

Disziplinierung – Historisch-theoretische Perspektiven

Schulische Disziplinierung und Normalisierung – eine historische Analyse von der Neuzeit bis zum Ende des »langen 19. Jahrhunderts«

1 Einleitung

Der Beitrag möchte gesellschaftliche und institutionelle Mechanismen aufzeigen, wie repressive und produktive Formen von Disziplinierung entwickelt und eingesetzt werden, um zunächst Ordnung zu erreichen und später Normalisierung durchzusetzen. Der Fokus liegt dabei auf dem Bildungswesen, insbesondere der Schule, als zentraler Instanz zur Vermittlung und Durchsetzung normativer Erwartungen. Hier soll der Zeitraum vom 16. Jahrhundert, in dem die Entstehung der modernen Schule verortet werden kann, bis zum 19. Jahrhundert, an dessen Ende die Grundstrukturen des gegenwärtigen Schulsystems etabliert sind, fokussiert werden. Die Geschichte der Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen ist nicht ohne den erzieherischen Kontext darstellbar. Die Schulordnungen des 16. Jahrhundert beschäftigten sich kaum mit Fragen der Erziehung, sondern mit der Vermittlung von Wissen, das für die Ausbildung einer christlich-religiösen Lebensreform als notwendig erachtet wurde. Disziplinfragen bezogen sich vor allem auf die moralische Verbesserung der Persönlichkeit. Im 17. Jahrhundert wurden didaktische Innovationen konzipiert, etwa bei Ratke und Comenius, die eine altersangemessene gemeinsame Unterrichtung großer Lerngruppen forderten. In der Praxis dominierte jedoch die Einzel- und Kleingruppenunterweisung, die erhebliche Disziplinprobleme nach sich zog. Gewalt als Mittel zur Durchsetzung von Disziplin war eine übliche pädagogische Praxis. Ein Paradigmenwechsel erfolgte erst im späten 18. Jahrhundert, in dem gewalttätige Formen der Disziplinierung zunehmend geächtet wurden. Die Einführung des »Zusammenunterrichtens« im 19. Jahrhundert verlangte von allen Kindern neue Verhaltensformen, um den Lernerfolg der ganzen Klasse zu sichern. Ruhe, Stillsitzen und das Erbringen einer gemeinsamen Aufmerksamkeit wurden zu zentralen Erziehungszielen. Produktive Formen der Disziplinierung wurden über normalisierende Techniken, wie der Abrichtung und Stillebung des kindlichen Körpers in festen Schulbänke, Sitzordnungen und einer modernen Klassenzimmerarchitektur, erreicht. Repressive Formen der Disziplinierung

dominieren im Bildungswesen des 16. bis 18. Jahrhundert, um Ordnung im Klassenzimmer herzustellen. Ab dem 19. Jahrhundert tauchen produktive Formen auf, um Normalität herzustellen, werden Schüler*innen jedoch als abweichend markiert, bleiben repressive Techniken der Disziplinierung dominant.

2 Theoretische Grundlagen: Disziplinierung und Normalisierung

Der Zusammenhang zwischen Disziplinierung und Normalisierung wird in den Werken von Norbert Elias (1997), Michel Foucault (1994) und Jürgen Link (1999) thematisiert, jedoch sehr unterschiedlich akzentuiert. Für eine Analyse des historischen Wandels schulischer Disziplinierungs- und Normalisierungsprozesse sind alle drei Sichtweisen hilfreich.

Eine historische Analyse des Verhältnisses von repressiven und produktiven Formen der Disziplin ist vor allem von Foucault vorgelegt worden. In »Überwachen und Strafen« (1994) analysiert er den historischen Übergang von vormodernen, gewalttätigen Strafpraktiken hin zu modernen, produktiven Disziplinartechnologien. Dieser Wandel markiert nach Foucault keinen Humanisierungsschub im Sinne einer linearen Fortschrittsgeschichte, sondern eine Transformation der Machtform: von einer primär repressiv-souveränen zu einer disziplinarisch-produktiven Machtweise. Produktive Disziplinarpraktiken erzeugen seit dem 19. Jahrhundert das moderne Subjekt in Schulen, Krankenhäusern und Gefängnissen, Disziplinierung wird zu einer Machtform, die auf Körper und Verhalten einwirkt, um sie an gesellschaftliche Standards anzupassen. Die Überwachung und Sanktionierung der Individuen sollen den Prozess der Normalisierung sicherstellen. Die Schule wird als zentraler Ort der Normalitätsproduktion beschrieben; in »Überwachen und Strafen« (1975/1994) wird sie zugespitzt als Disziplinarinstitution bezeichnet: Über Prüfungen, Zeugnisse und disziplinarische Maßnahmen werden Schüler*innen in ein Raster der Normalität eingeordnet. Abweichungen – sei es in Leistung, Verhalten oder körperlicher Erscheinung – werden erfasst und durch Erziehungsmaßnahmen korrigiert (vgl. Foucault 1994: 15).

Elias (1997) untersucht in seinem frühen Hauptwerk »Über den Prozess der Zivilisation« den langfristigen historischen Wandel von Verhaltensstandards als unbewussten, evolutionären Prozess im Rahmen umfassender gesellschaftlicher Transformationen (vgl. Elias 1997b: 454f.). Die Ausbildung disziplinierter und selbstdisziplinierter Verhaltensweisen begründet Elias mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung und Arbeitsteilung – ausgelöst durch ein starkes Bevölkerungswachstum

und einen wirtschaftlichen Aufschwung seit dem 14. Jahrhundert. Der Bedarf an stärker reguliertem und kontrolliertem Verhalten steigt in den enger werdenden Städten, was eine intensivere Affekt- und Triebkontrolle erfordert (vgl. Elias 1997a: 375). Elias zeigt auf, wie sich mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft neue Verhaltensstandards entwickelten, die Arbeitspflicht, Selbstkontrolle und eine klare Trennung von privater und beruflicher Sphäre hervorbringen. Mit der Ausbreitung der bürgerlichen Lebensweise kommt es zu einer Angleichung der Verhaltensstandards über alle Schichten hinweg (vgl. Binkley 2010: 65). Arbeitsdisziplin und Konsumverhalten führen auch in den Unterschichten zu ähnlichen Selbstzwängen, während die Oberschichten funktional von unteren Schichten abhängig werden (Schroer 2001: 360). Diese Annäherung der Lebensformen bildet die Grundlage für eine gesellschaftliche Vorstellung von ›normalem Verhalten‹ und macht einen flexiblen Umgang mit Normalität notwendig. Fremdzwänge werden zunehmend durch Selbstdisziplin ersetzt, verkörpert in einem stabilen Über-Ich, das Affekte und Triebe reguliert. Die bürgerliche ›Milderung der Sitten‹ führte zu zurückhaltenden Körperbewegungen, verfeinerten Manieren und einer hochdifferenzierten Zeitdisziplin, die bereits in der Kindheit und Schulzeit erlernt werden mussten. Durch die Angleichung der Lebensweisen zwischen den Schichten entsteht eine gemeinsame Vorstellung von ›normalem Verhalten‹, wodurch die modernen Disziplinierungsprozesse schließlich alle gesellschaftlichen Gruppen erfassen. Die zunehmende Verinnerlichung dieser Verhaltensstandards bedeutet, dass Disziplinierung nicht nur als äußerer Druck, sondern als internalisierte Selbstkontrolle wirksam wird.

Jürgen Link (1999) liefert mit seiner Normalismus-Theorie eine weitere Grundlage. Link versteht den Normalismus – in Anlehnung an Foucault – als ein System diskursiver Formationen. Sowohl Link als auch Foucault sehen im Normalismus ein Phänomen, das eng mit der Entstehung bürgerlicher Ordnungsprinzipien verknüpft ist (vgl. Sohn/Mehrtens 1999; Becker/Koch 1999 u. a.). Normalisierungsprozesse fungieren als quasi-technische Kategorien, die gleichermaßen auf einzelne Personen wie auf ganze Bevölkerungen angewandt werden können und zudem Einfluss auf ökonomische Abläufe sowie auf Raum- und Zeitstrukturen haben (vgl. Link 1999: 190). Im Unterschied zu Foucault betont Link jedoch stärker die statistische Dimension des Normalismus. Er weist darauf, dass dieser eine Vielzahl statistischer Darstellungen, wie Diagramme und Meinungsumfragen, hervorgebracht hat, um die erfassten sozialen Phänomene in spezifischen funktionalen Kontexten sichtbar zu machen. Dabei unterscheidet er zwischen protonormalistischen Strategien, die mit gesetzten Normen und Grenzen operieren, und flexibel-normalistischen Strategien, die gewisse Abweichungen tolerieren und gewissermaßen mit Grenzbereichen arbeiten. Grenzen sind jedoch

sowohl für den Protonormalismus wie auch für den flexiblen Normalismus absolut kategorisch; so gilt, dass »auch der Flexibilitätsnormalismus lieber irgendeine als gar keine Grenze festsetzen wird« (Link 1999: 340). Der Protonormalismus schafft klar abgegrenzte, ›offensive‹ Normalitätsbereiche, die möglichst eindeutig definiert sind. Diese Normalfelder erscheinen als kompakte Einheiten mit interner Unterteilung in Teilbereiche, was häufig in Form typologischer Blockdiagramme veranschaulicht wird. Die Grenzen solcher Felder sind fest und unverrückbar, versehen mit »harten semantischen und symbolischen Markierungen« (Link 1999: 78). Ein besonders anschauliches und bekanntes Beispiel ist die Konstruktion des IQ, der die Idee einer gaußoiden Verteilung von intellektueller Begabung verfolgt. Durch die Setzung von Grenzen an den Standardabweichungen werden pseudomathematisch Anormalitäten produziert, wie »Lernbehinderung« (2 Standardabweichungen) oder »Geistige Behinderung« (3 Standardabweichungen). Dadurch kann die Positionierung einer Person innerhalb oder außerhalb des Normalfeldes klar festgelegt werden; sie wird vom Individuum als von außen auferlegte Identitätszuschreibung erlebt. Wer aus den Normalbereichen ausgeschlossen wird, erfährt oft auch eine räumliche Ausgrenzung, etwa durch Unterbringung in ›Sonderterritorien‹ wie Gefängnissen, psychiatrischen Kliniken oder – im pädagogischen Bereich – in Heimen, Erziehungs- oder Pflegeanstalten oder Sonderschulen. Solche Maßnahmen führen unweigerlich zu einer Stigmatisierung der als »Minusvarianten« bezeichneten Abweichungen. Die Maßnahmen, die dem Kind helfen sollen, erscheinen dann als repressive Disziplinierungen. Wie es vor Link schon Foucault beschrieben hat, begünstigt dies die Entwicklung fixer anormaler Biografien und Identitäten, wie beispielsweise die Bezeichnung »die Geistigbehinderten«.

3 Historische Entwicklung der schulischen Disziplinierung

3.1 *Repressive Disziplin in der Schule der Neuzeit* (16.–18. Jahrhundert)

Wenn man sich mit der Bedeutung der Disziplinierung im modernen Schulwesen beschäftigen möchte, stehen für das 16. und 17. Jahrhundert als Quellen zunächst vor allem Schulordnungen zur Verfügung. Die frühen Schulordnungen sind einerseits Konzepte, wie Schule aussehen könnte, aber auch konkrete Handlungsanweisungen, wie Schule gehalten werden soll. Tenorth wertet die Schulordnungen als Beginn der Entwicklung des modernen Volksbildungswesens, die bis ins

20. Jahrhundert hineinwirkt (vgl. Tenorth 2008: 69). Die historische Schulforschung zeigt, dass im 16. Jahrhundert Fragen der Disziplinierung und Erziehung der Schülerschaft kaum Erwähnung finden und hinter grundlegenden organisatorischen Problemen der Unterrichtung und Didaktik zurückstehen. In Deutschland befördert im Wesentlichen die Reformation eine rasche Ausbreitung des Schulwesens für Mädchen und Jungen; Hauptziel des Volksschulwesens ist die moralisch-religiöse Formung der Kinder, nicht die Regulierung ihres Verhaltens. Erziehung oder gar Disziplinierung sieht auch Oelkers nicht im Mittelpunkt des Interesses: »Das zentrale pädagogische Problem ist [...] nicht Erziehung, sondern Didaktik, die Ordnung und Vermittlung des Wissens in der Absicht einer christlichen Reform des Lebens« (Oelkers 2004: 329). Einzel- und Kleingruppenunterweisung dominieren den schulischen Unterricht, wodurch große Teile der Klasse unbeschäftigt bleiben – ein Umstand, der die Beschäftigung mit anderen Dingen befördert: das Herumlaufen im Klassenzimmer, Spielen oder Einschlafen, aber auch Schulschwänzen und Auseinandersetzungen (vgl. Stechow 2015: 90f.). Die Schüler werden in den Schulordnungen als chaotisch und teilweise gewalttätig beschrieben. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts taucht in vielen Schulordnungen ein Kapitel »Zucht« auf, welches sich mit dem undisziplinierten Verhalten der Schüler auseinandersetzt. Die Bedeutung der Schule für die Steigerung der Wirtschaftskraft wird im 17. Jahrhundert auch von den absolutistischen Landesfürsten erkannt. Benner und Kemper legen dar, dass der Schule nun die Funktion zugeschrieben wird, nicht nur einen gottesfürchtigen, sondern auch einen gehorsamen Untertanen heranzuziehen (vgl. Benner/Kemper 2009: 304). Unter »christlicher Erziehung« wird fortan nicht mehr lediglich die Ausbildung religiöser Frömmigkeit, sondern eine umfassende Erziehung zur Tugend verstanden. Dies beinhaltet konkrete Verhaltensregeln, die zu einem »besseren Benehmen der Schüler« führen sollten, etwa zur Einhaltung von Sauberkeit oder stiller Aufmerksamkeit im Unterricht. Ungehorsam und Unordnung werden nicht psychologisch, sondern moralisch gedeutet: Als »Gotteslästerung oder Sünden« (Rabe 1980: 207) sollen sie mit körperlicher Strafe geahndet werden. Das Anliegen, ein »frommes und bestes« Verhalten hervorzubringen, verband sich mit einer permanenten Überwachung der Schüler, die bis zur minutiösen Verplanung der Tageszeit reichte. So wurde etwa vorgeschrieben, dass die Kinder ihre »recreationes zu gewissen Zeiten« haben dürften, doch nur unter der Aufsicht oder mit ausdrücklicher Erlaubnis des Lehrers (ebd.: 209). Disziplin war damit nicht nur Ziel, sondern Prinzip der schulischen Organisation.

Ariès' »Geschichte der Kindheit« verdeutlicht anschaulich, dass die Verhältnisse der französischen Schule in der frühen Neuzeit ebenfalls als undiszipliniert und bisweilen als gewalttätig bezeichnet werden können (vgl. Ariès 2000). Wie Ariès herausgearbeitet hat, war die Disziplinierung

ein Bruch mit den Verhältnissen des Mittelalters. Bis zum Beginn der Neuzeit habe es in den Schulen »keine autoritäre Hierarchie« gegeben; Entscheidungen wurden von der Gemeinschaft gefällt, auch wenn diese »keine Demokratie im modernen Sinn« darstellte, sondern von Privilegien und Altersunterschieden geprägt war (ebd.: 358f.). Schüler zogen in kameradschaftlichen Bünden von Ort zu Ort, lebten von Betteln und Diebstahl und unterstanden der Autorität eines älteren Anführers, der die Jüngeren »souverän beherrscht, die ihn ernähren und die er ausnützt, die er jedoch auch schützt« (ebd.: 360). Dieses System, das bisweilen brutale Züge trug, geriet im Übergang zur Neuzeit zunehmend in Kritik, da es anarchische Formen annahm. Mit der Etablierung der absolutistischen Monarchie setzten sich neue Prinzipien durch: Befehl, Hierarchie und Autorität. Ariès betont, dass damit neue Vorstellungen in die Pädagogik eindrangten, insbesondere die Idee von der »Gebrechlichkeit des Kindes« und der damit verbundenen »moralischen Verantwortung des Lehrers« (ebd.: 362). Der Lehrer war nicht länger bloßer Wissensvermittler, sondern sollte die »Geister formen« und Tugenden hervorbringen (ebd.).

Die frühneuzeitlichen deutschen Schulordnungen thematisieren das undisziplinierte Schülerverhalten und den Wunsch nach einer Milderung der Strafen ebenfalls. So wird in der Württembergischen Schulordnung von 1559 als unerwünschtes Schülerverhalten beispielsweise »Verspotten und Schmähen« sowie »Diebstahl, Verwüstung« und »Zerstörung« genannt (Württembergische Schulordnung 1559: 20). Das Verhalten der Lehrkräfte soll ebenfalls gemäßigt werden: »Es sollen aber Schulmeister beim Züchtigen die Ruten gebühlich gebrauchen, die Kinder nicht anfahren, bei dem Haare ziehen, um die Köpfe schlagen, Tolle geben oder dergleichen.« (ebd.: 21). Das erklärte Ziel ist es, »die Kinder zum Lernen und zu der Disziplin anzuhalten« (ebd.: 23), wobei die Schulordnung den Lehrer zu maßvoller Züchtigung ermahnt. Insgesamt zeichnen die Ordnungen ein Bild von chaotischen Zuständen: eine raufende, schreiende Masse, die Beschimpfungen äußert, Steine wirft, in schmutziger Kleidung erscheint und in Schlägereien, Lügen und Diebstahl verwickelt ist. Zwar benennen die Schulreformer die Notwendigkeit einer Milderung der Sitten, doch effektive pädagogische Mittel hierfür standen im 16. Jahrhundert noch nicht zur Verfügung.

Auch Norbert Elias beschreibt diesen Wandel im größeren gesellschaftlichen Zusammenhang. Der Übergang von der mittelalterlichen Kriegergesellschaft zur höfischen Gesellschaft habe eine zunehmende »Affektkontrolle« erforderlich gemacht. Im höfischen Leben setzte sich ein »affektmildernder Code des Verhaltens« durch, der in Benimmregeln und Verhaltensvorschriften sichtbar wird (Elias 1997a: 245). Diese Normen diffundierten von den Eliten in die unteren Schichten und prägten auch die Schule. Während der Adel ein Verhalten unterließ, »weil es

nicht ›höfisch‹ ist, weil ein ›edler Mann‹ so etwas nicht tut« (ebd.), wurden vergleichbare Vorschriften in den Schulordnungen mit christlich-moralischen Begründungen versehen: Lautes Herumbrüllen galt als Verstoß gegen die Tugend, mangelnde Reinlichkeit als Ausdruck fehlender Frömmigkeit. Rational-hygienische Argumente, wie sie in der Moderne geläufig sind, finden sich erst im späten 18. Jahrhundert. Das frühneuzeitliche Disziplinarsystem stützte sich auf drei Elemente: lückenlose Überwachung, die Einbindung der Schüler in die Kontrolle durch Anzeigepflicht sowie die verstärkte Anwendung körperlicher Strafen. Die »ewige Bewachung« (Ariès 2000: 366) wurde als notwendig erachtet, wenngleich sie bei den großen Klassen praktisch kaum durchführbar war. In der französischen Schule wurde das System der »Monitore« eingeführt: Bestimmte Schüler hatten die Pflicht, Vergehen ihrer Kameraden zu melden, andernfalls wurden sie selbst bestraft. Dieses System der Denunziation erlaubte es den Lehrern, »jeden Augenblick im Leben ihrer Schüler zu kontrollieren« (ebd.: 364). In der deutschen Schule wird das sogenannte Selbstlernen praktiziert, verstanden als stille Beschäftigung der Schüler mit dem Unterrichtsstoff – eine Methode, die sich jedoch als wenig effektiv erwies: Weder verhielten sich die Schüler still, noch stellte sich ein nennenswerter Lernerfolg ein. Diese wiederholte Erfahrung führte dazu, dass in späteren Schulordnungen auch in Deutschland eine verstärkte Beaufsichtigung gefordert wurde: Anfangs war dies Aufgabe des Lehrers, später wurden zusätzlich Schuldienereingesetzt, um die notwendige Ruhe zu gewährleisten und die Aufmerksamkeit der Schüler gegenüber dem Lernstoff zu erzwingen. Gleichwohl vermochte selbst diese Intensivierung der Aufsicht die Unruhe im Klassenzimmer, das ständige Umherlaufen und die geringe Aufmerksamkeit nicht dauerhaft zu unterbinden. Besonders markant ist die Veränderung im Bereich der Strafen. Während im Mittelalter vorwiegend Geldstrafen üblich waren, verbreitete sich seit dem 15. Jahrhundert die körperliche Züchtigung. Die Schläge mit der Rute wurden als bewusst erniedrigend empfunden und bildeten ein Kennzeichen der hierarchischen Gesellschaftsordnung. Ariès konstatiert: »Es wird dieses Merkmal des Erniedrigenden geradezu ein Merkmal der neuen Einstellung zur Kindheit« (ebd.: 374).

Das 17. und 18. Jahrhundert ist auch durch didaktische Reformen geprägt, vor allem von den visionären pädagogischen Ideen der Didaktiker Comenius (1592–1670) und Ratke (1571–1635). Diese stellen Überlegungen zur Modernisierung der Unterrichtsorganisation an; so entwickelt Comenius bereits den Frontalunterricht, die Idee der Stufigkeit des Lehrplans und das Voranschreiten in kleinen Schritten. Die für die moderne Schule charakteristischen Merkmale – etwa die Unterrichtung in alters- und leistungshomogenen Klassenverbänden, die Aufteilung des Lehrstoffs in einzelne, parallel geführte Fächer, die nach dem Prinzip der Stufigkeit und in kleineren Lernschritten vermittelt werden, sowie

die Gliederung der Schulzeit in kurze, klar strukturierte Zeiteinheiten zur Kontrolle des Wissensfortschritts – lassen sich bereits in der frühen Neuzeit in Ansätzen erkennen. Gleichwohl erwiesen sich die organisatorischen Herausforderungen, mit denen die Schulreformer jener Zeit konfrontiert waren, vielfach als Hindernis für die konsequente Umsetzung dieser Zielsetzungen. Zugleich wird deutlich, dass die Entwicklung und Anwendung normalisierender Techniken unabdingbar waren, um jene effiziente Unterrichtsorganisation und Disziplin zu ermöglichen, die für die Institution Schule in der Moderne kennzeichnend werden sollte (vgl. Stechow 2004, 2015).

3.2 Produktive Disziplin und Normalisierung in der Schule der bürgerlichen Gesellschaft

Erst die disziplinarischen Praktiken, die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert entwickelt wurden, kommen den modernen Vorstellungen von Disziplin nahe. Der Prozess der Disziplinierung entsteht mit der Industrialisierung und der zunehmenden Notwendigkeit, das Individuum für die Arbeit herzurichten. Foucault konnte aufzeigen, dass Disziplinierung eng mit der Entstehung moderner Institutionen wie Schule, Militär, Gefängnis und Fabrik verbunden ist. Aus dieser Perspektive ist Disziplin ein Werkzeug, das zugleich Effizienz steigert und soziale Ordnung sichert. Es geht nicht länger nur um das Durchsetzen von Regeln, sondern um eine tiefgreifende Umgestaltung von Haltungen, Bewegungen und Gewohnheiten. Disziplinierung ist an den ›gelehrigen Körper‹ gerichtet; der Körper in der modernen Gesellschaft wird ein »ausnutzbarer Körper und durchschaubarer Körper« (Foucault 1994: 174). Foucaults Analysen zur Rolle von Normalisierungen in der bürgerlichen Gesellschaft betonen immer wieder den Zusammenhang mit pädagogischen Disziplinierungspraktiken, die er unter dem Sammelbegriff »Disziplinen des Körpers« zusammenfasst (Foucault 1998: 166). Darunter versteht Foucault jene Technologien, Institutionen und Verfahren, die gezielt auf das Individuum ausgerichtet sind, um lernbereite, produktive, disziplinierte und an gesellschaftliche Anforderungen angepasste Subjekte hervorzu- bringen (vgl. Sohn 1999: 15). Er unterscheidet dabei drei grundlegende Formen von Disziplintechniken, die sich jeweils auf die räumliche Anordnung von Individuen, die zeitliche Strukturierung ihrer Tätigkeiten und die gezielte Formung sowie Abrichtung des Körpers konzentrieren. Ziel der Disziplinierung sei es, »das delinquent[e] Individuum [...] wieder zu einem Rechtssubjekt zu machen« (Foucault 1994: 232). Abweichungen vom gesellschaftlichen Vertrag gelten nicht als unwiderruflich, sondern als korrigierbar, weshalb die Disziplinarstrafe auf die Reduktion von Abweichungen zielt: »Sie ist darum wesentlich korrigierend«

(Foucault 1994: 232). Im schulischen Bereich manifestiert sich dieses Prinzip darin, dass bereits das Nichterfüllen von Aufgaben oder ein fehlerhaft vorgetragener Katechismus als ›Fehler‹ gilt, der sanktioniert werden muss. Neben traditionellen Körperstrafen entstehen neue, pädagogisch legitimierte Formen der Bestrafung, insbesondere die Strafarbeit. Der Schulreformer Jean-Baptiste de la Salle (1722) bezeichnet diese als die »anständigste für einen Lehrer, die vorteilhafteste für die Kinder und die angenehmste für die Eltern« (de la Salle (1722) zit. in: Foucault 1994: 232), da sie Fehler in Lernfortschritte umwandeln solle. Das System entwickelt sich darüber hinaus zu einer umfassenden Mikrojustiz aus Sanktionen, Belohnungen und symbolischen Guthaben, die den Schüler permanent bewerten. Plus- und Minuspunkte, Privilegien und deren Entzug erzeugen eine kontinuierliche Hierarchisierung: »In dieser Mikro-Ökonomie einer pausenlosen Justiz vollzieht sich die Differenzierung – nicht der Taten, sondern der Individuen selber: ihrer Natur, ihrer Anlage, ihres Niveaus, ihres Wertes« (Foucault 1994: 234). Damit wird die Disziplinarstrafe in einen Kreislauf der Beobachtung und Klassifikation eingebettet, der sich fundamental von den strafrechtlichen Praktiken der frühabsolutistischen Gesellschaft unterscheidet. Der Zweck besteht nicht primär in Vergeltung, sondern in der Normierung der Schüler durch eine permanente Sichtbarmachung ihrer Abweichungen. Die Disziplinarinstitutionen bringen »ein System von Normalitätsgraden hervor, das die Stellung des Einzelnen in der Vergleichsgruppe sichtbar macht« (ebd.). Neben den alten gewalttätigen Strafen, die am Körper praktiziert werden, bilden sich neue Strafen heraus, die einen eindeutig erzieherischen Charakter tragen. La Salle erklärt: »Schläge sind eine knechtische Züchtigung, die [...] die Seele verderben, weil sie gewöhnlich die Wirkung haben, den Menschen störrisch zu machen« (de La Salle (1722) zit. in Ariès 2000: 376). Ariès bewertet diese Abkehr von der brutalen körperlichen Züchtigung als Beginn einer neuen Pädagogik, die das Kind weniger als Gegenspieler des Erwachsenen, sondern als werdenden Erwachsenen betrachtete, der schrittweise auf Verantwortung und Selbstkontrolle vorbereitet werden müsse (Ariès 2000: 378). Auch im Königlich-Preußischen General-Land-Schul-Reglement von 1763 ist die Abkehr von einer gewalttätigen Erziehung vermerkt; im Paragraph 22, der die »Disciplin« behandelt, steht: »Wobey die Schulmeister in Züchtigung der Jugend sich aller ungeziemenden Heftigkeit, sündlichem Eifers und Scheltens enthalten und dagegen so viel möglich eine väterliche Bescheidenheit und Mäßigung dergestalt gebrauchen sollen, daß die Kinder wegen schädlicher Lindigkeit nicht verzärtelt, noch durch die übermäßige Strenge scheu gemacht werden« (Friedrich der Große 1763, GLR § 22).

3.2.1 Disziplinierung der Kinder in den Räumen der Familie

Die Herausbildung disziplinierter und als normal geltender kindlicher Verhaltensweisen in Familie und Schule setzt zunächst ein bestimmtes Verständnis von Kindheit voraus. In der bürgerlichen Gesellschaft bildet sich Kindheit als eigenständige Lebensphase heraus. Dies bringt auch eine Trennung der Kinderwelt von der Erwachsenenwelt mit sich und führt zu speziellen räumlichen Strukturen, die als ›Kindheitsräume‹ gelten. In der Kindheitsforschung gelten solche Räume als Schnittstellen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln; sie geben Auskunft über Regeln, Werte und Weltbilder, die sie prägen, ebenso wie über die Erfahrungen der Kinder, die sich in ihnen bewegen (vgl. Honig 1999: 128). Die zunehmende Trennung von privaten und öffentlichen Räumen – in das familiäre Zuhause und die Schule – verlangt jeweils spezifische Verhaltensweisen. Honig beschreibt diese funktionale Differenzierung als Teil einer gesellschaftlichen Pazifizierung und Rationalisierung. Elias wiederum verweist darauf, dass Urbanisierung neue Formen des Umgangs mit Raum und damit auch veränderte Verhaltensweisen hervorbringt. Mit der bürgerlichen Gesellschaft verändert sich das Haus der Familie: Es wird zu einem abgeschlossenen, vom öffentlichen Leben getrennten Bereich. Kinder sollen sich vorzugsweise im Haus oder in dessen unmittelbarer Nähe aufhalten. Typische Lebensumwelten für das Bürgerkind – wie Richter sie beschreibt – umfassen Haus, Speisekammer, Treppen, Dachböden, Keller, Obstgärten, gefrorene Flüsse, Wälder und Wiesen (vgl. Richter 1987: 48). Im 19. Jahrhundert werden diese Orte zu den ›normalen‹ Aufenthaltsorten bürgerlicher Kinder. Im Gegensatz zu Arbeiterkindern, deren Zuhause oft räumlich beengt ist, verfügen bürgerliche Kinder über großzügige Wohnbereiche und eigene Zimmer. Dennoch gibt es auch für sie Tabubereiche wie Speisekammer, Keller, Dachboden oder den Salon, die ohne Begleitung nicht betreten werden dürfen. Eine ständige Überwachung im Haus ist jedoch nicht immer möglich, was Erwachsene beunruhigt. Pädagogische Ratgeber des 18. und 19. Jahrhunderts warnen ausdrücklich vor den Gefahren der Einsamkeit von Kindern. Besonders riskant werden in den pädagogischen Warngeschichten Aufenthalte an verbotenen Orten im Haus oder größere Entfernungen vom häuslichen Umfeld dargestellt. Außerhalb des Hauses lauern – so die warnenden Geschichten – zahlreiche Gefahren: ein tollwütiger Hund auf der Wiese, eine Fuchsfalle im Wald, ein herabfallender Ast oder ein Loch im Eis eines zugefrorenen Sees. Häufig wird Ungehorsam in diesen Erzählungen mit tödlichen Konsequenzen verknüpft (vgl. Ewers 1998: 11 ff.). Ursache für solches Unglück sei die ungebändigte Neugier, Eigenwilligkeit oder Unachtsamkeit der Kinder. Auch Tätigkeiten im Haus oder Garten bergen in diesen moralischen Erzählungen Gefahren: Nanette stirbt, weil sie erhitzt trinkt; Jakobins

Arm verkrüppelt, weil sie die Gießkanne nur mit einem Arm trägt; Leonores Hund bekommt Tollwut und tötet das Kind, weil er einmal heiße Suppe bekam (vgl. Richter 1987: 97). Alleinsein gilt somit als potenziell gefährlich, weshalb das ›richtige Alleinsein‹ zu einem Erziehungsziel wird. Kinder sollen die ›neuen‹ bürgerlichen Tugenden so weit verinnerlichen, dass sie sich auch ohne Aufsicht diszipliniert verhalten. Ziel ist es, Fremdzwang in Selbstzwang zu überführen.

3.2.2 Disziplinierende Schulräume und -zeiten

Erst im ausgehenden 18. Jahrhundert gelingt die Etablierung einer schulischen Raumordnung, die sowohl effektives Unterrichten als auch Disziplinkontrolle ermöglicht. Wie Foucault herausstellt, dient die räumliche Anordnung nicht nur der Kontrolle, sondern auch der Steigerung der Arbeitseffizienz. Dies geschieht über Techniken der Disziplinierung, die direkt auf den Körper des Kindes zielen, aber auch auf zeitliche Normalisierungen und die Wirkung des Raumes und seiner Ausstattung, die in das disziplinarische Kalkül mit einbezogen werden. In der deutschen Schule ist dieser Prozess eng mit dem Begriff des »Zusammenunterrichts« verbunden, eine Unterrichtsform, die im 20. Jahrhundert unter dem Namen »Frontalunterricht« bekannt wird (Wiechmann 2006: 20). Der lehrerzentrierte Zusammenunterricht erforderte eine tiefgreifende Reorganisation sowohl des schulischen Lehrbetriebs als auch der Disziplinierungsformen. Voraussetzung hierfür war die Herausbildung alters- und leistungshomogener Lerngruppen, wie sie erst mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und des Prinzips der Jahrgangsklasse Ende des 18. Jahrhunderts realisierbar wurden. Die Zergliederung der Schulzeit in Jahre, Monate, Wochen, Tage, Stunden und schließlich Minuten dient der vollständigen Nutzung der Zeit – ein Anspruch, der bereits in der frühen Neuzeit formuliert, jedoch erst im 19. Jahrhundert konsequent umgesetzt wurde. Die Effektivität der Zeitverwendung wird dabei unmittelbar mit dem Fortschritt des Schülers in Verbindung gebracht: Je präziser und intensiver die Zeit genutzt wird, desto größer erscheint der zu erwartende Lernerfolg. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von einem ›evolutiven Zeitverständnis‹, das die Vorstellung von Entwicklung mit der Idee des Fortschritts koppelt. Die minutiöse Ausschöpfung der Zeit wird erst durch eine zunehmende Verfeinerung der Zerteilung möglich. Eine exakte Segmentierung der Zeit ermöglicht eine lückenlose Kontrolle sowohl des Verhaltens als auch der Lernergebnisse der Schüler. Zu diesem Zweck wurden Inspektoren eingesetzt, deren Tätigkeit wiederum einer Gegenkontrolle unterlag, wie insbesondere die preußischen Verordnungen der Zeit belegen. Zeitdisziplin wurde somit durch Sanktionen abgesichert: Wer sich den zeitlichen

Anforderungen widersetzte, wurde bestraft. Foucault resümiert: »Die Zeit tritt der Macht sehr nahe und sichert sich ihre Kontrolle und Ausnutzung«, sie werde »zum Maß, zum Taktschlag einer schulischen Disziplinierungstechnik« (Foucault 1994: 206).

Die neue Form der Unterrichtsorganisation im Zusammenunterricht ermöglichte ein gemeinsames Voranschreiten aller Schüler, machte aber auch räumliche Veränderungen notwendig: Die Schulbänke wurden auf den Lehrer ausgerichtet, das Lehrerpult so positioniert, dass es für alle sichtbar war. Hinzu traten neue didaktische Medien wie einheitliche Lehrbücher und die Schultafel, die eine gebündelte und auf den gemeinsamen Lernfortschritt ausgerichtete Aufmerksamkeit ermöglichten. Unabdingbare Voraussetzung für diese Unterrichtsform war zugleich die Herstellung von Ruhe und die Einübung des Stillsitzens seitens der Schüler. Dieser Transformationsprozess nahm seinen Anfang im 18. Jahrhundert und fand im Verlauf des 19. Jahrhunderts seine Vollendung. Zu Beginn des bürgerlichen Zeitalters wiesen Schulräume sehr unterschiedliche Standards auf: In Bürgerschulen und Gymnasien wurde bereits das sogenannte »Zertieren« praktiziert, um Rangordnungen herzustellen (Berdelmann/Reh/Scholz 2018: 144), während in ländlichen Schulstuben häufig jede Form fester Ordnung fehlte. Eine Vereinheitlichung der Ausstattung von Landschulen oder städtischen Schulgebäuden war lange Zeit nicht gefordert. Noch 1868 betonte ein Ministerialerlass, dass »eine gleichförmige Ausführung von Kirchen- und Schulbauten nach sogenannten Normalplänen nicht zu wünschen« sei (Sauer 1998: 25). Wenn auch die Gestaltung der Schulgebäude im 19. Jahrhundert nicht einheitlich war, so sind dennoch eindeutig normalisierende Techniken in der Schulbauarchitektur sichtbar, da die disziplinierende Wirkung räumlicher Gestaltung bekannt war und in zahlreichen Erlassen thematisiert wurde. Zunächst wird eine feste Platzzuweisung angestrebt, die verhindert, dass die Schüler den Raum frei durchqueren. Foucault bezeichnet diesen Vorgang als »Kunst der Verteilung« im Raum und weist darauf hin, dass die feste Zuweisung von Plätzen seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert nicht allein im schulischen Kontext, sondern ebenso im Militär, in Fabriken sowie in Hospitälern zu beobachten ist (vgl. Foucault 1994: 183ff.). Diese elementare Lokalisierung und Parzellierung des Individuums diente der effizienten Kontrolle von Anwesenheit, verhinderte unreglementiertes Umhergehen sowie die Bildung unautorisierter Gruppen. Zugleich ermöglichte es die Unterbindung unerwünschter Kommunikation, da störende Schüler nun namentlich identifiziert und sanktioniert werden konnten. In den Worten zeitgenössischer Vorschriften: »Jeder der Schüler wird seinen Platz haben, und keiner wird ihn verlassen ohne die Anordnung und Zustimmung des Inspektors der Schule« (de la Salle, J.-B., zit. in: Foucault 1994: 198).

Um die Stilllegung des Kindes tatsächlich zu verwirklichen, werden die Entwicklung einer Schulbank und die architektonische Konstruktion

eines disziplinierenden Klassenzimmers notwendig. Im 19. Jahrhundert setzt ein intensiver Diskurs über ein neuartiges Schulmöbel ein, das Sitzbank und Tisch zu einer festen Einheit verbindet. Dieses Möbelstück ist so konzipiert, dass es dem Schüler ausreichend Raum bietet, sein Arbeitsmaterial geordnet auf der Tischplatte abzulegen. Es verfügt über ein integriertes Tintenfass und eine seitliche Vorrichtung zum Aufhängen der Schultasche. Der Abstand zwischen Sitzfläche und Tisch ist exakt bemessen, sodass der Schüler gerade genug Bewegungsfreiheit zum Schreiben hat – weitergehende körperliche Bewegungen werden durch die Konstruktion nicht nur eingeschränkt, sondern durch ihre funktionale Ausgestaltung auch weitgehend überflüssig gemacht. Der Schüler hat sämtliche benötigten Materialien in unmittelbarer Reichweite, sodass kein Anlass mehr besteht, sich im Klassenraum zu bewegen. Die Schulbank avanciert damit zum Sinnbild der pädagogisch intendierten Stillstellung des kindlichen Körpers. Sie ist das Resultat eines langwierigen, interdisziplinären Entwicklungsprozesses, an dem Ärzte, Pädagogen und Architekten gleichermaßen beteiligt waren. Ihre Gestaltung fußte auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und wurde im Verlauf der Zeit technisch kontinuierlich optimiert. Im Zentrum dieser Entwicklung stehen jedoch weniger gesundheitliche Aspekte als vielmehr die disziplinierende Funktion der Schulbank. So findet sich im »Centralblatt der Königlichen Regierung vom Juli 1865 in Köln« eine Anweisung zur »Einrichtung der Sitzbänke und Schulpulte in der Elementarschule«. Darin wird hervorgehoben, dass die bis dahin gebräuchlichen Sitzbänke und Schulpulte nicht nur gesundheitlich bedenklich seien, sondern »andererseits auch die Erfahrungsregel, dass die Handhabung einer wirksamen Aufsicht und Disziplin von Seiten des Lehrpersonals von der Beschaffenheit jener Utensilien in hohem Maße abhängig ist« hervorgehoben (Centralblatt der Königlichen Regierung vom Juli 1865 in Köln in: Apel/Bennack 1986: 155f.). Vor diesem Hintergrund wurde der Verfügung eine »für drei Altersklassen der Elementarschüler gesonderte Normalzeichnung« für die Konstruktion der künftig zu verwendenden Sitzbänken beigelegt und deren Einführung ausdrücklich empfohlen (ebd.). Also setzt im 19. Jahrhundert eine zunehmende Anpassung der Schulbänke an die Körpergröße der Schüler ein. Dieser Prozess ist begleitet von umfangreichen Vermessungen, auf deren Grundlage Durchschnittswerte für einzelne Altersstufen ermittelt werden. Auf dieser Basis entstehen schließlich »Normalbänke«, die spezifisch für unterschiedliche Klassenstufen konstruiert werden. Die Normalisierung des schulischen Raumes vollzieht sich in einem kontinuierlichen Prozess; es geht um die Etablierung von Standardisierungen, die ein »angemessenes Maß« für Räume und Einrichtungsgegenstände festlegen. Ausgangspunkt ist die Bildung von Gruppen, die sich an der Idee einer altersgemäß gedachten »Normalfigur« orientieren. Dieses Konzept des menschlichen Normalmaßes findet sich

zunächst im preußischen Militär. Link verweist darauf, dass bereits Mitte des 18. Jahrhunderts Uniformen nach »Normalmaßen« in standardisierten Größen gefertigt wurden. Grundlage hierfür waren Papierschaablonen, die auf vier unterschiedlichen »Normalfiguren« basierten und den nach Körpergröße unterteilten Rotten eines Regiments entsprachen. »Wie man sieht, geht es hier also nicht bloß um die Archäologie der industriellen Serienfertigung und der Eichung, sondern auch um die der Normalität als technischer Herstellung von Durchschnittlichkeit in Massen« (Link 1999: 191). Die auf eine durchschnittlich angenommene Körpergröße abgestimmte Normbestuhlung verdeutlicht paradigmatisch die Semantik des »Normalen« in ihrer frühen Ausprägung. Normalität meint einerseits die Übereinstimmung mit einem Prototypus; andererseits gilt auch die um diesen Prototypus streuende Masse als »normal«, insofern sie im Durchschnitt in die Normbank passt. Abweichungen vom Normalen werden dabei ausdrücklich mitgedacht: Schüler, deren Körpergröße nicht der vorgesehenen Norm entspricht, können kleinere oder größere Bänke erhalten – diese Anpassungen werden jedoch ausdrücklich als Ausnahme markiert. Die Regelhaftigkeit besteht darin, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler den Vorgaben der Normbank entspricht. Diese Form der Standardisierung setzt sowohl statistisches Wissen als auch Kenntnisse der Wahrscheinlichkeitsrechnung voraus. Maße und Messwerte werden vereinheitlicht, d. h. normiert. Mit Link gesprochen liegt damit eine »empirische Streuung von Daten mit Häufung in einem homogenen Feld vor, so dass die Vereinheitlichung auf einen dominanten Wert, wie das Zusammenfallen einer Kurve zu einer einzigen Senkrechten oder Waagerechten vorgestellt werden kann« (Link 1999: 199). Die Herstellung altersgerechter Normbänke setzt folglich bereits ausdifferenzierte Normalisierungstechniken voraus. In der frühen Phase der Möblierung von Klassenzimmern dominierten zunächst lange, durchgehende Bänke, auf denen zahlreiche Kinder in dichter Reihenfolge Platz fanden. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts erwies sich jedoch das Modell der Zweiersitzbank als weitaus effektiver, da ihm eine besonders hohe disziplinierende Wirkung zugeschrieben wurde. Durch die räumliche Trennung der Schüler in Paare wurde der enge körperliche Kontakt, der als potenzielle Quelle von Unruhe und Ablenkung galt, erheblich reduziert. Zugleich eröffnete die zweisitzige Anordnung dem Lehrpersonal die Möglichkeit, zwischen den Bankreihen hindurchzugehen und auf diese Weise eine direkte und kontinuierliche Kontrolle der kindlichen Tätigkeit auszuüben. Die spezifische Raumordnung der Schulbänke kann somit im Sinne Foucaults als eine Technik der »Sichtbarmachung« der Individuen und ihrer Handlungen verstanden werden (vgl. Foucault 1994: 176).

Auch die architektonischen Vorgaben zur Gestaltung des Klassenraumes waren wesentlich von der Absicht geprägt, dem Schüler jede Veranlassung zu nehmen, die Bank zu verlassen. In diesem Sinne fungieren

sowohl Schulbank als auch Klassenzimmer als Disziplinarkörper: Sie gewährleisten die räumliche Fixierung des vormals umherschweifenden Kindes, ermöglichen dem Lehrer die lückenlose Kontrolle mit einem Blick und bündeln die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht und dessen zentrale Medien – Lehrer und Tafel. Von nun an gilt im Schulraum als normales Verhalten: still sitzen in der Schulbank, nach vorne auf die Tafel und den Lehrer schauen und nur auf Aufforderung sprechen. Trotz reformpädagogischer Ansätze ist diese Grundstruktur bis heute weit verbreitet – offenbar wird die disziplinierende Wirkung der räumlichen Ordnung nur ungern aufgegeben (vgl. Faulstich-Wieland 2002: 22; Stadler-Altman 2016: 60).

3.2.3 Der Zugriff auf den kindlichen Körper

Wie bereits einleitend erwähnt, findet die Disziplinierung des Kindes über die Einwirkung auf den »gelehrigen« Körper (vgl. Foucault 1994) statt. Disziplintechniken erscheinen dabei als Methoden der Körperkontrolle, deren historische Spezifik im Zugriff auf Details liegt: Nicht der Körper als Ganzes soll verbessert werden; vielmehr geraten kleinste Elemente von Haltung und Bewegung in den Fokus der Maßnahmen. Der preußische Reformpädagoge Johann Ignaz v. Felbiger entwarf im Jahr 1780 Normalprogramme eines angemessenen Verhaltens, die – Foucaults Zugriff korrespondierend – jedes Körperdetail regulieren. Er unterscheidet Bereiche der Sittsamkeit: gefälliges Verhalten in Wort und Handlung, anständige Gebärden, schickliche Haltung des Leibes, der Gebrauch der Glieder beim Gehen, Sitzen und Stehen sowie Reinlichkeit und Anstand in der Kleidung (vgl. Felbiger 1958: 126). Die Notwendigkeit der Sittsamkeit begründet er mit der Überführung abweichender Umgangsformen in Praktiken, die den allgemeinen gesellschaftlichen Pflichten nicht im Wege stehen. Früh zeigt sich damit ein Programm der Erziehung zu einem zukünftigen Normalverhalten: Nicht individuelle Vorbildlichkeit allein, sondern allgemein verbindliche Normativität wird angestrebt. Felbiger differenziert zwischen Artigkeiten des Gemüts und Artigkeiten des Körpers und misst beiden den gleichen Rang zu. Die Artigkeiten des Körpers sind durch Ermahnungen der Lehrkraft einzuüben. Solche, auf mikrologische Körperdetails zielende Regeln, intendieren die Etablierung neuer Verhaltensformen, die bis dahin keineswegs selbstverständlich waren. Die als »wild« oder »bäurisch« markierten Gewohnheiten, insbesondere auf dem Land, sollen überwunden, Pflege und Sauberkeit normativ verankert werden. Die Vorbilder entstammen den fürsichen Sitten – allerdings in selektiver Aneignung dessen, was Felbiger für vorbildlich erachtet: »Was man nachahmen soll, betrifft, wie gesagt, nur das Äußerliche, nämlich das ehrerbietige Verhalten gegen

Höhere, Gefälligkeit gegen Gleiche, Leutseligkeit gegen Niedrige, Anstand im Reden und in den Gebärden, Ordnung in seinem Betragen, Sauberkeit in der Kleidung und in allem dem, was einem zugehört« (Felbiger 1958: 127). Zugleich distanziert er sich von den »schlimmen Sitten und Gebräuchen« (ebd.) der Hofleute – nicht hinsichtlich des Äußeren, sondern des Inneren ihrer Handlungen. Die zu anerkennende Sittlichkeit erscheint zunächst als Oberschichtverhalten, das die bürgerliche Elite im Zuge sozialer Konkurrenz übernimmt. Elias beschreibt diesen Prozess als Bestandteil der Zivilisationsbewegung: eine Zunahme der Affektregulierung und Triebkontrolle bei gleichzeitiger Differenzierung und Verschärfung von Verhaltensregeln (vgl. Elias 1999b: 345). In den Anweisungen Felbigers tritt die Affektregulierung besonders hervor. Trotz Distanzierung vom Adel verschmelzen bürgerliche Tugenden mit feinen höfischen Sitten zu einer neuen Verhaltensform. Dass diese keineswegs selbstverständlich ist, zeigt Felbigers Aufforderung an Lehrer und Eltern, ebenfalls die »guten Sitten« zu kultivieren, um Vorbild zu sein: »Es ist wahr, viele Schulleute haben selbst schlechte Sitten; was folgt hieraus anderes, als dass sie ihre eigenen Sitten zu bessern sich erst bemühen müssen« (Felbiger 1958: 127). Der Schulmeister habe sich zunächst selbst an die neuen Sitten zu gewöhnen; ein Lehrer, dessen Stube »unsauber wie ein Schweinestall« sei, der ungepflegt erscheine und »einem Bettler, einem liederlichen Menschen oder einem Trunkenbold« gleiche, könne kein guter Schulmeister sein (ebd.: 128). Die implizite Negativfolie (»was nicht mehr sein soll«) legt nahe, dass es tatsächlich Lehrpersonen gab, die diesem Bild entsprachen; Visitationsprotokolle des 17. und 18. Jahrhunderts bestätigen Felbigers Einschätzungen. Sie enthalten Aufforderungen, der Schulmeister solle sich »wohlgesittet« verhalten: Die Ratschläge richten sich dabei erneut auf körperliche Artigkeit beim Reden, Gehen, Stehen und Gebärden, ohne in Künstlichkeit zu verfallen. Insgesamt entwirft Felbiger für die Normalschulen ein Normalverhalten von Schülern und Lehrern, das noch musterhaft konzipiert ist, zugleich aber bereits als zukünftiges Massenverhalten antizipiert wird.

4 Vom Wunsch nach Ordnung im schulischen Lernen durch gewalttätige repressive Disziplinierungen bis zur Normalisierung des Schulkindes durch produktive Disziplin – Fazit

Über den langen Zeitraum von der frühen Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts verschiebt sich der Schwerpunkt schulischer Ordnungs-bemühungen und Verhaltensregulierungen von moralisch-religiöser

Disziplinierung hin zu quasi-technisch-administrativer Normalisierung. In der nachreformatorischen Phase dient Schule zunächst der christlichen Lebensreform; Disziplin erscheint primär als Tugendpflege der Persönlichkeit, nicht als Verhaltenssteuerung im Detail. Mit der didaktischen Programmatik von Ratke und Comenius, der Idee der Stufigkeit und des altershomogenen sukzessiven Lernfortschritts, werden zwar Voraussetzungen für eine systematische Klassenorganisation gelegt, doch bleiben Unterrichtsformen lange individualistisch; die Einzel- und Kleingruppenunterweisung dominieren, das Verhalten der Kinder im Schulzimmer bleibt disziplinarisch porös. Der Paradigmenwechsel setzt spät ein: Das »Zusammenunterrichten« macht ab dem späten 18. Jahrhundert Ruhe und Aufmerksamkeit zur kollektiven Bedingung von Unterrichtserfolg und erzwingt neue Disziplinartechniken. Im 19. Jahrhundert verdichtet sich dies zu einer umfassenden Gouvernamentalität des Schulalltags: Zeit wird segmentiert, das Individuum wird im Raum verteilt und der Körper wird in der Schulbank stillgestellt – Maßnahmen, die Foucault als »Disziplinen des Körpers« beschreibt. Disziplinarstrafen ändern sich von brutalen körperlichen Züchtigungen zur Besserungsstrafe, die »wesentlich korrigierend« gefasst (Foucault 1994: 232) und in eine Mikro-Justiz aus Belohnungen und Sanktionen überführt wird, in der sich die Differenzierung »nicht der Taten, sondern der Individuen selber« vollzieht (ebd.: 234). Schülerfehler – im Verhalten oder der Leistung – werden im Sinne einer normativen Abweichung codiert und erlauben, die Entfernung von der erwünschten Normalität graduell zu markieren. Mit Elias lässt sich dieser Wandel als Verlagerung von Fremdzwang zu Selbstzwang deuten: In der bürgerlichen Gesellschaft werden Affektkontrolle, Zeitdisziplin und Manieren frühzeitig inkorporiert; Familie und Schule bilden komplementäre Kindheitsräume der Verinnerlichung (vgl. Elias 1997b: 338f.). Link schärft die Perspektive auf den Normalismus: Ab ca. 1820 etablieren sich protonormalistische Strategien, die in Schule und Verwaltung über Vermessung, Statistik und Standardisierung operative Geltung gewinnen. Normalität wird technisch hergestellt; Abweichung wird sichtbar, klassifizierbar und regulierbar (vgl. Link 1999: 202). In dieser Konstellation erscheint Disziplinierung als operatives Instrument, Normalisierung als deren Ziel- und Wissensform. Die Schulbauarchitektur, die Möblierung und das Zeitregime erzeugen eine konvergente Ordnung, in der ›das Maß‹ zur pädagogischen Leitkategorie wird. Die Schule des 19. Jahrhunderts stabilisiert damit jene Normalitätsgrade, die individuelle Positionen in der Vergleichsgruppe markieren und die »Stellung des Einzelnen« dauerhaft sichtbar machen (Foucault 1994: 234). Von der moralischen Zucht der frühen Neuzeit führt der Weg zur normativen Fabrikation des ›Normalen‹ – ein Übergang, in dem repressive Disziplin zurückweicht und gewalttätige Exzesse verschwinden zugunsten

produktiver Disziplin, die Normalität hervorbringt aber auch Abweichung und Exklusion produziert.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen/Jürgen Bennack (1986): *Hygiene in preußischen Schuvorschriften. Eine Zusammenstellung unter besonderer Berücksichtigung der Rheinlande 1800–1845*, Köln: Böhlau.
- Ariès, Philippe (2000): *Geschichte der Kindheit*, München: DTV.
- Becker, Peter/Josef Koch (1999): *Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie*, Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich/Herwart Kemper (2009): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Weinheim: Beltz.
- Berdelmann, Kathrin/Sabine Reh/Joachim Scholz (2018): »Wettbewerb und Ehrtrieb«, in: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, S. 137–163.
- Binkley, Sam/Paddy Dolan/Stefanie Ernst/Cas Wouters (2010): »Of Discipline and Civilization: A Roundtable Discussion on the Legacies of Norbert Elias and Michel Foucault«, *Foucault Studies* (8), S. 53–77.
- Elias, Norbert (1997a): *Über den Prozess der Zivilisation*, Bd. 1: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1997b): *Über den Prozess der Zivilisation*, Bd. 2: *Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1997c): *Über die Zeit*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ewers, Hans-Heino (1998): *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Eine Textsammlung*, Stuttgart: Reclam Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2002): *Sozialisation in Schule und Unterricht*, Neuwied: Luchterhand.
- Felbiger, Johann Ignaz v. (1958): *General-Landschul-Reglement (1765), Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute (1768), Methodenbuch (1775)*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Foucault, Michel (1998): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friedrich der Große (1763): »Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement (1763)«, *German History in Documents and Images* <https://germanhistorydocs.org/de/das-heilige-roemische-reich-1648-1815/ghdi:document-5369>, <https://germanhistorydocs.org/de/das-heilige-roemische-reich-1648-1815/ghdi:document-5369> (Zugriff: 28.08.2025).

- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kemper, Herwart (2004): »Schule/Schulpädagogik«, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 834–866.
- Kemper, Herwart (1999): *Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie der Schule von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Rudolstadt: hain-team Verlag.
- Langbein, Wilhelm (Hg.) (1867): *Pädagogisches Archiv. Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen*, Bd. 9, Stettin: Theodor von Nahmer.
- Link, Jürgen (1999): *Versuch über den Normalismus* (2. Aufl.), Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2004): »Erziehung«, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 303–341.
- Rabe, Horst (1980): *Die Entdeckung der Kindheit*, Konstanz: Universitätsverlag.
- Richter, Dieter (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Rumpf, Horst (1999): »Der normalisierte Körper. Über pädagogische Begründungen und Stilllegungen«, in: Peter Becker/Josef Koch (Hg.), *Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie*, Weinheim: Juventa, S. 19–33.
- Sauer, Michael (1998): *Vom »Schulehalten« zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert*, Köln (u. a.): Böhlau.
- Schroer, Markus (2001): *Das Individuum der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sohn, Werner (1999): »Biomacht und Normalisierungsgesellschaft – Versuch einer Annäherung«, in: Werner Sohn/Herbert Mehrtens (Hg.), *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–30.
- Sohn, Werner/Herbert Mehrtens (Hg.) (1999): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2016): »Gebaute Umgebung als Lernumgebung: Haben Schulgebäude und Klassenzimmer Einfluss auf Lehren und Lernen?«, in: Ulrike Stadler-Altmann (Hg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 49–69.
- Stechow, Elisabeth v. (2015): *Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht vom 16. bis zum 21. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stechow, Elisabeth v. (2004): *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim/München: Juventa.
- Terhart, Ewald (2004): »Lehrer«, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 548–565.
- Wiechmann, Jürgen (2006): »Frontalunterricht«, in: Jürgen Wiechmann/Susanne Wildhirt (Hg.), *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 20.
- Württembergische Schulordnung (1559), in: Theo Dietrich/Job G. Klink (Hg.) (1972): *Zur Geschichte der Volksschule. Volksschulordnungen von 16.–18. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 20.