ja nicht verstanden. *Ich* hab ja keine Ahnung, was *ihr* hier machen sollt«. Wer ist verantwortlich dafür, dass die Aufgabe (vermutlich) nicht schuldadäquat gelöst wird? Das Kind, das nicht aufgepasst beziehungsweise es im Zuge der Vermittlung nicht verstanden hat, oder die Mutter, die das Prinzip der Bildung binärer Zahlen nicht kennt und nicht in der Lage ist oder sich zumindest nicht in die Lage begibt, das Prinzip in Erfahrung zu bringen? Die Forschung zu Hausaufgaben und darüber hinaus zum Zusammenwirken von Schule und Familie zeigt sehr deutlich, dass Erziehungsberechtigte (Eltern) nicht nur regelmäßig als Unterstützung fungieren (bspw. Ringler 2023), sondern als solche vorausgesetzt werden (ein wesentlicher Befund auch im Rahmen der Reproduktion sozialer Ungleichheit, vgl. Betz et al. 2019; Bühler-Niederberger 2016). Das kann heißen, stellvertretend zu strafen oder ›eine Brücke zu bauen‹, um schulische Logiken zu unterstützen (als Verlängerung von Lehrkräften), aber auch ihre schulpflichtigen

Kinder zu verteidigen (gegen Lehrkräfte). Die Anforderungen sind als solche ambivalent und die Rolle von Eltern bei der Hausaufgabenpraxis bleibt in der Regel auch aufgrund der sich hier andeutenden Zwiespältigkeiten verdeckt (vgl. Bräu/Fuhrmann 2024: 86f.).⁹

Mit Blick auf die Spielball-Metapher wird im ersten Beispiel (Distanzunterricht) der Ball – die Aufgabe im Sinne der schulischen Disziplin zu disziplinieren – vom schulischen in den familialen Raum geworfen. Er wird dort zwar nicht zwangsläufig aufgefangen, aber er bleibt dort liegen (was vielleicht auch daran liegt, dass wir nicht beobachten können, was dann weiter in der Sache passiert). Im Falle der Hausaufgaben scheint viel weniger klar, wie viele Bälle eigentlich im Spiel sind, wer welchen Ball spielt und welche Regeln für das Spiel bzw. für wen gelten. Haben wir das erste Beispiel als Verkennen familieller Disziplin interpretiert, mag das auch für das zweite Beispiel gelten, da es bei der Vergabe von Hausaufgaben nicht interessiert, welche Effekte diese Praxis in familiellen Beziehungen nach sich zieht. Nicht ausreichend gemachte Hausaufgaben mögen im schulischen Sinne als mangelnde Disziplin und ungenügende Leistung der individuellen Schülerin gelten. Diese Bewertung der Situation wird für die Schülerin, aber auch die Mutter, zum Teil des zu bearbeitenden Problems, womit es für sie um ›mehr‹ geht, als die eigentliche Aufgabe zu lösen. Dabei ist es jedoch wiederum egal, ob die Aufgabe aufrecht am Schreibtisch sitzend oder lümmelnd auf dem Boden bewältigt wird, denn die schulische Disziplin zieht hier auf andere Weise in den familiellen Raum ein.

5 Welches Spiel? Welcher Ball? – Fazit und Ausblick

Das im vorliegenden Beitrag analysierte empirische Material dreht sich in beiden Fällen um schulbezogene Situationen, die im Häuslichen stattfinden. Schule ›wirkt‹ hier also in einem ihr äußerlichen sozialen Raum, der zugleich ihre Voraussetzung ist. Beide Beispiele demonstrieren, wie Schule auf diesen – und zwar in ihrem Sinne funktionierenden – sozialen Raum angewiesen ist. Zwar scheint der Distanzunterricht während der Coronapandemie als Ausnahmesituation, die vorgenommenen Adressierungen lassen sich jedoch durchaus verallgemeinern. Denn spätestens,

- 9 »Aber auch die Lehrer:innen möchten meist nichts Genaues über die Elternbeteiligung wissen und haben ein Interesse, dass diese im Verborgenen geschieht. Denn wüssten sie über die konkrete Praxis in den Familien ihrer Schüler:innen Bescheid, müssten sie auf ungleiche Bedingungen im familialen Umfeld reagieren und kämen unter Legitimationsdruck, dass über Hausaufgaben eingebrachte Leistungen nicht mehr individuell der:dem Schüler:in zugeschrieben werden können, sondern bisweilen von einer ganzen Familie hervorgebracht werden.« (Bräu/Fuhrmann 2024: 86f.)

wenn im Rahmen von Schule pädagogisch oder disziplinarisch sanktioniert wird, findet ein Rückgriff auf Eltern statt, ebenfalls mit der Idee, aufgrund der Verantwortung für die Kinder ›gemeinsam an einem Strang zu ziehen‹ (andere Begriffe, die sich in diesem Kontext finden sind: ›Eltern ins Boot zu holen‹ oder das Konzept der Erziehungs- bzw. Bildungspartnerschaft, vgl. exempl. Textor 2009).

Dabei impliziert das ›gemeinsam an einem Strang zu ziehen‹ sowohl die Dimension der schulisch-körperlichen Diszipliniertheit als auch der schulischen Diszipliniertheit des Wissens und Denkens. Schule wirkt hier über die eigene Räumlichkeit hinaus, indem sie festlegt, was gesagt, gedacht und getan werden soll. Diese schulisch entgrenzten Formen der Disziplinierung entlang von Körper, Zeit, Raum und Denken lassen sich unter Bezugnahme auf Foucault als Isomorphismus der Disziplinarinstitutionen deuten, indem trotz unterschiedlicher Aufgaben auf ähnliche Prinzipien zurückgegriffen wird. Sie produzieren im Anschluss an Bernfeld – zwangsläufig – Konflikte, Spannungen und Dilemmata zwischen Schule und Familie entlang differierender Disziplin(-ierungen). Auf der einen Seite macht sich Schule die affektiven Elemente elterlicher Disziplinierung zu eigen und weitet damit gewissermaßen ihre eingeschränkten disziplinarischen Zugriffsmöglichkeiten entlang einer demokratisch-bürokratischen Disziplin aus. Zugleich werden aber auch Familien den disziplinierenden Zugriffen von Schule ausgesetzt und affektive Momente (wie im Fallbeispiel 1 das Spielen) zur Bedrohung schulischer Disziplin. Die daraus resultierenden potenziellen Konfliktfelder bleiben zumeist unbeleuchtet.

Schulische Disziplin als soziales Ordnungsgefüge setzt auf Vergleiche und geht mit der Verteilung von Rängen und Plätzen einher, wobei Individuen dazu angehalten werden, sich als Subjekt in ein Verhältnis zu sich und zu anderen zu setzen; sie produziert damit zugleich die Idee einer Normfamilie, die bestimmte Leistungen entlang schulischer Ordnungslogiken zu erbringen hat. Die Angewiesenheit von Schule auf Familie wird über die Konstruktion der Normalfamilie als bürgerliche Kernfamilie und der damit verbundenen Vorstellungen ›guter vs. schlechter Elternschaft‹ verschleiert.¹⁰

Mit Hilfe von Bernfelds Heuristik lassen sich Praktiken des Disziplinierens in der Folge auch im Kontext von Bildungs(un)gerechtigkeit so deuten, dass die schulische ›Norm der Disziplin‹ konkrete familielle Kontexte sowie die individuellen Lebens- und Lernausgangslagen der

10 Das Modell der (klein-)bürgerlichen Kernfamilie ist weiterhin ein zentraler normativer schulischer Orientierungspunkt (vgl. Oelkers 2012). Diese hegemoniale Vorstellung einer weißen, heterosexuellen, leistungsfähigen und gesunden Kleinfamilie hat eine prägende Wirkung: Familienformen, die von diesem Ideal abweichen, laufen Gefahr, als defizitär oder ›anders‹ markiert zu werden (vgl. Chamakalayil et al. 2021).

Schüler:innen negiert beziehungsweise ignoriert, sie jedoch zugleich aufgrund des ihr eingeschriebenen Familismus (vgl. Kleiner/Langer/Thon 2022) Elterngruppen entlang schulischer Disziplinvorstellungen positiv beziehungsweise negativ konnotiert (vgl. Bischoff/Betz 2015: 279). Jan Wolter (2018) zeigt solche Wechselverhältnisse von Disziplinierungs- und Differenzierungspraktiken in Grundschulen auf. So lässt sich schulische Disziplinierung auch als Mechanismus der Reproduktion von Ungleichheit deuten, indem schulische Disziplin ein Wissen über die ›Nichtnormalfamilie‹ produziert, die zu einem Problem wird und spezifischer Disziplinierungen bedarf. Eine konfliktbezogene Perspektive, die die je spezifischen Disziplinlogiken und deren Relationalität zueinander in den Blick nimmt, kann für weitere Forschungen zu den Dynamiken zwischen Schule und Familie aufschlussreich sein. Es lohnt sich also, weiter an Bernfelds Überlegungen und bereits vorliegende Forschungen aus Foucaultscher Perspektive anzuschließen und beide Perspektiven zusammenzudenken.

Literatur

- Barth, Daniel (2010): *Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds »Versuch mit neuer Erziehung« aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht*, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bauer, Angela (2013): *»Erzählt doch mal vom Klassenrat!« Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*, Halle an der Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Bennewitz, Hedda/Michael Meier-Sternberg (2024): *Schüler*innen. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Bernfeld, Siegfried (1974): *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 1*, Darmstadt: März.
- Betz, Tanja/Stefanie Bischoff-Pabst/Nicoletta Eunicke/Britta Menzel (2019): *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*, Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren-zusammenfassung> (Zugriff: 02.05.2025).
- Bischoff, Stefanie/Tanja Betz (2015): *»Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen«. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen »guter Elternschaft« in politischen Dokumenten*, in: Susann Fegter/Fabian Kessel/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- Bräu, Karin/Laura Fuhrmann (2024): *Hausaufgaben*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Bräu, Karin/Marius Harring/Christin Weyl (2017): *»Homework practices:*

- role conflicts concerning parental involvement«, *Ethnography and Education* (2017/1), S. 64–77.
- Bröckling, Ulrich (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*, Berlin: Suhrkamp.
- Bühler-Niederberger, Doris (2016): »Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizitrhetorik«, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse, Journal of Childhood and Adolescence Research* 11(3), S. 287–299.
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*, Weinheim/Basel/Berlin: Dt. Studien-Verlag.
- Chamakalayil, Lalitha/Oxana Ivanova-Chessex/Christine Riegel/Wiebke Scharathow (2021): »Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen«, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184–197.
- de Boer, Heike (2008): »Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie«, in: Georg Breidenstein/Fritz Schütze (Hg.), *Paradoxien in der Reform der Schule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–140.
- Dörr, Margret (2025): »Nähe und Distanz«, *socialnet Lexikon* 25.03.2025, <https://www.socialnet.de/lexikon/7540> (Zugriff: 02.05.2025).
- Eichhorn, Christoph (2021). *ClassroomManagement. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten* (12. Aufl.), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fausser, Peter (1996): »Wozu die Schule da ist«, in: Hermann Giesecke (Hg.), *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift*, Seelze-Velber: Friedrich, S. 75–88.
- Fegter, Susann/Miriam Kost (2023): »Visibility and Well-Being in School Environments: Children's Reflections on the ›New Normal‹ of Teaching and Learning during the Covid-19 Pandemic«, *International Journal on Child Maltreatment*, DOI:10.1007/s42448-022-00136-7, S. 1–15.
- Foucault, Michel (2005): *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesungen am Collège de France 1973–1974*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Giesecke, Hermann (1996): *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Grüter, Sandra (2022): »Erziehung und Bildung in gemeinsamer Zuständigkeit? Empirische Befunde zu Zuständigkeitsvorstellungen von Eltern und Lehr- und Fachkräften an inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen«, *Zeitschrift für Inklusion* (2022/1) <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/653> (Zugriff: 02.05.2025).
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. aktualisierte Aufl.), Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Hertel, Thorsten (2020): *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*, Bielefeld: transcript.
- Hörster, Reinhard (2017): »Bernfelds Formenanalyse der Disziplin in Erziehungsanstalten und ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz«, *Zeitschrift für Sozialpädagogik* (2017/4), S. 296–414.
- Idel, Till-Sebastian (2018): »Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen«, in: Jürgen Budde/Nora Weuster (Hg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–52.
- Ivanova-Chessex, Oxana (2020): »Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichheitsverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (2020/2), S. 172–187.
- Kleiner, Bettina/Antje Langer/Christine Thon (2022): »Familistisches Krisenmanagement. Intersektional vergeschlechtlichte Dimensionen der Corona-Krise und ihre erziehungswissenschaftliche Bedeutung«, *Zeitschrift für Pädagogik* 68(3), S. 328–345.
- Klieme, Eckhard (2019): »Unterrichtsqualität«, in: Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik*, Münster: Waxmann, S. 393–408.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*, Bielefeld: transcript.
- 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. 211–230.
- Merl, Thorsten/Sophia Richter (2026): *Autorität und Disziplin in der Schule. Über Erziehungsmittel, ihre Legitimierungen und die Folgen für die Pädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, Nina (2012): »Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe«, in: Karin Böllert/Corinna Peter (Hg.), *Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 135–154.
- Pongratz, Ludwig A. (1989): *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): »Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft«, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS, S. 243–259.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): »Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis«, *Pädagogische Korrespondenz* 41, S. 63–74.
- Rabenstein, Kerstin (2016): »Das Leitbild des selbstständigen Schülers – revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierenden Unterricht«,

- in: Kerstin Rabenstein/Beate Wischer (Hg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?*, Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 47–63.
- Richter, Sophia (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2023): »Erziehung und Disziplinierung in Theorie und Praxis. Genealogie und Effekte einer spannungsreichen Beziehung«, in: Jan Frederik Bossek/Ronnie Oliveras/Anja Schierbaum (Hg.), *Erziehung – Status Quo Vadis?*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 215–230.
- Ringler, Jonas (2023): *Schule und Familie – Praktiken der Zusammenarbeit als Grenzbearbeitung. Eine ethnografische Einzelfallstudie*, Hildesheim: Universitätsverlag.
- Rumpf, Horst (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*, München: Juventa.
- Scheibe, Wolfgang (1977): »Strafe«, in: Willmann-Institut München-Wien (Heinrich Rombach) (Hg.), *Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 2*, Freiburg/Basel/Wien, 218–221.
- Textor, Martin R. (2009): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule*, Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Treiber, Hubert/Heinz Steinert (2005): *Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die »Wahlverwandschaft« von Kloster- und Fabrikdisziplin*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wildgruber, Andreas/Andrea Schuster/Sina Fischer (2019): *Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes in Stadt und Landkreis Rosenheim. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP-Projektbericht 35*, https://www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/projects/weiterentwicklung-hausaufgabenpraxis/projektbericht_35_-_hausaufgabenpraxis_im_hort.pdf (Zugriff: 02.05.2025).
- 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.